



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Med målen i sikte

Lärares arbete med mål och formativ bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program.

Ehn-Hämäläinen Christina & Erlandsson
Catarina

Speciallärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: Speciallärarprogrammet SLP/610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Shruti Taneja Johansson
Examinator: Ernst Thoutenhoofd
Kod: VT18-2910-233-SLP610

Nyckelord: Gymnasiesärskolans individuella program, formativ bedömning, feedback, scaffolding.

Abstract

Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur några lärare beskriver och arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder elever i lärandeprocessen med fokus på formativ bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program.

Teori

Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Genom ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet i en social interaktion och kunskap överförs inte mellan människor utan är något människor deltar i.

Metod

En kvalitativ ansats valdes för att besvara forskningsfrågorna. I studien genomfördes insamlandet av empirin genom en kombination av flera datainsamlingsmetoder. Deltagande observationer, uppföljande fältsamtal samt semistrukturerade intervjuer genomfördes i tre olika skolor hos sex lärare.

Resultat

Resultatet visar att de flesta lärare i studien använder ledfrågor som en framkomlig väg för att synliggöra kunskap, styrkor, svårigheter samt förmågor. Främst använde lärarna artefakterna ledfrågor, samtalsmatta och portfolier med bilder som bedömningsverktyg. Samtliga lärare använde omedelbar feedback, mest som beröm men också för att påvisa kunskap. Resultatet visade att endast en lärare påpekade att formativ bedömning handlar om att utveckla den egna undervisning efter vad eleverna har visat att de har förstått. Slutligen indikerar studiens resultat att det finns svårigheter att arbeta med formativ bedömning på gymnasiesärskolans individuella program eftersom det är svårt att veta hur eleverna lär sig och på vilket sätt.

Förord

Nu har vi nått vårt efterlängtrade mål, studien är i hamn. Tillsammans har vi tagit oss an ett område som vi tidigare ansett varit svårt. Det har varit en utmaning att sätta oss in i ett delvis nytt område genom litteratur, forskning och fältarbete. Det har varit ett givande samarbete där båda författarna har varit engagerade i skrivprocessen. Arbetsfördelningen har varit på det sätt att vi gemensamt deltagit vid alla observationer, fältsamtal och intervjuer. Vi har haft ansvar för varsin del i skrivandet, Catarina har ansvarat för texterna till litteratur och forskningsgenomgången och Christina har ansvarat för metodavsnittet, allt annat har vi skrivit tillsammans. Båda författarna står bakom hela innehållet i studien.

Vi vill framföra vårt tack till våra härliga kollegor som hela tiden hejlat på oss, speciellt i de perioder där det gått trögt i skrivandet. Utan ert stöd och uppbackning hade det varit svårt för oss att arbeta med studien. Tack också till vår rektor som alltid backat upp oss.

Vi vill också framföra vårt tack till alla informanter för att ni ställt upp med er tid och vänliga bemötande när vi kommit för att observera och intervjua er. Utan er hade det inte blivit någon studie. Tack.

Tack även till vår handledare Shruti Taneja Johansson för att du väglett oss i vår skrivprocess och gett värdefulla råd som hjälpt oss slutföra studien.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för att ni stått ut med oss under den här perioden då vi inte alltid haft fokus på er.

Catarina Erlandsson och Christina Ehn-Hämäläinen
Maj 2018

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Inledning | 4 |
| 2 | Bakgrund | 5 |
| 2.1 | Särskolans historiska utveckling | 5 |
| 2.2 | Gymnasiesärskolan med fokus på det individuella programmet | 6 |
| 2.3 | Begreppet utvecklingsstörning | 6 |
| 2.4 | Vad styrdokument och stödmaterial säger om mål och bedömning på gymnasiesärskolans individuella program | 7 |
| 3 | Forsknings- och litteraturoversikt | 8 |
| 3.1 | Skillnaden mellan formativ och summativ bedömning | 8 |
| 3.2 | Formativ bedömning | 9 |
| 3.3 | Feedback | 11 |
| 3.4 | Svårigheter med formativ bedömning | 13 |
| 3.5 | Bedömningsverktyg | 14 |
| 3.6 | Mål, bedömning och kunskapsutveckling i särskolan | 14 |
| 3.7 | Alternativ och kompletterande kommunikation | 15 |
| 4 | Teorianknytning | 16 |
| 4.1 | Sociokulturellt perspektiv | 16 |
| 4.2 | Proximal utvecklingszon | 16 |
| 4.3 | Mediering genom artefakter | 17 |
| 4.4 | Appropriering | 17 |
| 5 | Syfte | 19 |
| 5.1 | Frågeställningar | 19 |
| 6 | Metod | 20 |
| 6.1 | Kvalitativ forskning | 20 |
| 6.2 | Metodval | 20 |
| 6.2.1 | Kvalitativ observation | 21 |
| 6.2.2 | Kvalitativ forskningsintervju | 21 |
| 6.3 | Urval | 22 |
| 6.3.1 | Presentation av informanter och skolor | 22 |
| 6.4 | Pilotstudie | 23 |
| 6.5 | Genomförande | 23 |
| 6.6 | Etiska aspekter | 24 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 6.7 | Bearbetning och analys | 24 |
| 6.8 | Trovärdighet och generaliserbarhet | 26 |
| 7 | Resultat och analys | 28 |
| 7.1 | Hur beskriver lärare sitt arbete med mål och formativ bedömning | 28 |
| 7.1.1 | Svårigheter kring bedömning | 28 |
| 7.1.2 | Formativ bedömning | 29 |
| 7.1.3 | Förmågor | 30 |
| 7.1.4 | Feedback..... | 31 |
| 7.2 | Hur synliggörs lärandemål för eleven i undervisningen? | 32 |
| 7.2.1 | Synliggörande av lärandemålen under lektionen | 32 |
| 7.2.2 | Synliggörande av lärandemålen genom dokumentation..... | 33 |
| 7.3 | Hur stödjer lärare elever i sin kunskapsutveckling | 33 |
| 7.3.1 | Vägledning | 33 |
| 7.3.2 | Scaffolding | 34 |
| 7.4 | Vilka bedömningsverktyg använder lärare..... | 35 |
| 7.4.1 | Bedömningsverktyg | 35 |
| 8 | Diskussion..... | 37 |
| 8.1 | Metoddiskussion | 38 |
| 8.2 | Resultatdiskussion | 39 |
| 8.2.1 | Formativ bedömning | 39 |
| 8.2.2 | Svårigheter med formativ bedömning | 39 |
| 8.2.3 | Feedback..... | 40 |
| 8.2.4 | Ledfrågor | 41 |
| 8.2.5 | Bedömningsverktyg | 42 |
| 8.2.6 | Relevans för specialläraruppdraget | 43 |
| 8.2.7 | Förslag på vidare forskning | 43 |
| 8.2.8 | Slutsats | 43 |
| 9 | Referenslista..... | 45 |
| 10 | Bilagor..... | 49 |

1 Inledning

Vi närmar oss slutet av vår utbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och har under utbildningens gång fått nya fördjupade kunskaper om elevens läroprocess. Trots det och att vi nu har arbetat några år på gymnasiesärskolans individuella program upplever vi fortfarande att det är svårt att veta hur eleverna lär sig och på vilket sätt eftersom de själva har svårt att uttrycka det, vilket försvårar arbetet med mål och bedömning. Svårigheten gäller både för de elever som har ett talat språk och för de som har ett annat sätt att kommunicera. Naturligtvis försvårar elevernas kommunikativa samt kognitiva utvecklingsnivå möjligheterna att själva kunna delge hur de upplever sitt lärande.

Idag är det för de flesta av oss en självklarhet att elever med intellektuell funktionsnedsättning ska ha rätt till utbildning av hög kvalitet. Så har det inte alltid varit. Först 1968 fick personer med grav funktionsnedsättning rätt till undervisning då skolplikt även infördes för dem (Svärd & Florin, 2011). Trots rätten till undervisning har enligt Skolverket (2009) undervisningen ofta tenderat vara mer omsorgsinriktad än kunskapsorienterad, vilket kan resultera i att eleverna inte ges den stimulans de behöver för att utveckla kunskaper. Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) påtalar att kunskapsutveckling kontra omsorgsorientering länge diskuterats och fokuserats vad gäller undervisningskvaliteten i grundsärskolans verksamhet. De menar att lärare inom grundsärskolan arbetat med bedömning av elevers kunskaper under lång tid men de understryker att det först är på senare år som fenomenet kunskapsbedömning har fokuserats i grundsärskolan. I och med införandet av en ny läroplan för grundsärskolan, Lgr 11 (Skolverket, 2011) riktades ett tydligare fokus på kunskap och en ny struktur med syfte, centralt innehåll och kunskapskrav implementerades. Enligt Hattie (2014) har bedömning för lärande de senare åren fått en mer betydande och framskjuten position i det dagliga arbetet inom skolan.

Myndigheten för skolutveckling fick år 2008 i uppdrag att sätta i verket insatser för att stärka kunskapsbedömningen även i sarskolan samt sårvux. Framförallt fokuserade uppdraget att sprida metoder för kunskapsbedömning till personal. Det konstaterades också att lärarnas kompetens när det gäller kunskapsbedömningar behövde stärkas. Utvärderingar som tidigare genomförts påtalar att strategier i sarskolan saknas både vad gäller undervisningsstrategier och pedagogiska metoder (Skolverket, 2009).

Bland elever på gymnasiesärskolans individuella program finns stora skillnader vad gäller kunskaper vilket försvårar bedömningsarbetet. Svårigheten i bedömningen är beroende av att läraren ska utgå från elevernas individuella förutsättningar och ställa dessa i relation till deras kunskaper. Av den anledningen kan kunskapskravens innebörd få olika betydelse från elev till elev (Skolverket, 2015). På grund av detta ställs höga krav på lärarens förmåga att organisera undervisningen efter varje elevs förmågor och förutsättningar och relatera dessa till styrdokument och kravnivåer (Skolverket, 2015). Det innebär att arbetet med bedömning bör anpassas till den enskilde elevens behov och förutsättningar. Således blir det intressant att undersöka hur några lärare arbetar med mål och bedömning.

Mitchell (2014) hävdar att det är av stor betydelse att lärare organiserar sin undervisning kring vilka strategier eleven bör använda samt undervisar hur denne skall tänka för att förstå sitt lärande och hur lärandet kan utvecklas. För att eleven skall klara detta krävs flera abstrakta

förmågor, vilket elever med intellektuella funktionsnedsättningar har svårigheter att hantera därför blir det av intresse att undersöka hur lärare vägleder elever i lärandeprocessen inom gymnasiesärskolans individuella program.

Enligt Skolverket (2015) finns det relativt lite publicerat om bedömning för lärare i gymnasiesärskolan. Detta styrks även av Vetenskapsrådet, (2015) och Andersson, Sundman Marknäs och Östlund, (2016). Enligt Andersson et al. (2016) finns ett flertal studier gjorda vad gäller särskolans verksamhet men få av dessa har haft fokus på bedömning. Eftersom det inte finns mycket forskning vad gäller bedömning på gymnasiesärskolans individuella program blir det relevant att undersöka detta område ytterligare. I denna studie har vi valt att fokusera på hur lärare på gymnasiesärskolans individuella program arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder eleven i den formativa lärandeprocessen.

2 Bakgrund

Inledningsvis presenteras en kort beskrivning av särskolans historiska utveckling, gymnasiesärskolan med fokus på det individuella programmet, begreppet utvecklingsstörning samt vad styrdokument och stödmaterial säger om mål och bedömning.

2.1 Särskolans historiska utveckling

Reichenberg (2012) påtalar att det skulle dröja till långt in på 1900-talet innan barn och ungdomar med utvecklingsstörning fick ta del av den obligatoriska svenska skolan. Under 1860-talet förlades utbildningen för de sinnesslöa barnen till olika anstaltsskolor där eleverna även fick bo. Dessa enheter kallades sinnesslöskoleanstalter. Undervisningen var frivillig och barnen placerades där på föräldrarnas initiativ.

År 1954 stiftades en lag som syftade till att vård och undervisning skulle ges till personer med en psykisk utvecklingsstörning. Skolplikten omfattade åldrarna 7-21 och landstingen var institutionen som fick ansvaret för vård och undervisning. Tidigare hade denna elevgrupp benämnts som sinnesslöa men begreppet bytte nu ord till efterblivna. Lagen innebar att nu fick denna elevgrupp lagligen rätt till undervisning. Det kom att dröja till år 1968 innan individer med en grav funktionsnedsättning fick rätt till undervisning genom att skolplikt infördes även för dem. År 1973 fick särskolan sin första läroplan. Den riktade sig till både grundsärskolan och träningsskolan (Swärd & Florin, 2011). År 1994 omfattades särskolan av samma läroplan som skolväsendet i övrigt. Till skillnad från tidigare läroplaner skulle (Lpf 94) som är en läroplan för de frivilliga skolformerna vara gemensam för samtliga frivilliga skolformer inom det offentliga skolväsendet. På så vis omfattades även särskolan av samma läroplan och därmed framträdde för första gången ett inkluderande perspektiv i ett av de centrala dokument som styr undervisningens utformning i den svenska skolan (Skolverket, 2013d). Nu organiserades utbildningen i nationella och individuella program på gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013d). År 2013 fick gymnasiesärskolan en ny läroplan, GySär 13. I och med ny läroplan och nya stödmaterial från skolverket poängteras betydelsen av att gymnasiesärskolan har ett uttalat kunskapsuppdrag som bedömningen skall relateras till. Detta uppdrag vilar på en kunskapsyn som kommer till uttryck i skolans styrdokument (Skolverket, 2013d).

2.2 Gymnasiesärskolan med fokus på det individuella programmet

Både det individuella programmet och det nationella programmet arbetar efter gymnasiesärskolans läroplan, GySär 13 (Skolverket, 2013a). Utbildningen på gymnasiesärskolan varar i fyra år. Eftersom denna studies empiri insamlas från verksamheter på det individuella programmet är fokus i denna text det individuella programmet.

Elever som saknar förutsättningar att klara utbildningen på de nationella programmen ska få sin utbildning på det individuella programmets yrkesträning eller verksamhetsträning (Skolverket, 2013d). På det nationella programmet läser eleverna ämnen och på det individuella programmet på gymnasiesärskolan läser eleverna sex ämnesområden. Ämnesområdena på det individuella programmet är: estetisk verksamhet, idrott och hälsa, natur och miljö, språk och kommunikation, hem- och konsumentkunskap samt individ och samhälle. Studier på ett individuellt program kan kombineras med kurser på ett nationellt program. Utöver ämnesområdena får praktik förekomma om rektorn bedömer att det är till gagn för eleven. Gymnasiesärskolan ska tillhandahålla eleven en för den anpassad utbildning, en god grund för fortsatta studier, ett aktivt deltagande i samhället samt för yrkesverksamhet. Det yttersta målet för det individuella programmet är att förbereda eleven för ett berikat vuxenliv därför syftar utbildningen bland annat till att främja elevens utveckling till att aktivt kunna delta i samhälls- och yrkeslivet samt till att bli en ansvarskännande människa (Skolverket, 2013b). Detta mål återfinns även i konventionen om barns rättigheter i del 1 av artikel 23:

”1. Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör få åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (2014, artikel 23, s.35).

2.3 Begreppet utvecklingsstörning

Begreppet utvecklingsstörning är det uttryck som används i Skollagen (SFS 2010:800) men vi har trots det valt att använda oss av begreppet intellektuell funktionsnedsättning i denna studie eftersom vi använder det uttrycket i vår profession.

Granlund och Göransson (2012) menar att definitionen av begreppet utvecklingsstörning har varierat över tid. De sammanfattar definitionerna med att påpeka vad som anses vara gemensamt för alla. De bekräftar att alla definitioner påtalar att en person med utvecklingsstörning har: svårigheter med att tillämpa kunskap samt att ta in kunskap, en nedsättning av intelligensen samt att personen har svårigheter med att självständigt klara sin vardag, det vill säga att personen har en nedsatt adaptiv förmåga. Ineland, Molin, Sauer (2013) beskriver tre perspektiv på funktionshinder, det medicinska, det sociala och det miljörelativa perspektivet. Utifrån det medicinska perspektivet beskrivs utvecklingsstörning som en effekt av skador eller sjukdomar. Ur ett socialt perspektiv kan utvecklingsstörning förstås genom vad samhälleliga hinder orsakar individen. Det miljörelativa synsättet beskriver resultatet av utvecklingsstörning och funktionshinder både vad gäller de medicinska förutsättningarna samt samhällets hinder.

För att en person skall kunna diagnosticeras med utvecklingsstörning krävs tre kriterier: IQ under 70, nedsatt adaptiv förmåga samt att svårigheterna och nedsättningen av den adaptiva förmågan måste inträffat före personen fyllt 16 år. Granlund och Göransson (2011) menar att intelligensen påverkar hur en människa löser problem, tänker och resonerar.

Enligt *Habilitering och Hälsa* (2016) finns tre grader av intellektuell funktionsnedsättning, lindrig, måttlig och grav. Lindrig intellektuell funktionsnedsättning innebär att personen har svårt att förstå abstrakta begrepp men har förmåga att kunna föreställa sig saker som inte är självupplevda. Personer med lindrig intellektuell funktionsnedsättning kan lära sig skriva, läsa och räkna. Personer med en måttlig intellektuell funktionsnedsättning kan kanske lära sig att läsa enstaka ord samt skriva sitt namn, men är hjälpt av bilder. Ofta kan personen förstå och kommunicera genom tal. Dock är förståelsen begränsad till självupplevda händelser. Personer med en grav intellektuell funktionsnedsättning har svårt att föreställa sig något i tankarna och upplever världen som den är här och nu. Kommunikationen sker genom gester och kroppsspråk.

2.4 Vad styrdokument och stödmaterial säger om mål och bedömning på gymnasiesärskolans individuella program

I Skolverket (2013a) görs gällande att det är skolans uppgift att skapa förutsättningar för att eleven skall kunna lära och känna tillit till sin egen förmåga. Eleven bör få möjlighet att bli medveten om vilka delar av kravnivåer som undervisningen syftar till samt på vilket sätt den kan visa sina kunskaper. Kravnivåerna är utformade med syfte att alla elever ska ha möjlighet att nå den grundläggande kravnivån där det handlar om att eleven deltar. I skolverket (2013d) finns det krav för grundläggande och fördjupade kunskaper efter elevens förutsättningar. Kravnivåerna utgår från målen och de två kravnivåerna är skrivna på ett identiskt sätt och formuleringarna varierar endast då de markerar en progression. Läraren ska planera undervisningen så att eleven ges möjlighet att nå fördjupad kravnivå. Det är lärarens uppgift att visa eleven hur kunskapen konkret skall visas upp. Istället för betyg i ämnesområdena, bedömer och utvärderar läraren elevens kunskaper utifrån krav för grundläggande kunskaper och för fördjupade kunskaper (Skolverket, 2015). Efter avslutad utbildning på ett individuellt program i gymnasiesärskolan utfärdas ett gymnasiesärskolebevis (Skolverket, 2013b).

Enligt Skollagen kap. 3, (SFS 2010:800) skall:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. *Lag (2014:458)*.

I Skolverket (2009) som är ett stödmaterial för kunskapsbedömning i särskolan och särsvux betonas betydelsen av att bedömningen syftar till att ett lärande och en utveckling ska ske så att det inte bara blir till en kontroll av elevens kunskaper. För att möjliggöra det krävs en kontinuerlig återkoppling till eleven och det förutsätter dessutom ett nära samspel mellan lärare och elev. Dokumentation av en lärandeprocess kan liknas vid en kedja i tre steg: händelse – iakttagelse – analys. Händelsen representeras av det eleven presterar i olika situationer. Det kan bestå av arbeten av olika slag, både muntliga, skriftliga, videofilmer med flera. Arbetena illustrerar och synliggör lärandet för eleven och när elev och lärare tillsammans analyserar det sparade och insamlade materialet sker en reflektion över lärandet. Nästa steg blir att lyfta elevens förmågor och styrkor men också att identifiera problem för att kunna planera för hjälp och stöd för eleven men också hur undervisningen bör utformas. Genom denna process möjliggörs det för eleven att själv bli bärare av sin läroprocess och med det kan motivationen till skolarbetet gynnas (Skolverket, 2009)

3 Forsknings- och litteraturöversikt

Kapitlet förmedlar en beskrivning av aktuell litteratur och aktuellt forskningsläge vad gäller mål och bedömning med fokus på formativ bedömning, feedback, bedömningsverktyg.

Litteratur- och forskningsöversikten disponeras under rubrikerna; skillnaden mellan formativ och summativ bedömning, formativ bedömning, feedback, svårigheter med formativ bedömning, bedömningsverktyg, mål, bedömning och kunskapsutveckling i sarskolan samt Alternativ och Kompletterande Kommunikation.

3.1 Skillnaden mellan formativ och summativ bedömning

Under denna rubrik diskuteras genom några författare och forskares syn, skillnaden på summativ och formativ bedömning. Här görs också en tillbakablick kring något av begreppens uppkomst.

Begreppet bedömning är ett flertydigt begrepp och dess innebörd kan vara att jämföra, göra en avvägning, värdera, försöka uppskatta något, betygsätta eller granska någon eller något. När det gäller kunskapsbedömningar används begreppen formativ och summativ. Dessa begrepp står för två olika sätt att bedöma information när det gäller kunskapsbedömning (Vallberg Roth, 2014). Forskaren förklarar summativ bedömning som en värdering av vad eleven lärt sig vid arbetets eller aktivitetens slut. Formativ bedömning menar hon är en värdering som sker under arbetets eller lärandets gång och verkar framåtsyftande.

Scriven (1967) var först ut med att skilja mellan summerande roller och formativa roller. Hans arbete syftade till att ge råd och vägledning till hur arbetet med läroplaner kunde förbättras för att bli mer effektiva. Bloom (1969) använde samma terminologi som Scriven (1967) men flyttade fokus för bedömningen från programutvärdering till utvärdering av studenters arbeten. Författaren ville pröva att förbättra undervisningen i klassrummen genom att använda formativ bedömning. Genom användandet av formativ bedömning som ett verktyg menade författaren att läroprocessen för eleven och undervisningen skulle förbättras. Bloom (1969) betonade betydelsen av feedback och att den behövs ge fortlöpande vid varje steg i undervisningsprocessen. Summativ bedömning menade författaren skulle användas i slutet av ett program eller arbete. Flera forskare har fokuserat sitt arbete på att utveckla Blooms definition av formativ och summativ bedömning.

Black och Wiliam (1998) menar att feedback till eleven bör fokusera på kvaliteterna i hennes eller hans arbete, som bevis på vad eleven kan förbättra. De sätter fingret på att med formativ bedömning flyttas fokus från slutgiltiga bedömningar med hjälp av prov och tester till att fokusera på samspelet mellan elev och lärare och att det är i den processen lärandet sker. De påtalar också betydelsen av elevens förståelse för att lärandet skall påverkas positivt. Många forskare världen över refererar, citerar och hänvisar till deras arbete "Inside the black box" som är en forskningsöversikt.

Jönsson (2017) framhåller att bedömning stödjer och underlättar elevens lärande. Bedömningen kan dessutom förbättra elevens självkänsla när den används på rätt sätt och inte är summativ utan fokuserar på kvalitéer i elevens arbete. Summativ bedömning används till exempel när läraren ger ett betyg eller sammanfattar elevens kunskaper i ett skriftligt omdöme utifrån kursens syfte och kunskapsinnehåll. Ett slutbetyg är ett exempel på summativ bedömning eftersom det inte är utformat på ett sätt som anses framåtsyftande. Författaren

menar att formativ bedömning kan ses som ett redskap att använda i undervisningen och i den pågående lärprocessen där både elev och lärare interagerar.

Korp (2003) påtalar att bedömningar som görs av lärare under kursens gång både har formativa och summativa syften. Summativ och formativ bedömning hör ihop eftersom läraren under arbetets gång samlar in uppgifter och analyserar summativt vad eleven kan och därefter ger läraren eleven återkoppling i ett formativt syfte som är framåtsyftande. Hon påtalar att det är den här lärprocessen, som helst ska ske i dialog med lärare och elev, som leder fram till den summativa bedömningen. Den summativa bedömningen är enligt författaren av stor betydelse eftersom den kan utgöra grunden för exempelvis antagningar till högre utbildningar eller anställningar. Därför kan de upplevas mer laddade än formativa bedömningar eftersom mycket står på spel och då bör processen dit kantas av goda formativa bedömningar. Även Lindström (2013) menar att formativ bedömning bör ges under arbetets gång till motsats av summativ bedömning som sker i slutet av ett arbetsområde. Den formativa bedömningen bör enligt författaren ske regelbundet genom återkoppling och vägledning tillsammans med eleven. Enligt Westlund (2016) innebär formativ bedömning också att lärare kontinuerligt behöver reflektera över sin undervisning samt ändra den vid behov, för att eleven skall utvecklas i sitt lärande.

Sammanfattningsvis kan konstateras att när det gäller kunskapsbedömningar används begreppen summativ bedömning och formativ bedömning samt att kunskapsbedömning kan ha olika syften. När det gäller summativ bedömning kan intentionen vara att mäta vad eleven presterat samt vilka kunskaper som uppnåtts. Syftet med formativ bedömning kan vara att bedömningen används som ett verktyg för att stödja, vägleda och främja elevens kunskapsutveckling. Resonemanget kring summativa och formativa bedömningar var aktuellt redan under slutet av 1960-talet. Än idag refererar forskare exempelvis till Bloom (1969) som var verksam under den tiden.

3.2 Formativ bedömning

Under denna rubrik diskuteras med litteratur och forskning till hjälp definitionen av begreppet formativ bedömning, strategier för arbetet med formativ bedömning, vägledning samt presenteras studier med fokus på formativ bedömning.

Enligt Wiliam och Leahy (2017) har begreppet formativ funnits i närmare 50 år. De påpekar att åsikterna kring definitionen av begreppet går isär. De menar att det finns flera infallsvinklar kring hur begreppet kan tolkas. Termen kan till exempel enligt författarna användas för att tjäna syften som att sälja prov vilka försäljaren hävdar är formativa. Vidare resonerar de att det därför är svårt att försöka begränsa definitionen av formativ bedömning. Dock menar de att det är viktigt att det i en eventuell definition finns påtalat att bedömningen syftar till att hjälpa eleven att lära sig mer. Formativ bedömning kan enligt författarna tillämpas under hela livet samt att bedömningen är läroplansneutral, det vill säga att bedömningen är oberoende av vad eleverna studerar.

För att hjälpa eleven i sin kunskapsprocess måste läraren veta vad eleven skall lära sig annars är det svårt att vägleda. Författarna menar också att formativ bedömning är ett bra redskap i undervisningen eftersom eleven inte alltid lär det vi tänkt. Läraren måste därför alltid ta reda på vad eleven lärt sig innan den går vidare mot nästa steg i sitt lärande. De framhåller fem nyckelstrategier som betydelsefulla för formativ bedömning. Dessa är:

Strategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemål.

Strategi 2: Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande.

Strategi 3: Ge feedback som för eleverna framåt.

Strategi 4: Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra.

Strategi 5: Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande.

(Wiliam och Leahy, 2017, s.13)

Även Lundahl (2014) resonerar kring vad formativ bedömning är och han beskriver också fem nyckelstrategier som han anser vara effektiva vid bedömning för lärande, där lärandet syftar till att utvecklas genom bedömningen. Lundahls fem strategier överensstämmer till största delen med Wiliam och Leahy (2017). Lundahls strategier är; tydliggöra mål och kunskapskrav, samla tecken på elevens kunnande, att återkopplingen ska ges framåtsyftande, att aktivera eleverna som läresurser för varandra samt att eleven själv skall äga sin kunskapsprocess. Wiliam och Leahys (2017) strategier skiljer sig något litet åt från Lundahls (2014) strategier. Deras strategi nummer två som innebär att läraren ska skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande påvisar att lärarens undervisning påverkar hur belägg för lärande möjliggörs. Denna tolkning ses inte i Lundahls andra strategi som enbart innebär att läraren skall samla belägg och tecken på elevens kunnande. Även Westlund (2016) menade som tidigare påtalats att läraren kontinuerligt behöver reflektera över sin undervisning.

För att läraren lättare skall kunna få syn på tecken på lärande och resonemang hos eleven kan denne vägleda och ställa frågor som syftar till att stimulera tänkandet (Lundahl, 2014). Författaren trycker på betydelsen av att eleven själv skall äga sin lärprocess och att det då är nödvändigt med tydliga bedömningsanvisningar för att eleven skall klara att utföra självbedömning. Ytterligare ett sätt att få syn på vår egen kunskap menar författaren är genom kamratbedömningar det vill säga genom att vi interagerar med andra. Då är kamratbedömning en framkomlig väg eftersom de genom att jämföra med en kamrats arbeten kan få syn på sina egna förmågor. Även Hattie (2017) understryker betydelsen av användning av ledfrågor för att få återkoppling och bekräftelse på vad eleven uppfattat och lärt sig. Ett exempel på en ledfråga som kan användas av läraren när det exempelvis gäller självreglering kan vara; vad gjorde du för att..., vad hände när du...? Lärare som använder sig av ledfrågor kan snabbt få återkoppling och på så vis kan de omedelbart identifiera bristande förståelse och genast vägleda och korrigera för att elevens förståelse ska förbättras. Dock menar han att det är viktigt att tona ner ledfrågorna i takt med att läraren märker att eleven själv klarar att ta mer ansvar över inlärningsituationen. Dessa ledfrågor kan användas som en slags byggnadsställning som syftar till att vägleda och ge eleven det stöd, struktur samt den motivation som denne behöver för att själv kunna äga sin lärprocess. Därmed, menar han att läraren minimerar eventuell frustration som eleven kan känna.

Kring att begreppet formativ bedömning går isär resonerar även Bennet (2011) genom att i sin artikel ställa frågan: Vad är exakt "formativ bedömning"? I artikeln belyser författaren några uppfattningar om begreppets definitionsproblem. Författaren menar att det finns två läger av hur formativ bedömning används. Det ena läget använder formativ bedömning som ett instrument i form av diagnoser och test och det andra läget ser formativ bedömning som en process där feedback ges under pågående undervisning. Författaren sammanfattar och påtalar att det är en förenkling att definiera formativ bedömning som ett instrument eftersom instrumentet är beroende av processen.

Black och Wiliam (2009) beskriver bedömningen som formativ när den sker som citatet nedan påvisar.

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black och Wiliam, 2009 s. 7)

Citatet förtydligar genom en praktisk beskrivning författarnas definition av begreppet formativ bedömning. Deras resonemang leder fram till fyra slutsatser. De menar att den som handleder och hjälper till med att leda och fatta beslut om nästa steg i den formativa bedömningen praktiskt taget kan vara vem som helst, det vill säga kamrat, elev, förälder, lärare med flera. Forskarna framhåller att fokus för formativ bedömning måste vara riktat mot beslut om vad som skall tolkas för nästa steg för att veta vilka uppgifter som skall samlas in. Vidare menar de att det i stort sett är omöjligt att veta om fattade beslut är de rätta om kommande steg i undervisningen. Det viktigaste är att det insamlade materialet grundar för det lärande som avses äga rum. Slutligen påtalar de att genom att läraren arbetar enligt denna definition och samlar in beslutat material underlättas planeringen för undervisningens väg och blir bättre grundad och underbyggd.

Cornelius (2013) framhåller att arbetet med formativ bedömning och insamlandet av material kan underlättas om läraren dagligen använder sig av lättanvända dokumentationsmallar som presenteras i forskarens studie. Studien genomfördes i USA och syftade till att undersöka hur läraren med hjälp av olika dokumentationsmallar kan arbeta med formativ bedömning för elever med funktionsnedsättningar som är inkluderade i klasser. Mallen kan bestå av boxar eller rutor där elevens namn skrivs i ena rutan och till exempel läsförståelse i en annan ruta om detta är elevens mål. Mallen ger också plats för dagliga reflektioner baserade på frågor kring elevens mål. Mallarna inbegriper också visuella scheman över placeringen i klassrummet där läraren kan notera samspel och delaktighet i arbetsprocessen. Läraren kan med hjälp av mallarna samla in och dokumentera elevens framsteg. Genom att dagligen använda dessa mallar ökar lärarens kunnskap om eleven och de vägledande besluten blir bättre grundade i det fortsatta arbetet, dessutom får läraren en god dokumentation om elevens framsteg. Eftersom mallarna användes fortlöpande under lektionerna kunde resultaten snabbt synliggöras och användas i återkopplingen till eleven. Mallarna fungerade också bra i arbetet lärarna emellan för arbetet med sambedömning och för att bedömningen skulle vara likvärdig.

Sammanfattningsvis kan framhållas att för formativ bedömning är det betydelsefullt att besluten om vad som skall samlas in och tolkas i bedömningen är väl grundade för att avgöra och tolka nästa steg i läroprocessen. Ytterligare en tolkning är att formativ bedömning är ett redskap som kan användas i undervisningen i en pågående process i vilken lärare och elever samspelar och interagerar utifrån lärandemålen.

3.3 Feedback

I detta avsnitt fokuseras feedback, vägledning och scaffolding.

Vetenskapsrådet (2015) påpekar att ett fåtal studier har genomförts utifrån elevers perspektiv kring formativ bedömning och feedback. Williams (2010) beskriver i sin studie som gjorts i Nya Zeeland där 56 elever i 12-13 års-åldern fått svara på enkäter kring deras uppfattning om vad som är bra feedback, över sin förståelse av begreppet formativ bedömning och vilken hjälp elever själva anser sig ha av feedback. Det framkom att många elever hade god

förståelse av hur feedback påverkade deras arbete och vad de ville få ut av den. I studien påvisades också att det fanns många olika sätt att få återkoppling och det var individuellt vilken typ av återkoppling eleverna föredrog. Feedback enskilt mellan elev och lärare upplevdes mest givande, men även feedback kring betygsättning av arbeten ansågs vara till hjälp. Feedback genom korta kommentarer som exempelvis; bra gjort eller bra jobbat tyckte ingen av eleverna gav dem något, inte heller feedback som gavs till hela klassen uppskattades. Black och Wiliam (2009) påtalar att lärare bör anpassa sin undervisning baserat på elevarbeten, observationer och muntlig kommunikation. Detta underlättar lärarens arbete kring feedback och bedömning.

Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) skriver i en sin artikel om feedback och återkoppling i en formativ undervisningspraktik och de föreslår några undervisningsstrategier som lärare rekommenderas att använda för att förbättra effektiviteten av feedbacken som ges till eleven. Dessa undervisningsstrategier anses kunna förbättra kvaliteten av feedbacken och återkopplingen. De påtalar betydelsen av att lärare arbetar och utvecklar metoder och undervisningsstrategier för att öka möjligheterna för elever med funktionsnedsättningar att aktivt kunna delta i interaktionen kring undervisningen, feedbacken och återkopplingen. Vidare beskriver de strategin för hur feedback och återkoppling bör ges för att ge goda effekter och de menar att den skall fokusera på styrkor och framsteg. Feedbacken skall vara direkt, det vill säga omedelbar och på så vis kan förändringar ske medan uppgiften fortfarande är relevant för eleven. De menar att omedelbar feedback är mycket viktig för elever med funktionshinder samt att den är tydlig och specifik. Med denna strategi ökar effektiviteten om berömmet är specifikt och inte bara allmänt. Läraren behöver identifiera vad som skall fokuseras. För att feedbacken skall tydliggöras kan läraren använda en jämförelse för att identifiera kvaliteter.

Wennergren (2011) har som syfte i sin studie att belysa hur elevens förståelse vad gäller skriftliga bedömningar ser ut och hur dessa kan sättas i samband med bedömning för lärande. Studien genomfördes i klasser med endast sex till tolv elever som alla hade någon form av hörselnedsättning. Detta betydde inte att alla elever hade svårigheter med att lära men för att bli inskriven i denna specialutbildning så krävdes att eleven hade en hörselnedsättning och stött på tidigare svårigheter som till exempel att inte ha uppnått godkänt betyg på en kurs. Hon använde sig av Vygotskijs zon av proximal utveckling (ZPD) som ett analytiskt verktyg för att få svar på sitt syfte med studien. Forskaren menar vidare att förutsättningarna för ZPD ses som gynnsamma eftersom klasserna var små till storleken. Klasstorleken ger läraren möjlighet att ha en god kontroll över elevens lärande. Dessa förhållanden, vad gäller klass storlek är också gällande för de klasser som besöks i vår egen studie. Resultatet av Wennergrens studie visade att lärare ofta använde sig av otydliga formuleringar i den skriftliga bedömningen vilka var svåra för eleven att förstå och därför uteblev den formativa delen i bedömningen. Vägledning och scaffolding är viktiga förutsättningar i formativ bedömning och för ZPD och i och med att dessa ofta saknades skapades inte förutsättningar för ZPD.

Wood, Bruner och Ross (1976) utvecklade en teori för lärande med utgångspunkt ur Vygotskijs zon för proximal utvecklingsteori. De menade att läraren behöver ge eleven stöd i början, när denne ska lära sig något nytt. Forskarna relaterade detta stöd till en byggnadsställning och menade att den gradvis monterades ner allt eftersom eleven förvärvat nya kunskaper och kunde ta mer självständiga beslut. Byggnadsställningen syftade till att hjälpa eleven i de många val och beslut som måste tas i ett lärande. Valen minskade och på så vis blev fokus större på det som skulle läras eller utvecklas. Dock krävs att läraren är väl

förtrogen om elevens kunskapsnivå och ger byggnadsställningar som är i rätt nivå. Dessa byggnadsställningar benämns som scaffolding och kan enligt Wood et al. (1976) användas i alla åldrar och ämnen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att scaffolding kan användas för att vägleda eleven i lärandet. Två studiers resultat visade båda att elever helst får feedback från läraren och en studies resultat påtalade att feedbacken till elever med en intellektuell funktionsnedsättning bör vara omedelbar och tydlig.

3.4 Svårigheter med formativ bedömning

Under denna rubrik synliggörs några aspekter som kan vara svåra med formativ bedömning.

Det finns forskare som ser negativa konsekvenser kring formativ bedömning. Torrance (2007) påtalar att den formativa bedömningen kan resultera i att eleven blir beroende av lärarens återkoppling och stöd och då motverkar den formativa bedömningen sitt syfte. Cornelius (2013) framhåller som tidigare nämnts i sin studie betydelsen av enkla, användbara verktyg för att dagligen kunna samla in elevens framsteg och snabbt guida eleven vidare i sin kunskapsprocess men poängterar samtidigt att detta är en stor utmaning för läraren.

En annan aspekt på svårigheter i formativ bedömning påvisar Harris och Brown i resultatet av sin studie.

I en studie utförd av Harris och Brown (2013) framkom att det är viktigt att läraren är medveten om att eleven kan uppleva obehag över en situation där en kamrat ska bedöma prestationer utförda av eleven. Även att ge kamratrespons kunde upplevas som en utsatt situation. I studien som utfördes i Nya Zeeland har tre lärare och 50 mellan- och högstadiel elever observerats under en vecka. Forskarna genomförde också personliga intervjuer samt fokusgruppintervjuer. Syftet med studien var att få syn på kamrat- och självbedömningar som utfördes utan att vara igångsatta av läraren. Forskarna hade också som mål att undersöka vilket syfte elever och lärare såg med kamratbedömningar samt hur de upplevde dem. Resultatet visade utöver det ovan nämnda att eleverna helst ville ha feedback av läraren och att de själva inte ansåg sig kompetenta till att ge återkoppling och feedback. Enbart ett fåtal av eleverna påtalade positiva möjligheter med kamratbedömning.

Bennet (2011) belyser i sin artikel svårigheter kring formativ bedömning. Han påtalar att formativ bedömning förutsätter att läraren innehar stor ämneskunskap samt klarar av att organisera sin undervisning efter varje elevs kunskapsnivå och behov. För att läraren dessutom skall ge genomtänkta och relevanta återkopplingar till eleven så krävs tid. Att vägleda eleven och arbeta mot nästa steg i utvecklingen kräver en lärare som är väl förtrogen med sitt ämne. Vidare påvisar författaren ytterligare en svårighet för läraren som består i att veta vad som skall observeras och identifieras hos eleven och hur detta skall återkopplas. Läraren skall dessutom anpassa sin undervisning efter varje elevs nästa steg i läroprocessen.

Pettesvold & Østrem (2012) belyser en svårighet kring bedömnings och dokumentationsprocesser och påtalar att den verbala och metakognitiva förmågan är en aspekt som påverkar barns förmåga att delta i bedömnings- och dokumentationsprocesser. Vidare påpekar författarna att självvärderingar utifrån ett formellt förhållningssätt fordrar en hög grad av självreflektion och barnet förväntas då att klara av inre förnimmelser, känslor samt veta hur de lär in och vad de ska fokusera att bli bättre på.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns svårigheter med arbetet med formativ bedömning. Några av de svårigheter forskarna påtalar är att det kräver tid, det är svårt att veta vad som skall fokuseras i bedömningen samt att den verbala och metakognitiva förmågan är en aspekt som kan försvåra bedömnings och dokumentprocesser.

3.5 Bedömningsverktyg

Under denna rubrik påvisas med stöd i forskning några formativa bedömningsverktyg.

Vetenskapsrådet (2010) benämner individuella utvecklingsplaner (IUP), kvalitetsredovisningar, nationella prov, portföljer, betyg, provbanker samt utvecklingssamtal som exempel på bedömningsredskap. Det påpekas att studier som inriktats på IUP, åtgärdsprogram och utvecklingssamtal visar att här bedöms inte enbart elevernas kunskaper utan även deras beteende. Däremot menar de att läraren lyckas bättre med att ge eleverna det stöd de behöver när de använder formativ bedömning, portfolio samt självbedömning som redskap.

I en etnografisk studie som utfördes i två klasser i årskurs 2 till sex kom Hurtig (2007) i sin doktorsavhandling fram till att det är mycket betydelsefullt att eleverna arbetar i nära samarbete med läraren och att dennes stöttning har stor betydelse för elevernas förståelse kring bedömningar. I dessa klasser skedde bedömningen i digitala portföljer. Vidare visade hennes resultat att lärarens vägledning hade stor betydelse för möjligheten att skapa mening med arbetet med digitala portföljer.

Black och Wiliam (1998) resonerar kring att bedömning av elevens kunskaper kan ske på flera sätt. De menar att bedömning återfinns i all verksamhet där eleven och läraren interagerar. Bedömning kan exempelvis ske genom att läraren observerar eleven men också genom samtal och diskussioner kan kunskap synliggöras och observeras. I Skolverket (2015a) påtalas att när det gäller bedömning i gymnasiesärskolans individuella program kan foto och film fungera som ett bedömningsverktyg.

Watkins (2007) resonerar kring summativa och formativa bedömningsverktyg. Exempel på summativa bedömningsverktyg är prov och betyg. Formativa bedömningsverktyg är portfolio, själv- och kamratbedömning, dialog, individuella utvecklingsplaner och återkoppling exempel på.

Sammanfattningsvis kan till exempel portfolio, observation, dialog och kamratbedömning framhållas som formativa bedömningsverktyg.

3.6 Mål, bedömning och kunskapsutveckling i särskolan

Här resoneras kring bedömning i särskolan.

Enligt Skolverket (2015) är den samlade kunskapen om bedömning stor men när det kommer till gymnasiesärskolan finns relativt lite skrivet. Det är trots detta skolans ansvar att ge alla elever, oavsett vilken kognitiv funktionsnedsättning de har, rätt att få sitt lärande och sin kunskapsutveckling synliggjord och bedömd. Eleven ska genom feedback få rätt förutsättningar att utvecklas, lära och känna tillit till sin egen förmåga. Lärarens uppgift är att hitta sätt att synliggöra för varje elev hur lärandeprocessen ser ut. När elev och lärare kan

kommunicera så att de förstår varandra ökar förståelsen för bedömningen och vilken betydelse den har för det fortsatta lärandet.

Andersson et al. (2016) understryker att det i studier gjorda om grundsärskolan som skolform framträder en undervisning som är präglad av en lärandemiljö där det finns en hög vuxentäthet. De påtalar elevassistenternas betydelse i rollen som bedömare av kunskap. Det gäller särskilt för den formativa bedömningen eftersom elevassistenter ofta ansvarar för genomförandet av undervisningen i en-till-en-situationer. De påtalar betydelsen av att bedömning inom särskolan inte bara blir lärarens uppgift utan att uppgiften lyfts till att gälla alla i arbetslaget.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lite forskning gjorts kring bedömning i särskolan men det framkommer tankar kring hur arbetet kring formativ bedömning kan organiseras till att gälla hela arbetslaget som arbetar med eleven.

3.7 Alternativ och kompletterande kommunikation

Här resoneras mycket kortfattat kring Alternativ och kompletterande kommunikation.

Användandet och behovet av alternativ kompletterande kommunikation (AKK) är vanligt förekommande bland människor med en intellektuell funktionsnedsättning. AKK kan bidra till att underlätta för elever med en intellektuell funktionsnedsättning att kunna vara delaktiga i interaktionen med lärare och elever i undervisningen. Vidare påtalar Thunberg (2011) att för elever med en intellektuell funktionsnedsättning kan svårigheter med den språkliga förmågan ibland utgöra ett hinder för lärandet eftersom kommunikationen försvårar. Exempel på AKK är tecken som stöd, ritade symboler, bildstöd, tekniska hjälpmedel som exempelvis pratapparater, föremål samt kroppskommunikation.

Sammanfattningsvis påtalas att AKK är en förutsättning för många elever med intellektuell funktionsnedsättning för att kunna interagera och vara delaktiga i undervisningen.

4 Teorianknytning

Det sociokulturella perspektivet är valt som utgångspunkt för denna studie eftersom studien syftar till att undersöka hur några lärare beskriver och arbetar med mål och bedömning samt se hur de stödjer elever i sin kunskapsutveckling på gymnasiesärskolans individuella program. Det sociokulturella perspektivet är användbart då formativ bedömning är ett redskap som kan användas i undervisningen i en pågående process i vilken lärare och elever samspelar och interagerar utifrån lärandemålen.

Inledningsvis presenteras det sociokulturella perspektivet. Därefter följer centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet som är relevanta för studien. De centrala begreppen är Proximal utvecklingszon, mediering genom artefakter och appropriering. Dessa begrepp används som analysverktyg i studien.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Enligt Säljö (2014) har den sociokulturella traditionen sitt ursprung i Vygotskijs arbeten om utveckling, lärande och språk. Han arbetade med människors utveckling ur ett sociokulturellt och biologiskt perspektiv och ville hitta svar på hur dessa samspelar. Enligt Vygotskij utvecklas människan under hela sin livstid och har möjlighet att ta till sig kunskap i olika situationer. När eleven befinner sig i den närmaste zonen för utveckling kan läraren eller en kamrat vägleda till ny kunskap (Säljö, 2014). Skolverket (2015) påpekar att goda relationer är av stor vikt för elevernas lärande. I det sociokulturella perspektivet betonas att kunskap inte överförs mellan människor utan något människor deltar i (Säljö, 2014). Inom det sociokulturella perspektivet fokuserar Säljö (2005) på frågor som; hur tillägnar sig människor samhälleliga erfarenheter, hur lär de sig använda dem i olika sammanhang och hur lever insikterna och kunskaperna vidare? Därmed kan inte lärandet begränsas till vad som sker inuti individen utan centralt blir att förstå samspelet mellan individer och att lärandet sker i relation till människor och organisationer som till exempel skolan. Författaren redogör vidare för att det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling handlar om hur människor utvecklar kulturella förmågor som till exempel räkna, skriva, läsa samt lösa problem och så vidare.

4.2 Proximal utvecklingszon

Begreppet proximal utvecklingszon är det mest bekanta ur Vygotskijs (1978) arbeten. Resonemanget kring den närmaste utvecklingszonen tar sitt stöd i föreställningen om att människan ständigt befinner sig i processer som rör lärande och utveckling. Vygotskij menade att när människan har lärt sig ett begrepp är steget inte stort för att erövra nästa. När individen befinner sig i den proximala utvecklingszonen är känsligheten för instruktioner och förklaringar som störst. Då är individen som mest mottaglig för vägledning av en mer kompetent person som en lärare eller kamrat kring hur ett kulturellt redskap eller en artefakt skall användas (Säljö, 2014). Författaren menar att den mer kunnige, till exempel läraren, kan genom att ge det stöd som den lärande behöver i form av att fokusera på rätt frågor, visa på goda exempel med mera, bygga upp en stödstruktur eller en scaffolding. Med hjälp av scaffolding inom den aktuella utvecklingszonen kan läraren förstå och beskriva de kunskaper som eleven hade. Med rätt stöd kan individen själv ta över processen och nå nästa steg i lärandet. I Phillips och Soltis (2009) poängterar författarna betydelsen av Vygotskijs teori om närmaste zonen för inläring och vikten av att eleven får rätt förutsättningar i den fysiska och i den sociala miljön för att kunna nå så långt som möjligt i sitt lärande.

4.3 Mediering genom artefakter

Mediering är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Innebörden av begreppet är att människan inte upplever sin omvärld direkt utan förhåller sig till, och samspelar med omvärlden genom interaktion med andra människor och med hjälp av kulturella redskap som språkliga kategorier och fysiska artefakter (Säljö, 2005). Enligt Vygotskij använder sig människan av två redskap: materiella och språkliga (Säljö, 2014). Vygotskij menar att språket är människans psykologiska verktyg. Genom språket kan människan lära och genomföra till exempel olika former av problemlösning. På så vis utvecklar människan olika färdigheter. Vygotskij påtalade att barnet i skolan får bekanta sig med nya "psykologiska verktyg" som till exempel ord som inte ingår i våra vardagliga erfarenheter. Exempel på sådana ord är: kapitalism, export med flera. Dessa ord kan benämnas som artefakter som förekommer inom en viss kategori inom till exempel samhällslivet. Författarna påpekar att människan lär och tillgodogör sig artefakter i en social interaktion och att dessa är en förutsättning för att kunna interagera och samspela med sin omvärld samt att denna blir begriplig (Philips & Soltis, 2015). Säljö (2005) betonar att det inom en sociokulturell teoriram är naturligt att språket ses som artefakter eftersom dessa har materiella sidor och materiella konsekvenser. Författaren menar att de har vuxit fram och skapats av människor i olika gemenskaper för att vi ska kunna interagera och organisera oss i kollektiva verksamheter. Säljö (2005) beskriver de fysiska artefakterna som föremål som är tillverkade av människan. Exempel på sådana föremål är knivar, datorer, telefoner med flera.

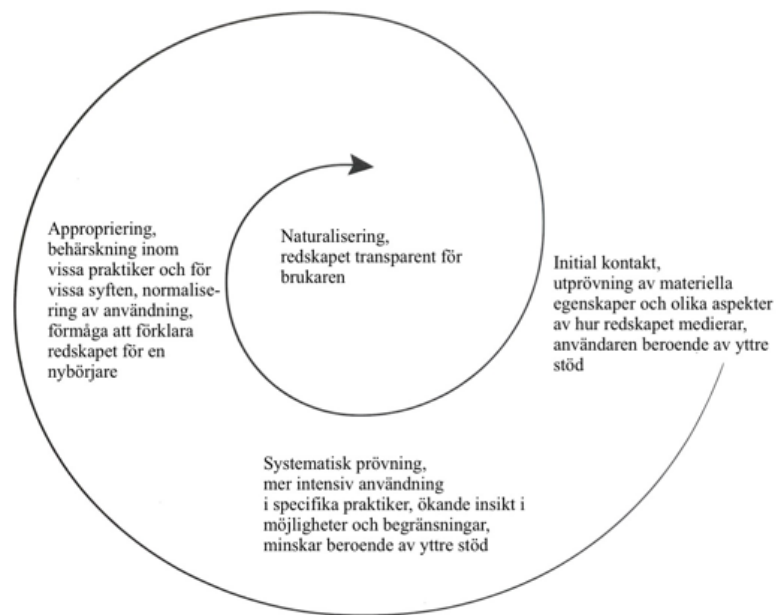
För elever med en intellektuell funktionsnedsättning är det viktigt att det i den språkliga interaktionen sker en förstärkning med alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) så att delaktigheten möjliggörs (Heister Trygg & Andersson, 2009). Vidare påtalar författarna betydelsen av att förstärka och tydliggöra den kommunikativa interaktionen med AKK. Enligt Säljö (2014) har bildstöd, punktskrift, teckenspråk, kroppsspråk och taktila språk samma medierande funktion som skrift och tal.

4.4 Appropriering

I ett sociokulturellt perspektiv används begreppet appropriering för att beskriva och förstå lärande. Säljö (2005) menar att appropriering innebär hur individer lär och tillgodogör sig färdigheter och kunskaper som exponeras för denne. Säljö (2014) påpekar att appropriering medför att människor lär sig använda kulturella redskap och skapar förståelse för hur de medierar världen. Människor lär sig nya saker och språkliga begrepp i vardagliga samtal. Säljö (2014) påtalar att det är viktigt att appropriering sker i tidig ålder i den så kallade primära socialisationen. I den lär sig barnet hur det sociala samspelet fungerar samt lär sig sitt språk. Vygotskij menar att människan lär sig vardagliga och vetenskapliga begrepp. De vardagliga språkliga begreppen lär barnet sig i samspel med andra, medan de vetenskapliga och abstrakta begreppen behöver förklaras för att barnet ska kunna förstå och använda dem. Vygotskij betonar skolans betydelse för att barnet ska kunna appropriera kunskaper så att de kan förstå världen utanför sin egen erfarenhet. Han poängterar att barnet är beroende av att den vuxne hjälper till att begreppsliggöra världen (Säljö, 2014).

Säljö (2005) redogör för den process approprieringen innebär i fyra steg eller faser. I den första fasen sker en första kontakt mellan individen och det kulturella redskapet och individen utprövar dess materiella egenskaper och medierande funktion. I denna första fas är individen beroende av yttre stöd. I nästa fas sker en mer systematisk prövning och individen utvecklar sin förståelse och kunskap för redskapets möjligheter, egenskaper samt dess begränsningar. I

denna fas börjar behovet av det yttre stödet att minska. I tredje fasen sker approprieringen genom att individen, inom vissa praktiker, lärt sig att bruka redskapet utan yttre stöd.



Individen kan nu förklara redskapet för en nybörjare. I fjärde fasen har redskapet blivit transparent för individen och det är nu lätt att förstå. Detta innebär att naturalisering har skett. På nästa sida illustreras approprieringsprocessen i en figur:

Figur 21. Appropriering genom ökande koordination mellan redskap och användare (Säljö, 2005, s. 230).

5 Syfte

I forskning och litteraturstudiet visade det sig att det saknas forskning kring mål och bedömning med fokus på formativ bedömning kopplat till gymnasiesärskolans individuella program därför har vi valt att fördjupa oss i ämnet.

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare beskriver och arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder elever i lärandeprocessen med fokus på formativ bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program.

5.1 Frågeställningar

Hur beskriver lärare sitt arbete med mål och formativ bedömning?

Hur synliggörs lärandemål för elever i undervisningen?

Hur stödjer lärare elever i sin kunskapsutveckling?

Vilka bedömningsverktyg använder lärare?

6 Metod

En kvalitativ ansats valdes för att besvara forskningsfrågorna. De valda metoderna för insamlandet av data är kvalitativa intervjuer och kvalitativa observationer samt uppföljande fältsamtal. I följande metodkapitel presenteras de valda metoderna samt val av informanter, genomförande, etiska aspekter, bearbetning och analys, trovärdighet och generaliserbarhet.

6.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitativa forskningsansatsen är vanligt förekommande vid samhällsvetenskaplig forskning enligt Bryman (2015). Den kvalitativa forskningen beskrivs som inriktad på ord vid datainsamling och analys till skillnad från den kvantitativa forskningen som mer har fokus på siffror och statistik. Ahrne och Svensson (2015) framhåller att termen kvalitativa metoder har vuxit fram som en motsats och ett alternativ till kvantitativa metoder. De beskriver kvalitativa metoder som ett övergripande begrepp för metoder som bygger på observationer, intervjuer eller textanalyser. En skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder är att forskaren använder olika sätt att ta fram data och analysera den. Ytterligare en åtskillnad är vilken roll forskaren har i arbetet med detta (Ahrne & Svensson, 2015). De poängterar att i kvalitativ forskning kommer forskaren nära människorna och forskningsprocessen är flexibel eftersom forskaren varierar genom att vara ute på fältet och analysera material. Dessutom används ofta egna analysverktyg och inte färdiga modeller som är vanligt i kvantitativ forskning. Efter att ha tagit del av olika forskningsansatser ansågs kvalitativ ansats lämplig för att få svar på studiens forskningsfrågor då syftet var att undersöka hur några lärare arbetade med mål och bedömning med fokus på formativ bedömning samt hur de vägleder elever i lärande processen. Då ansågs det lämpligt att fråga lärare och dessutom observera hur lärare gör i praktiken.

6.2 Metodval

Det är fördelaktigt att forskaren använder flera metoder när ett specialpedagogiskt problem skall undersökas eftersom det ibland inte räcker med en metod för att lösa frågorna (Mertens, 2015). Det begrepp som används då forskaren använder mer än en datakälla eller metod är triangulering (Bryman, 2015). Fangen (2005) påpekar att när deltagande observation kombineras med intervju kan forskaren utnyttja att två datainsamlingsmetoder ger olika typ av data och på så sätt nå längre i sin forskning. Genom att kombinera intervju och observation kan forskaren fråga om det som setts under observationen och då också jämföra det sagda med det som observerats. Då syftet i denna studie var att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med formativ bedömning samt se hur den formativa bedömningen i undervisningen synliggörs valdes triangulering som forskningsmetod. Att se hur respondenterna synliggjorde den formativa bedömningen ansågs vara viktigt och av den orsaken valdes kvalitativa observationer med uppföljande fältsamtal som förtydligande metod till forskningsintervjuerna. Nedan presenteras de valda metoderna.

6.2.1 Kvalitativ observation

Fangen (2005) betonar att deltagande observation är lämpligt att använda när forskaren vill beskriva vad människor säger och gör i vardagliga kontexter. En fördel som författaren poängterar är att forskaren får kunskap som är direkt hämtad från sammanhanget. Fältarbete möjliggör att forskaren får tillgång till förstahandserfarenheter och det förbättrar förståelsen och tolkningen för fältet. Det finns olika typer av observationer, allt från ostrukturerade till hårt strukturerade observationer. Fangen (2005) framhåller vikten av att forskaren vet vad den letar efter och då koncentrerar sig på det när observationen genomförs. Vetenskapsrådet (2017) förordar att ett observationsschema används samt att anteckningar förs så att observationerna utförs systematiskt och objektivt.

Som tidigare framgått ansågs det viktigt att se hur respondenterna synliggjorde lärandemålen för elever i undervisningen för att på så sätt öka förståelsen hos skribenterna för den sociala kontexten. Till denna studie valdes semistrukturerad observation där fokus låg på forskningsfrågorna. Lalander (2015) poängterar vikten av att ha ett avgränsat observationsfokus när forskningsfrågor ska formuleras, detta gäller speciellt om forskaren har begränsat med tid. Detta stämmer väl överens med denna studie då flera lärare skulle observeras under relativt kort tid. Ett observationsprotokoll (se bilaga 2) skapades utifrån den tematiska guide som utarbetats till intervjuerna i denna studie, där fyra teman som ansågs vara relevanta utifrån forskningsfrågorna samt den valda teorin låg till grund. Det ansågs angeläget att genomföra flera observationer hos varje lärare för att undersöka hur lärare arbetar med mål och bedömning. Att börja med en observation i den sociala praktiken och därefter genomföra en semistrukturerad intervju med varje lärare valdes. Att observera varje lärare ytterligare en lektion för att möjliggöra att skribenterna även får ta del av fler lektioner och eventuellt praktiska lektioner för att se hur lärare synliggör målen för eleven, var ett medvetet val som gjordes. För att följa upp observation två och möjliggöra för skribenterna att ställa förtydligande frågor valdes ett uppföljande fältsamtal.

6.2.2 Kvalitativ forskningsintervju

Eriksson och Ahrne (2015) påpekar att det finns många olika slags kvalitativa intervjuer såsom semistrukturerade eller ostrukturerade intervjuer, expert eller elitintervjuer, djupintervjuer, etnografiska intervjuer, livshistorieintervjuer och fokusgruppsdiskussioner. Vid en kvalitativ forskningsintervju är syftet enligt Kvale och Brinkman (2014) att förstå ämnen från den intervjuades eget perspektiv. Författarna menar att strukturen för intervjun bör utformas som ett vardagligt samtal med få fasta frågor samt ett tydligt syfte. De påpekar att intervjuaren bör vara lyhörd och nyfiken samt ställa följdfrågor. Semistrukturerad intervju innebär att vissa frågor eller temaområden berörs utifrån en intervjuguide. Intervjuprocessen är rörlig och intervjuaren har möjlighet att knyta an till något intervjupersonen sagt och på så vis kan frågorna fördjupas (Bryman, 2015).

Till denna studie valdes semistrukturerad intervju som en av metoderna. Genom att använda semistrukturerad intervju ville vi få reda på hur några lärare beskriver att de arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder elever i lärandeprocessen med fokus på formativ bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program. Till ändamålet ansågs denna intervjuform passa bättre än till exempel fokusgruppintervju. För att ha möjlighet att knyta an frågorna till det som setts under observationen var det viktigt att tala med läraren enskilt och inte i grupp.

Inför den semistrukturerade intervjun skrevs en intervjuguide (se bilaga 1) med frågor samt en tematiskguide. Kvale och Brinkman (2014) påpekar att det är bra att utforma två intervjuguides, en intervjuguide som används under själva intervjun med ett mer vardagligt språk och en tematiskguide med forskningsfrågorna som utgångspunkt. Fangen (2005) poängterar vikten av att intervjuaren ställer relevanta frågor under intervjun så att studiens forskningsfrågor kan besvaras. Intervjuguiden strukturerades med öppna frågor i specifika teman där frågorna förväntades kunna besvara forskningsfrågorna i studien. Frågorna valdes utifrån de begrepp skribenterna ansåg relevanta när det gäller formativ bedömning utifrån den lästa forskningslitteraturen. Särskilt fokus lades kring olika strategier som Wiliam och Leahy (2017) och Lundahl (2014) beskriver, då olika strategier kring lärandeprocessen bedömdes vara betydelsefulla vid formativ bedömning. Den tematiska guiden (se bilaga 6) utformades utifrån forskningsfrågorna samt den valda teorin.

6.3 Urval

Under denna rubrik redogörs för hur skribenterna gått tillväga vid valet av informanter samt hur kontakt togs och slutligen görs en kort presentation av informanter och undersökta skolor.

För att få svar på forskningsfrågorna gjordes ett målinriktat urval. Bryman (2015) menar att det är en strategi där forskaren försöker skapa kongruens mellan forskningsfrågorna och urvalet. För studien ansågs det viktigt att välja personer som arbetade med formativ bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program. En annan aspekt som ansågs vara av vikt var att observera och intervju lära som arbetade i klasser med elever som läser på grundläggande nivå och lärare som arbetar i klasser som läser på fördjupad nivå. Kontakt togs med sex lärare som arbetar på tre olika gymnasiesärskolor i tre olika kommuner i mellansverige. Dessa lärare bedömdes av skribenterna ha ett intresse för att arbeta med formativ bedömning. Fyra av lärarna var kända sedan tidigare och två av dem muntligt tillfrågades redan vid studiens inledning, de andra två tillfrågades via mail. Två lärare blev rekommenderade av en annan lärare eftersom de upplevdes ha ett formativt arbetssätt och de tillfrågades muntligt vid ett personligt besök. Efter att ha mailat ett missivbrev (se bilaga 3) med studiens syfte till lärarna och ett missivbrev (se bilaga 4) samt ett samtyckesformulär (se bilaga 5) till vårdnadshavare eller myndig ungdom inväntades svar om godkännande att medverka i studien. Alla tillfrågade lärare samt deras respektive elever godkände att delta i studien. Då informanterna på en av skolorna fått godkännande från rektor sändes inget missivbrev till den rektorn. De andra rektorerna tillfrågades vid ett personligt möte och godkände besöket.

6.3.1 Presentation av informanter och skolor

Alla sex informanter arbetar på gymnasiesärskolans individuella program. Två av gymnasiesärskolorna är lokalintegrerade i ungdomsgymnasieskolor och en gymnasiesärskola är en egen enhet. Vissa elever läser fördjupad nivå och vissa grundläggande nivå. Det är spridning på antalet elever i klasserna, mellan tre och åtta stycken. Antalet elevassistenter varierar mellan två och fyra i varje klass. Antalet elevassistenter kan skilja beroende på vilket ämne och vilken lektion det gäller.

Informanterna har fått fingerade namn för att säkerställa konfidentialiteten. De fingerade namnen är; Siw, Mona, Alice, Isa, Stina och Lisa. Då det skulle vara lätt att identifiera de olika lärarna om deras fingerade namn presenterades tillsammans med deras utbildning samt år i yrket i tabellform, valdes istället att enbart presentera spridningen av lärarnas yrkesbakgrund och år i yrket. Två lärare är utbildade specialpedagoger, en lärare är utbildad

speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, två lärare har påbörjat studier som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och en lärare har gått särskild lärarutbildning med specialpedagogisk inriktning. De har olika lärarutbildningar i botten såsom förskollärare, lågstadielärare, mellanstadielärare och 1-7 lärare. De har olika lång erfarenhet av att arbeta som lärare, allt ifrån tretton år och upp till trettio år. Antal år i särskola skiljer sig också åt, allt ifrån fyra år och upp till trettio års erfarenhet.

6.4 Pilotstudie

Det ansågs relevant att genomföra en pilotstudie med en kollega för att prova intervjuguiden och öva samtalstekniken. Det visade sig att några frågor var för lika varandra och en fråga var otydligt formulerad och krävde en förklaring för att bli förståelig. Dessa frågor ändrades och förtydligades i intervjuguiden och provades på en lärare på en annan skola för att säkerställa att formuleringen blev lättare att förstå. Telefonen användes som inspelningsverktyg och inspelningstekniken fungerade bra.

6.5 Genomförande

Alla intervjuer och observationer genomfördes av båda skribenterna. Stukat (2011) menar att det ibland kan vara en fördel eftersom två personer kan få ut mer av intervjun än en person. Han påpekar också att det finns en risk att informanten känner sig i underläge då två personer intervjuar. Då det ändå ansågs vara av vikt för studien att båda skribenternas tankar och synpunkter kom fram vid intervjun, då det var möjligt att olika saker hade uppmärksammats vid observationen intogs olika fokus vid genomförandet. En ställde frågorna utifrån intervjuguiden och den andra försökte lyssna uppmärksamt samt fördjupa och komplettera frågorna utifrån vad som setts vid observationerna. Fangen (2005) påpekar att genom att fråga om det man observerat och jämföra det man sett med det som sägs ökar möjligheten att bedöma sanningshalten av det sagda.

Tid för den första observationen samt intervjun bokades på alla skolor. Observationerna genomfördes i respektive lärares klassrum, förutom en observation som gjordes i en hemkunskapssal på skolan. Observationerna genomfördes under lektioner som innehöll de olika ämnesområdena; språk och kommunikation, individ och samhälle, natur och miljö samt hemkunskap. Observationernas längd varierade mellan 20 minuter och 80 minuter. Alla lärare hade förberett eleverna inför observationerna genom att berätta om vilka skribenterna var samt syftet med observationen, dessutom hade ett missivbrev samt ett samtyckesformulär skickats hem. Skribenterna presenterade sig och placerade sig längst bak i klassrummet under alla observationer utom två, då placeringen var vid samma bord som eleverna. Var och en antecknade löpande i observationsprotokollet. Dessutom antecknades sådant som ansågs intressant för studien på ett separat papper. Fältanteckningar bör enligt Fangen (2005) vara grundliga, beskrivande och inte värderande. Vid intervjutillfällena följdes Kvale och Brinkmans (2014) orientering, där syftet med intervjun presenterades för informanten följt av en beskrivning av hur inspelningen går till samt gavs tid för intervjupersonens frågor. Intervjuerna genomfördes på lärarnas ordinarie arbetsplats i små grupprum, förutom en intervju som genomfördes i ett klassrum. Intervjuerna spelades in på bådars mobiltelefoner för att säkerställa att inte några data skulle gå förlorad. Intervjuerna varade mellan 20 och 35 minuter. Intervjuerna och observationerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser på deras ordinarie arbetstid. Vid andra observationstillfället genomfördes observationerna på liknande

sätt som beskrivits ovan, med en skillnad då de efterföljdes av ett kort fältsamtal. Fältsamtalet hölls i direkt anslutning till observationen i klassrummet när eleverna gått ut. Endast ett fältsamtal hölls i ett annat rum. Det genomfördes endast fyra uppföljande observationer samt fältsamtal då en skola fick förhinder.

6.6 Etiska aspekter

Denna studie följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Vidare redogör Vetenskapsrådet för individskyddskravet som innebär att individer inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, kränkning eller förödmjukelse när forskning bedrivs. Individskyddskravet kan förtydligas i fyra delar, dessa är; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Vetenskapsrådet (2002) framhåller betydelsen av att forskaren tydliggör uppgiften och villkoren som gäller för deltagandet för informanten så att denne känner sig trygg och medveten om syftet med studien. Genom att skicka ett missivbrev (se bilaga 1) till de deltagande informanterna där studiens syfte samt en kort redogörelse för hur de fyra delarna i individskyddskravet tillgodosetts samt förtydliga detta inledningsvis vid intervjuerna och observationerna är informationskravet uppfyllt.

Informerat samtycke respekterar människors förmåga att fatta beslut påpekar Kvale och Brinkman (2014). Vid intervjun informerades läraren om att denne när som helst kan avbryta sin medverkan. Då denna studie också omfattar observationer i gymnasiesärskolor var även inhämtandet av elevernas samtycke viktigt. Vetenskapsrådet (2002) påpekar att särskild försiktighet bör iakttas då det gäller personer som inte själva kan tillgodogöra sig given information eller är omyndiga. Då detta kunde antas gälla elevgruppen i studien skrevs även missivbrev (se bilaga 2) samt ett samtyckesformulär till vårdnadshavare eller myndig ungdom (se bilaga 3) som lärarna vidarebefordrade till berörda elever och föräldrar. Elever eller vårdnadshavare godkände och samtyckte till observationerna och därmed var samtyckeskravet tillgodosett.

Vid intervjuer kan kravet på skydd av de medverkandes identitet tillgodoses genom att kodnycklar används samt att svaren anonymiseras påpekar Vetenskapsrådet (2017). Informanterna informerades om att deras identitet är anonym i studien samt att deras svar, både de inspelade samt de transkriberade svaren endast sparas till dess att studien är slutförd och därefter raderas. Under hela arbetet med studien har informanternas anonymitet beaktats och skribenterna har valt att inte lämna ut mer information än nödvändigt. Informanterna fick dessutom fingerade namn i studien och därmed är konfidentialitetskravet uppfyllt.

Genom att informera informanterna om att det insamlade materialet enbart kommer att användas till denna studie är nyttjandekravet tillgodosett.

6.7 Bearbetning och analys

Nedan presenteras tematisk analys som är den modell studiens analys tar sitt avstamp i. Därefter redogörs för hur den insamlade empirin analyserats.

Langemar (2008) framhåller att tematisk analys är en basmetod som används inom olika kvalitativa inriktningar. Tematiska analyser går ut på att data struktureras utifrån teman och resultatet sammanfattas utifrån det. Det finns två olika sorters tematisk analys, deduktiv och

induktiv. I den deduktiva/teoristyrda tematiska analysen är teman och eventuell teori bestämda i förväg och i den induktiva/empiristyrda tematiska analysen utarbetas teman och kategorier från det insamlade materialet (Langemar, 2008). Författaren påpekar att tematiska analyser både kan vara teoristyrda och empiristyrda i samma undersökning, då kombineras teman som är förhandsbestämda med datastyrda teman i analysen. Vidare framhålls att tematisk analysmetod är användbar när teman och fokus är valda i förväg utifrån teori, empiri eller både och. För denna studie ansågs den tematiska analysmetoden vara passande då de centrala begreppen inom det sociokulturella perspektivet vilka ansågs vara relevanta för studien användes som analysverktyg.

Till intervjun valdes att fokusera på ett få antal teman som ansågs viktiga för studien. För observationerna utgjorde observationsprotokollets teman en struktur för fokus under observationerna. Intervjuguiden och observationsprotokollet överensstämmer till stora delar vad gäller teman, men två utav frågorna i intervjuguiden var mer riktade till lärarens åsikt kring arbetet med formativ bedömning.

Analys av empirin påbörjades direkt efter observationerna genom att skribenternas protokoll sammanfördes till ett gemensamt medan observationerna fortfarande var dagsaktuella så att inte det observerade riskerade att blandas ihop med kommande observationer. De fyra temana i observationsprotokollet låg till grund för den första sorteringen av observationsmaterialet. Dessutom samlades data som inte passade in under observationsprotokollets teman i löpande text på ett separat papper. Intervjuerna transkriberades dagen efter de genomfördes. De delades upp mellan skribenterna och skrevs ner ordagrant på dator. Transkriberingarna lästes igenom tillsammans.

En första sortering av all insamlad data från intervjuer, observationer och fältsamtal samlades under fyra huvudteman som var de samma som studiens frågeställningar samt ett blankt papper som döptes till övrigt. Där samlades sådant som inte passade under något tema för att sedan analyseras ytterligare en gång.

- Hur beskriver lärare sitt arbete med mål och formativ bedömning?
- Hur synliggörs lärandemål för elever i undervisningen?
- Hur stödjer lärare elever i sin kunskapsutveckling?
- Vilka bedömningsverktyg använder lärare?
- Övrigt.

Fem stora papper rubricerades med valda teman och lades ut på ett bord. Texten från de transkriberade intervjuerna och observationerna klipptes isär och sorterades under respektive tema. Texten fästes med ett gem för att senare lätt kunna flyttas på under arbetets gång.

Därefter sorterades ett tema i taget. De klippta lapparna lästes och bearbetades på nytt. Nya kategorier framträdde, och presenteras nedan.

- Bedömning
- Lärandemål
- Stödstrukturer

Bedömningsverktyg

Dessa kategorier bearbetades en gång till och samlades som flera underkategorier. Med hjälp av de centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet som är valda för studien analyserades varje underkategori.

6.8 Trovärdighet och generaliserbarhet

Nedan presenteras studiens trovärdighet samt generaliserbarhet.

Validitetens värde i en kvalitativ studie är enligt Bryman (2015) något som många kvalitativa forskare diskuterar eftersom mätning inte är så högt prioriterat i en kvalitativ studie.

Å andra sidan menar Svensson och Ahrne (2015) att det finns flera sätt att göra den kvalitativa forskningsrapporten trovärdig för läsaren. De poängterar framförallt tre områden som särskilt viktiga; transparens, triangulering och återkoppling till fältet. Vi har valt att använda Svensson och Ahrnes (2015) begrepp trovärdighet och förhållit oss till den tolkningen för att göra studien trovärdig.

Vidare menar de att genom en tydlig redogörelse för forskningsprocessen och hur resonemanget kring metodval genomförts blir forskningsrapporten transparent och det ökar trovärdigheten. Skribenterna kring denna studie har diskuterat alla metodval noggrant innan de valts och försökt beskriva dem så tydligt som möjligt i metodkapitlet. Ett medvetet val som gjorts för att öka trovärdigheten är att båda skribenter har deltagit i alla intervjuer och alla observationer. För att spara tid delades intervjutranskriptionerna upp mellan skribenterna, men det ansågs ändå viktigt att båda deltog vid intervjuernas genomförande för att ingen data skulle gå förlorad eller tolkas allt för subjektivt. Vid observationerna antecknade båda skribenterna för att vid analysen kunna jämföra det insamlade materialet.

Svensson och Ahrne (2015) beskriver att triangulering är en vanlig metod för att öka trovärdigheten inom kvalitativ forskning. Författarna påpekar dock att viss försiktighet kring att dra allt för stora slutsatser om att triangulering ökar trovärdigheten eftersom den till viss del utgår från att det bara finns en sanning som fångas genom att flera metoder används. En av fördelarna kring kvalitativ forskning menar de är att ett fenomen kan beskrivas på flera sätt. Fangen (2005) påpekar att intervjuer kan användas för att validera observationsmaterial. Genom att fråga informanterna om det som setts går det att jämföra det som sagts med det observerade. Då studien nyttjat två datainsamlingsmetoder och kombinerat intervju och observation blir det en form av kvalitetssäkring av materialet.

Återkoppling till fältet är ytterligare ett sätt att öka trovärdigheten. Svensson och Ahrne (2015) beskriver det som att forskaren återkommer till fältet för att människorna som observerats ska få ge synpunkter på resultatet. Författarna betonar även att återkopplingen kan tillföra nya data till resultatet och reda ut om människorna som studerats kan relatera till det forskaren sett. I denna studie har återkopplingen genomförts vid den andra observationen och det uppföljande fältsamtalet där skribenterna haft möjlighet att ställa förtydligande frågor.

Kvale och Brinkman (2014) menar att begreppet generalisering när det gäller kvalitativa intervjuer, inte blir så användbart eftersom det är för få intervjupersoner för att kunna dra generella slutsatser. Detta kan eventuellt även gälla vår studie. Svensson och Ahrne (2015) påpekar att generaliseringsanspråk i kvalitativa studier måste göras med mer försiktiga bedömningar av forskningsresultatets överförbarhet till andra områden och miljöer. Ett sätt

kan dock vara att jämföra sin egen studie med andra liknande studier för att möjligen visa på generaliserbarhet. I denna studie var avsikten att undersöka hur några lärare arbetar med mål och bedömning med fokus på formativ bedömning i den sociala praktiken. Avsikten var inte generalisera utan att undersöka och försöka förstå hur lärare gör när de arbetar med bedömning formativt och då valdes lärare som ansågs kunniga och intresserade av ämnet. Vi var i och med detta medvetna om att studien inte är generaliserbar.

7 Resultat och analys

Kapitlet disponeras med en presentation och analys av intervjuer, fältsamtal samt observationer. Resultatet utgår från studiens fyra frågeställningar och presenteras genom valda teman samt underkategorier utifrån den insamlade empirin. I resultatet används teorins begrepp, proximal utvecklingszon, mediering genom artefakter samt appropriering, som analysverktyg.

För att underlätta för läsaren redovisas intervjuer och fältsamtal med kodningen (i) och observationsmaterial kodas som (o). Informanterna har som tidigare redovisats under rubriken presentation av informanter fått fingerade namn.

7.1 Hur beskriver lärare sitt arbete med mål och formativ bedömning

7.1.1 Svårigheter kring bedömning

Samtliga lärare i studien anser att arbetet med bedömning på gymnasiesärskolans individuella program är svårt eftersom eleverna ofta inte själva förstår sina mål.

“Samtidigt är det väldigt svårt för våra elever att förstå att de inte förstår. Det är ofta där det brister”.
(Mona, i)

Ytterligare en svårighet som en lärare påtalar är att eleven kanske kan något i en situation men kan inte använda sin kunskap i en annan situation eller i ett annat klassrum med en annan lärare och därför blir det svårt att bedöma vad eleven har lärt sig. Enligt Säljö (2005) är vårt sätt att minnas beroende av de medierande redskap som vi har tillgång till och därför kan elevens kunskap se olika ut beroende på hur lärare anpassar de språkliga och fysiska artefakterna. Ett exempel kan vara att en lärare anpassar språk och arbetsmaterial så att det passar eleven, medan en annan lärare använder ett allt för svårt språk eller arbetsmaterial. De medierande redskapen kan behöva anpassas och förstärkas med Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). Heister Trygg och Andersson (2009) påtalar betydelsen av att förstärka och tydliggöra den kommunikativa interaktionen med AKK.

Att befästa kunskap tar lång tid menar samtliga lärare.

Stina (i) påpekar att det är svårt med formativ bedömning i särskolan eftersom det kan ta lång tid att nå framstegen och då är det svårare för eleven att se det. Hon menar att i särskolan betar inte eleven av ett steg och har lagt det bakom sig och går vidare utan måste hela tiden repetera och gå tillbaka och öva igen.

“Underhåller man det inte så tappar man det och då är man på något sätt tillbaka på noll”. (Stina, i)

Att befästa och appropriera kunskap innebär enligt Säljö (2005) att redskapet blivit transparent för eleven och det är nu lätt att förstå. Detta innebär att eleven nu kan vägleda till exempel en kamrat. Enligt lärarna är det inte säkert att alla elever har förmåga att nå hit.

7.1.2 Formativ bedömning

Lärarna beskriver sitt arbete med formativ bedömning på olika sätt. Tre utav lärarna menar att formativ bedömning är något som måste ses över tid.

Lisa (i) säger att formativ bedömning är att titta framåt och att det är enklare att sätta upp mål för elever med större förmågor eftersom de kan greppa över tid och kan se en målbild framför sig.

“För våra elever här kanske målet är att klara ett lektionspass. Att ta sig igenom en förmiddag, så. Sedan har vi utarbetat ett sätt där eleverna får tycka till och visa sin delaktighet och göra små utvärderingar om sitt skolarbete. Och däri tror jag över tid att eleverna kommer se formativ bedömning, i det att vi kommer att kunna reflektera tillbaka och ja tänk när det var så här. Då jobbade vi med det, men nu kan vi jobba med det här. Och att de då kan få se sin utveckling”(Lisa, i).

Isa (i) anser att bedömning i särskolan är att mäta kunskap över tid och att läraren får hålla koll på förmågorna i förhållande till det centrala innehållet.

“Formativt är att man ser vad eleven kan över tid. Vi gör en mätning av centralt innehåll inom ämnesområdet språk och kommunikation varje år och att eleven får jämföra med sig själv. Gör man det varje november som vi gör så får man fyra mätningar och förhoppningsvis har det ju gått från passivt till aktivt medverkande eller självständigt. Det är ju målet med skoltiden. Men det är jättesvårt att veta vad eleven lärt sig, men det är ju åtminstone ansvarig lärare som satt en bedömning på eleven i en trygg miljö. Då vet man åtminstone att det är det bästa eleven förmår inom det centrala innehållet för det är så mycket som påverkar”(Isa, i).

Ett annat sätt att beskriva formativ bedömning är som en lärare menar att det måste finnas ett lärande i bedömningen och att synliggöra lärandet för eleven.

“Begreppet formativ bedömning har man ju vänt och vridit på ganska mycket, vad är det hos oss och så där. Och liksom bedömning för lärande har det landat mycket i det här att synliggöra, att få eleven och förstå vad det är vi håller på med i skolan. För att jag har upplevt särskolan ibland som aktivitetsbaserad och det är det vi har fått kritik för. Vi gör en massa bra saker och egentligen kanske vi inte gör så himla mycket annorlunda än tidigare, men nu vet både jag och eleverna varför vi gör det här och det tycker jag är den stora skillnaden”(Mona, i).

En lärare resonerar kring formativ bedömning och påpekar att det mest handlar om att utveckla den egna undervisningen utefter vad eleverna har visat att de förstått.

“Jag menar att lärandet synliggörs genom förmågor. Jag ser på undervisningssituationen som ett lärande istället för en aktivitet vilket ofta kunde gälla förr”(Siw, i).

Enbart en av lärarna beskrev att hon använde kamratbedömning när hon arbetar med formativ bedömning. Hon använder till viss del kamratbedömning i ämnesområdet hem och konsumentkunskap.

“Kamraterna får ge synpunkter på ett formulär vad gäller kryddning av maten, till exempel salt och sött”(Siw, i).

Ytterligare ett sätt att arbeta med formativ bedömning är enligt en lärare att få syn på elevens kunskaper genom upprepning av konkreta moment som till exempel ett experiment.

“Det eleven inte kunde vid första tillfället kanske den kan vid nästa tillfälle” (Alice, i).

Enligt Säljö (2005) kan lärande i ett sociokulturellt perspektiv förstås och redogöras genom begreppet *appropriering*. Han menar att lärandet sker i den pågående undervisningssituationen. Han påtalar att kunskap inte är något som överförs mellan människor utan är något människor deltar i (Säljö, 2014)

Flera utav lärarna menade att bedömning görs direkt i situationen när framsteg tas av eleven.

Lisa (i) fångar framstegen i stunden och uppmärksammar och lyfter upp det i hela gruppen samt dokumenterar genom att skriva ner framsteget i boken. Det viktiga menar hon är att eleven får känna lyckorus. Samtidigt menar hon att kunskap kan upptäckas i andra situationer än lektioner, till exempel i en spelsituation och när eleven kan räkna till tre menar hon att kunskapen är befäst. Stina (i) tänker att genom att ställa frågor som till exempel; känner ni igen, vad är det här och kommer ni ihåg? Då menar hon att läraren får ett hum om vad eleverna känner till och kan just i stunden.

Säljö (2014) påtalar att människor lär sig nya saker och språkliga begrepp i vardagliga samtal.

7.1.3 Förmågor

Det framkom att två utav lärarna ansåg att arbetet med formativ bedömning underlättades och tydliggjordes för eleven genom användandet av förmågor.

“Lärandet synliggörs genom förmågor. Vi har börjat tänka i de banorna, hur får vi eleverna att förstå vad det är de ska lära sig och mycket när vi började tänka i förmågor så öppnades en ny värld, faktiskt för oss”. (Mona, i)

I den proximala utvecklingszonen befinner sig människan ständigt i processer som rör lärande och utveckling (Säljö, 2014). Dessa processer kan enligt lärarna synliggöras genom arbetet med förmågor. Lärarna poängterar betydelsen av att tänka utifrån förmågor som något som kan utvecklas och styr vad eleven behöver arbeta med. Vidare menar de att förmågor är något som eleven kan arbeta med i alla ämnen och på så vis underlättas förståelsen av målet för eleven.

Några lärare använder ord och bild på förmågorna för att göra lärandemålen begripliga för eleverna.

“Jag har tidigare haft ett kunskapsträd där jag satte upp bilder på förmågor. Nu sätter jag upp några utvalda förmågor på morgonsamlingen för att synliggöra dem för elever och elevassistenter eftersom kunskapsträdet var för svårt för eleverna att förstå. Det är lärarens uppgift att hålla koll på förmågorna i förhållande till det centrala innehållet”. (Isa, i)

Heister Trygg och Andersson (2009) påpekar att för elever med en intellektuell funktionsnedsättning är det dessutom viktigt att lärandemålen förstärks med alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) för att tydliggöra. Exempel på AKK är bildstöd, teckenspråk samt kroppsspråk. Philips och Soltis (2015) menar att eleven tillgodogör sig artefakter i interaktion med andra och då möjliggörs förståelsen av lärandemålen samt att de blir begripliga. Genom att lärare använder dessa artefakter konstant i undervisningen blir förmågorna greppbara och tydliga för eleven.

Genom att använda förmågor som stöd för att konkret visa eleven vad som skall fokuseras på i lärandeprocessen skapar läraren förutsättningar för eleven att förstå. Detta beskriver också Säljö (2014) och menar att läraren bör fokusera på rätt frågor och visa på goda exempel

7.1.4 Feedback

Samtliga lärare i studien använder feedback regelbundet i sin undervisning och detta sker omedelbart och i stunden för att visa på framsteg. Människan lär enligt Vygotskij (1978) i en social interaktion och genom att människan interagerar och samspelar med sin omvärld blir denna begriplig. Det kan tolkas att gälla för lärarnas exempel när det gäller att ge feedback i stunden och i den aktuella situationen. Att feedbacken sker i nuet förstärker förståelsen för vad det är som feedbacken syftar till.

De flesta lärarna berättar att de försöker ge feedback så omedelbart som möjligt för att eleven ska kunna komma ihåg. Majoriteten av lärarna var noga med att betona kunskap i feedbacken.

“Jag tänker att det gäller att ge det i situationen för att den ska landa i förståelsen för att man ska kunna göra den kopplingen till att här var det någonting som var bra eller här behövde jag hjälp. Det är ju också viktigt att få feedback i det”. (Lisa, i)

“Bemötandet av eleven är det som avgör hur eleven tar till sig och förstår feedbacken”. (Alice, i)

“Jag ger feedback i stunden och försöker att kommentera vad de gjort som är bra samtidigt tycker jag att positivt beröm och uppmuntran är viktigt”. (Siw, i)

“Läraren måste vara entusiastisk och visa sitt intresse och påtala för eleven när ett framsteg sker”. (Mona, i)

Ett par av lärarna betonar att positiv feedback är viktigt för att motivera och bekräfta eleven.

“Det är viktigt med positiv feedback och att inte fästa för stor vikt vid det negativa. (Stina, i)

“Jag använder feedback som beröm hela tiden som till exempel, så kul, så bra och det där gjorde du bra, för att motivera”! (Isa, i)

Under observationerna såg vi flera exempel på omedelbar feedback, både vad gäller feedback av kunskap men mestadels var det positivt beröm som till exempel: superbra, bra jobbat och så vidare.

Nedan lyfts några citat från observationerna vad gäller feedback av kunskap:

Stina (o) “Vad bra koll du har när du skriver på datorn med stor bokstav och punkt”.

Lisa (o) “Vet du vad jag såg att du gjorde nu? Du grupperade istället för att ta en och en”.

Isa (o) “Bra, Otto! Katt börjar på K”.

Mona (o) “ På det sättet visar du att du vet var du bor någonstans”.

Siw (o) “ Du fixar matberedaren utan hjälp. Du är självständig”!

7.2 Hur synliggörs lärandemål för eleven i undervisningen?

7.2.1 Synliggörande av lärandemålen under lektionen

Lärarnas uppfattningar om synliggörandet av lärandemål skiljer sig åt. Hälften av lärarna synliggjorde målen visuellt och de andra verbalt.

Under observationerna hos Mona synliggjordes målen genom att hon presenterade både veckans och lektionens mål visuellt på smartboarden, skriven text på tavlan samt muntligt. Hon presenterade förmågor som till exempel att tänka kritiskt, kunna många ord och att ställa frågor. Läraren presenterade nyheter och använde frågeord och uppmanade eleverna att tänka kritiskt. Hon påpekade för eleverna att det är genom att ställa frågor som man lär sig. Läraren presenterade och satte upp frågorna hur, varför, vad, vem, var och när på tavlan för att tydliggöra. Veckans ord som anknöt till nyheterna presenterades ett efter ett allt eftersom läraren interagerat betydelsen genom frågor med eleverna.

Andra synliggjorde målen i den verbala kommunikationen tillsammans med eleven i samtal om kunskap.

Siw (o) presenterade och synliggjorde de för lektionen aktuella förmågorna och återkom till dem i muntliga kommentarer under lektionens gång. Hon presenterade förmågan pröva och ompröva vid lektionens start och uppmuntrade eleverna under hemkunskapslektionen att våga pröva. Detta gällde till exempel val av form för att få plats med alla äpplen.

“Pröva, det är inte farligt att göra fel. Då är det bara att prova igen”. (Siw, o)

Under observationerna använde lärarna artefakter för att synliggöra målen för eleverna, vad gällde lektionsmål. Artefakterna var en viktig förutsättning för att eleverna skulle förstå syftet med undervisningen.

Under Monas (o) lektion med nyheter använde hon ord som demokrati och riksdag i sin nyhetspresentation. Målet med lektionen var också att lära sig nya ord och då var demokrati och riksdag exempel på nya ord som användes.

Detta styrker att människan tillgodogör och lär sig artefakter i en social interaktion. I detta sammanhang användes både fysiska och språkliga artefakter som till exempel språkliga kategorier som (Säljö, 2005) beskriver. Språkliga artefakter kan till exempel vara begrepp som demokrati och riksdag inom en språklig kategori. En fysisk artefakt kan i detta sammanhang vara tidningen 8 sidor eller en Ipad. Läraren anpassade lärmiljön utifrån elevernas förutsättningar genom att sätta upp bilder på förmågor, använda frågeord både muntligt och visuellt samt visa film för att tydliggöra lärandemålen.

Alice (i) synliggör målen genom att verbalt tala om vad som ska göras idag. Lisa (i) berättar att hon pratar om kunskap med eleven när hon börjar med något nytt och att hon då tar reda på vad de kan och vad de vill veta mer om. Hon menar att lärandemålen synliggörs i den processen.

I det sociokulturella perspektivet kan ett interagerande ske genom samtal med frågor och svar. Kunskap överförs inte mellan människor utan det är något människor deltar i (Säljö, 2014). Genom att läraren ställde frågor och inbjöd eleverna till samtal och reflektion så poängterades att lärandet sker genom att ställa frågor och tänka kritiskt.

7.2.2 Synliggörande av lärandemålen genom dokumentation

Samtliga lärare använder någon form av dokumentation i bedömningen. Flera av lärarna använde dokumentation för att tydliggöra utveckling av lärandemål för eleven.

Mona (i) berättar att de har ISP-pärmar där en arbetsuppgift som visar på vad som har hänt sätts in. Läraren skriver individuella mål tillsammans med eleven och sedan arbetar eleven med det individuella målet på veckans arbete. Då har de uppgifter som är mer riktade mot de mål de faktiskt har. När ett mål uppnås så sätter läraren och eleven tillsammans in det i pärmen. I ISP-pärmen sitter utöver alla elevarbeten, bilder på samtalsmatta inför utvecklingssamtal och utlåtanden skrivna av läraren. Siw (i) tillägger att de också dokumenterar elevernas arbete genom att synliggöra framsteg med film.

Lisa (i) och Stina (i) använder ett utvärderingsmaterial med samtalsmatta med en glad, neutral och en ledsen gubbe där eleven får lägga bilder.

Isa (i) och Alice (i) dokumenterar foton i bildmappar på eleven när denne deltar i en aktivitet för att kunna visa framstegen för eleven. Alice (i) påpekar att de har blivit bättre på att ge tid till elevassistenter och lärare för dokumentation efter lektionspasset och att detta har blivit en rutin. Vidare berättar hon att vissa elever beroende på deras förmåga är med och väljer bilder och på så vis blir eleverna delaktiga. Isa (i) beskriver att bilderna i elevmapparna blir ett formativt bildstöd. De dokumenterar på olika sätt. Det kan vara en rullande Googlepresentation eller olika teman. Googlepresentationen kan skrivas ut som en bok för att eleverna ska se vad de har gjort.

Genom dokumentationen blir det möjligt för läraren att synliggöra goda exempel på framsteg hos eleven. Det blir då tydligare för eleven vilka framsteg som gjorts. Säljö (2014) menar att läraren kan genom att visa på goda exempel bygga upp en stödstruktur för lärandet. Med hjälp av scaffolding inom Vygotskij proximala utvecklingszon kan läraren appropriera de kunskaper som eleven visat i dokumentationen. Genom ett vägledande samtal mellan elev och lärare kan eleven sedan själv ges förutsättningar för att själv bli delaktig i processen och nå nästa steg i lärandet.

7.3 Hur stödjer lärare elever i sin kunskapsutveckling

7.3.1 Vägledning

Under observationerna och intervjuerna framkom att samtliga lärare använder vägledning kontinuerligt, ofta i form av vägledande frågor. Här kan tolkas att vägledande frågor används som en stödstruktur i lärprocessen.

Stina (i) menar att vägledning är att få eleverna att själva kunna backa och då upptäcka, vad som händer här och hur de kan göra på ett annat sätt, till exempel i en skrivsituation. Hon stöttar och förklarar svårigheter samt vägleder genom att ställa frågor (o). Stina (läraren) säger: "Hur tänkte du här"? "Ser du vad du har missat"? "Hur tänker du göra nu"? Läraren visar och modellerar vid datorn hur man underlättar vid skrivandet. Stina frågar efter en stund: "Kommer du ihåg nu hur du använder tangenterna med pilar"? Eleven svarar: "Ja". Därefter gjorde Stina och eleven momentet tillsammans. Slutligen genomförde eleven momentet på egen hand (o).

Ovan presenteras ett tydligt exempel på approprieringsprocessens fyra steg enligt (Säljö, 2005). En elev satt tillsammans med läraren vid datorn och rättade i en skriven text. I första

steget stöttar och förklarar läraren hur tangentbordet kan användas under tiden som eleven skrev. I nästa steg prövar eleven att använda sig av lärarens instruktioner och behöver inte längre lärarens stöttning lika mycket. I tredje steget skrev eleven text själv och använde pilarna på tangentbordet för att korrigera texten när det behövdes. Nu hade eleven nått fas fyra där eleven själv äger kunskapen om hur pilarna på tangentbordet fungerar.

Siw (o) arbetade som tidigare nämnts under lektionen med förmågorna: tro på sig själv, självständighet och pröva och ompröva. Hon hjälpte eleverna framåt genom att uppmana dem att prova på egen hand. "Det är inte farligt att göra fel, det är bara att prova igen".

Lisa (i) påtalar att om vägledningen kopplas till elevens vardag så finns det en vinst med att lära sig saker och ting och eleven kan se att den hade användning av det. Hon menar att struktur, förberedelse och förförståelse är viktigt för att eleven ska förstå nästa steg i lärandet. Nästa steg kan också vara att vara lyhörd mot eleven och elevens önskemål. Hon säger: "Och minsta lilla signal, att det här vill jag lära mig, att man då nyper det".

Några av lärarna understryker att det är svårt för eleven att förstå nästa steg i lärandet.

Alice (i) menar att nästa steg i lärandet är inget eleven själv kommer på utan detta måste serveras. "Detta är nästa steg vi ska ta". Även Mona (i) bekräftar att det är svårt för eleven att förstå vad de behöver bli bättre på. "Eleven säger: ingenting, jag kan allt." Isa (i) påpekar att det är svårt för vissa elever att förstå nästa steg i sitt eget lärande eftersom många elever är motståndare till nytt då eleverna har autismspektrumstörning. Vidare berättar hon att läraren måste vara motorn eftersom eleverna inte har någon drivkraft framåt. Hon anser att läraren inte kan presentera ett för stort hopp för då blir det övermäktigt och en del elever får panik. Det gäller för läraren att känna sin elev för att kunna avgöra hur mycket som kan visas.

Under observationerna observerades att samtliga lärare vägleder genom att använda frågor och följdfrågor under alla lektioner som stödstruktur. Av exemplen ovan framgår att lärarna kan tolka och arbeta med vägledning på olika sätt. Svårigheter som framkommer är att eleven själv tycker att den kan allt eller att den är motståndare till ny kunskap.

När individen befinner sig i den proximala utvecklingszonen är känsligheten för instruktioner och förklaringar som störst. Då är individen som mest mottaglig för vägledning av en mer kompetent person som en lärare eller kamrat. (Säljö, 2014). Ett exempel på vägledning som beskrivits tidigare är när en lärare hjälper eleverna framåt och uppmuntrar dem till att våga pröva på egen hand och ta nästa steg i lärandeprocessen.

7.3.2 Scaffolding

Säljö (2014) menar att individen själv kan ta över processen och nå nästa steg i lärandet med hjälp av rätt stöd och anpassningar. På gymnasiesärskolans individuella program menar samtliga lärare att scaffolding är en grundförutsättning för att ett lärande ska ske.

Lisa (i) berättar att de använder scaffolding genom att förbereda och skapa situationer där eleverna känner sig trygga. De arbetar relationsorienterat i grupp samt att ramarna och strukturen för lektionen återkommer varje vecka. Det som ändras är innehållet i lektionen. Alice (i) använder bilder som strategi för att sätta ord på vad de lärt sig. De börjar och avslutar varje lektion på liknande sätt och de har en gemensam struktur på skolan. Strukturen finns där som ett stöd.

“Stödstrukturer är liksom normalitet hos oss. Jag tänker inte riktigt på det så. Stödstruktur måste bara finnas där”. (Mona, i)

Under observationerna noterades ett par exempel på hur lärarna arbetade med scaffolding under lektionerna.

Under Monas lektion (o) användes till exempel uppsatta frågeord som en stödstruktur för att formulera kritiska frågor till nyheter. På hemkunskapslektionen observerades hur en app i Ipaden genom tal och bilder var en stödstruktur som kunde vägleda eleven så att denne blev självständig i matlagningsarbetet. Under Stinas (o) matematiklektion använde hon en film som åskådliggjorde ett matteproblem. Filmen slutade med en stillbild på matteproblemet synliggjort i form av bilder. Därefter lade läraren fram konkret laborativt material för att eleven skulle kunna lösa matematikproblemet. Genom vägledande frågor och stöttning av läraren lyckades eleven med uppgiften.

I Phillips och Soltis (2009) poängterar författarna betydelsen av Vygotskijs teori om närmaste zonen för inläring och vikten av att eleven får rätt förutsättningar i den fysiska och i den sociala miljön för att kunna nå så långt som möjligt i sitt lärande.

7.4 Vilka bedömningsverktyg använder lärare

7.4.1 Bedömningsverktyg

Alla lärare i studien använder bedömningsverktyg, till exempel portfolio, samtalsmatta, utvärderingar, foto, enkäter samt olika dokument.

Mona (i) använder portfolio och samtalsmatta som bedömningsverktyg. Hon använder sig inte av matriser eftersom hon tycker att de är skrivna med ett fackspråk som är för svårt både för föräldrar och elever att förstå. Bedömningsverktyg används främst inför eller vid utvecklingssamtal. Föräldrarna är mer intresserade av utvärderingarna som görs med hjälp av samtalsmatta under utvecklingssamtalen, påtalade Mona.

Citaten nedan förtydligar användandet av de bedömningsverktyg lärarna i studien använde.

“Att slänga in en massa bedömningsmatriser och kriterier och så där, det kan vi ju inte göra med våra elever, för de förstår ju inte det. De kan inte omvandla det till begripligt språk”. (Mona, i)

“Innan utvecklingssamtalet gör vi alltid en samtalsmatta som vi utvärderar skolan i och där ligger ju alla de där foton från bedömningstillfällena och då kan man lägga upp dem och titta och säga att när du började här så tyckte du inte om idrotten men plötsligt ligger den på bordet, vad är det som har hänt nu? Det blir ju tydligt och bra”. (Siv, i)

“Vi använder samtalsmattor vid utvecklingssamtalen. Där eleverna själva har lagt ut korten. Det är ju där vi hamnar. Det har ju faktiskt varit en hjälp för eleven att få prata på sitt eget utvecklingssamtal. Det var ett väldigt lyft att faktiskt kunna prata om sig själv och om hur jag har det i skolan”. (Lisa, i)

Lärarna menar att samtalsmattan är ett bedömningsverktyg där lärandet blir tydligt. Eleverna lägger då ut bilder som svarar på frågor. Även film och foto samt insamlade dokument som visar på framsteg blir ett slags bedömningsverktyg som används för att förtydliga bedömningen till utvecklingssamtalen för elever och föräldrar.

“Vi har en färdiggjord blankett med underrubrikerna; kommunikation, teoretiska ämnen, praktiska ämnen samt relationer där vi i första hand fokuserar på styrkor. Vi arbetar med dessa blanketter tre gånger per termin. Vid det första mötet vi har utgår vi från de teoretiska ämnena och det är ofta mentorerna som startar upp och pratar om eleverna och så fylls det på från de lärarna som har praktiska

ämnen. Vid andra samtalet så utgår man från de praktiska ämnena och då får de lärarna lyfta vad som lyftas bör kring eleverna och vid det tredje samtalet utgår vi från elevernas utvärderingar”. (Stina, i)

Isa (i) berättar att hon använder sambedömning tillsammans med andra lärare i den Individuella kunskapsutvecklingsplanen. Alice (i) påtalar att det är en fördel att lärare sambedömer för att få en mer objektiv syn på vad eleverna har gjort.

Mona (i) berättar att de har ISP-pärmar som är analoga där de sätter in en arbetsuppgift som visar när det hänt någonting. Eleverna har individuella mål som de arbetar med i sitt veckans arbete ett par gånger i veckan och då har de uppgifter som mer är riktade mot de mål de faktiskt har.

“Sedan när vi då ser att, ja du skulle jobba med multiplikationstabellen, kolla här, nu har du visat att du kunde treans tabell. Då skriver vi datum på det pappret och så sätter vi in det i pärmen och den pärmen följer ju dem i fyra år”. (Mona, i)

Säljö (2005) beskriver de fysiska artefakterna som föremål som är tillverkade av människan. Författaren menar att de har vuxit fram och skapats av människor i olika gemenskaper för att vi ska kunna interagera och organisera oss i kollektiva verksamheter. Bedömningsverktyg är exempel på fysiska artefakter.

8 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion. Därefter följer en resultatdiskussion där våra huvudresultat diskuteras i relation till tidigare forskning och litteraturgenomgång.

8.1 Metoddiskussion

För att besvara studiens syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ ansats. Då syftet var att undersöka hur några lärare arbetade med mål och bedömning med fokus på formativ bedömning samt hur de vägleder elever i lärandeprocessen valdes kvalitativa intervjuer och deltagande observationer med uppföljande fältsamtal för att besvara frågorna. I diskussioner inledningsvis mellan skribenterna fanns en önskan att också undersöka formativ bedömning ur ett elevperspektiv på individuella programmet på gymnasiesärskolan då elevernas perspektiv saknas i den forskning som lästs. Det bedömdes dock vara svårt att på kort tid skapa relationer med elever på gymnasiesärskolan vilket i så fall krävdes för att intervjuer skulle kunna genomföras. Kvale och Brinkman (2014) påtalar att det är viktigt att ta hänsyn till etiska problem och personliga konsekvenser som till exempel stress som kan uppstå i intervjusituationer. Elevperspektivet valdes därför bort efter diskussion med lärare och studenter i en seminariegrupp, trots att det varit intressant för studien. Det fanns också en uppenbar risk att studien skulle bli allt för omfattande då tiden var begränsad.

Båda skribenterna har varit med under alla intervjuer och observationer samt fältsamtal, vilket i efterhand har visat sig vara bra då skribenterna vid observationerna sett och antecknat olika saker. På så sätt har en större empiri samlats in och det har varit gynnsamt för studien. Vad gäller observationsprotokollet gjorde vi medvetna val angående fyra fokusområden som syftade till att få svar på våra forskningsfrågor. Vi hade kunnat välja att enbart göra fältanteckningar men då hade vi fått välja bort att göra så många observationer samt välja bort intervjuerna eftersom tiden inte hade räckt till. Angående det semistrukturerade intervjuprotokollet var vissa frågor för snävt hållna. Det kanske hade kommit fram mer information om vissa frågor varit mer öppna. Det har också gynnat tillförlitlighet att båda lärarna deltog vid intervjutillfällena då en kunde ställa frågor och den andres uppmärksamhet helt kunde riktas mot informanten.

Att det endast var sex lärare som deltog i studien vägdes upp av att datainsamlingsmetoderna som bestod av observationer, intervjuer samt uppföljande fältsamtal kompletterade varandra och stärkte studien. Det var gynnsamt att observationen gjordes först, på så sätt ökades förståelsen för den sociala praktiken och frågorna under intervjun kunde breddas. Att dessutom genomföra ytterligare en observation hos fyra lärare som följdes upp av ett kort fältsamtal möjliggjorde förtydligande frågor till informanterna av dels intervjuerna, men också det som setts under observationerna. Att inte alla sex lärare observerades två gånger kan ha bidragit till att inte resultatet fullt ut ger en helt rättvis bild av det observerade fältet.

Valet av informanter kan ha påverkat resultatet, då det ansågs viktigt att undersöka lärare som hade ett intresse av formativ bedömning. Det hade varit intressant att undersöka hur lärare arbetar med mål och bedömning och då slumpvis välja lärare på gymnasiesärskolans individuella program utan att ta hänsyn till erfarenhet kring formativ bedömning för att se om resultatet hade blivit annorlunda. Det hade varit spännande att ha ett fokusgruppsamtal för att få fler infallsvinklar och en djupare diskussion. I denna studie var detta val inte möjligt eftersom vi också ville se hur lärarna arbetade med mål, bedömning samt vägledning.

Triangulering med flera olika insamlingsmetoder av empiri har starkt bidragit till att studien har breddats och det framkomna resultatet blev mer tydligt och intressant.

8.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppdelad efter rubriker; formativ bedömning, svårigheter med formativ bedömning, feedback, ledfrågor, scaffolding samt bedömningsverktyg.

8.2.1 Formativ bedömning

Lärarna beskriver sitt arbete med formativ bedömning på olika sätt. En intressant reflektion som framkom i studien var att endast en av lärarna påpekade att formativ bedömning mest handlar om att utveckla den egna undervisningen efter vad eleverna har visat att de har förstått. Detta är en viktig aspekt i formativ bedömning. Det är betydelsefullt att läraren identifierar problem och svårigheter samt anpassar och ändrar undervisningen utifrån det. Westlund (2016) påpekar att formativ bedömning innebär att lärare kontinuerligt behöver reflektera över sin undervisning samt ändra den vid behov för att eleven skall utvecklas i sitt lärande. Redan 1969 påtalade Bloom (1969) att formativ bedömning som ett verktyg kunde förbättra läroprocessen för eleven samt undervisningen. Bennet (2011) belyser i sin artikel att en förutsättning för formativ bedömning är att läraren innehar stor ämneskunskap samt klarar av att organisera sin undervisning efter varje elevs kunskapsnivå och behov.

William och Leahy (2017) beskriver fem nyckelstrategier som särskilt betydelsefulla för formativ bedömning. En viktig synpunkt som de framhåller är att formativ bedömning är ett bra redskap i undervisningen eftersom eleverna inte alltid lär det som är tänkt. Det är precis tvärt emot vad som framkommit i resultatet där några lärare anser att formativ bedömning är svårt att använda i särskolan. Svårigheten ligger i att det kan ta lång tid att nå framsteg och att det då blir svårt för eleverna att se det. Det belyser en av svårigheterna som framkommit i resultatet, svårigheten att veta vad eleverna lärt. Vi anser att William och Leahys (2017) strategier och även Lundahls (2014) nyckelstrategier är mycket användbara i undervisningen på gymnasiesärskolan för att tydliggöra lärandemål och för att eleverna ska kunna delta i bedömningsprocessen.

Jönsson (2017) menar att formativ bedömning kan ses som ett redskap att använda i undervisningen och i den pågående läroprocessen där både elev och lärare interagerar. Vi anser att genom att ord och bilder på förmågor alltid visades och påtalades av läraren i början av arbetspasset så blev de ett formativt verktyg för att relatera undervisningens mål.

I studiens resultat framkom att några av lärarna använde bilder och ord på förmågorna för att påvisa lärandemål för lektionen samt göra dem begripliga för eleven. Lärarna menade att arbetet med formativ bedömning underlättades och tydliggjordes för eleven genom användandet av förmågor. De påtalade att förmågor är något alla kan utveckla, förstå samt relatera till. De menade att efter att de börjat arbetet med att relatera kunskapsmålen till förmågor blev målen lättare för eleven att greppa och förstå.

8.2.2 Svårigheter med formativ bedömning

I inledningen resonerade vi kring svårigheter med formativ bedömning på gymnasiesärskolans individuella program eftersom det är svårt att veta hur eleverna lär sig och på vilket sätt. Svårigheten gäller både för de elever som har ett talat språk och för de som har ett annat sätt att kommunicera. Naturligtvis försvårar elevernas kommunikativa samt kognitiva utvecklingsnivå möjligheterna för att själva kunna delge hur de upplever sitt lärande. Detta överensstämmer också för vad samtliga lärare i studien beskriver kring arbetet med bedömning på individuella programmet på gymnasiesärskolan. De anser att eleverna ofta

inte, själva förstår sina mål. Ytterligare en svårighet som framkom var att det var svårt att bedöma elevens kunskaper då de kunde vara situations- eller platsbundna. Granlund och Göransson (2012) påvisar att en person med en intellektuell funktionsnedsättning har svårigheter med att tillämpa kunskap, ta in kunskap och menar att intelligensen påverkar hur en människa löser problem, tänker och resonerar. På liknande sätt resonerar Pettersvold och Østrem (2012) och påtalar att den verbala och metakognitiva förmågan är en aspekt som påverkar barns förmåga att delta i bedömnings- och dokumentationsprocesser. Detta stärker vår övertygelse om att forskning kring att synliggöra fördelaktiga arbetssätt vad gäller bedömning inom gymnasiesärskolans individuella program behövs.

8.2.3 Feedback

Studiens resultat visar att samtliga lärare använde feedback regelbundet i undervisningen för att visa på framsteg. De flesta lärarna försöker ge feedback så omedelbart som möjligt för att eleverna ska förstå och göra kopplingar till vad de gjort som var bra eller vad de behöver hjälp med. Det överensstämmer med vad Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) skriver i sin artikel om att feedback bör vara omedelbar för att eleven ska kunna göra förändringar medan uppgiften fortfarande är relevant. Vidare poängterar de att omedelbar feedback är särskilt viktig för elever med funktionsnedsättning. De påpekar också att feedbacken ska vara tydlig och specifik, inte bara generellt beröm. Feedback är en viktig del när det gäller formativ bedömning. Det är en av Wiliam och Leahys (2017) och Lundahls (2014) nyckelstrategier. Skolverket (2015) påpekar att eleven genom feedback ska få rätt förutsättningar att utvecklas, lära och känna tillit till sin egen förmåga oavsett vilken kognitiv funktionsnedsättning de har. Det är ett användbart redskap för att få eleverna att förstå vad de lärt sig och vad de behöver utveckla. Det gäller i hög grad elever med intellektuell funktionsnedsättning anser vi. Jönsson (2017) påtalar att formativ bedömning kan ses som ett redskap att använda i undervisningen och i den pågående lärprocessen där både elev och lärare interagerar.

Studiens resultat påvisade många exempel på omedelbar feedback, ofta som positivt beröm, men vissa lärare var noga med att mer specifikt berätta vad eleven gjorde som var bra. En intressant iakttagelse vi gjort när vi tagit del av Williams (2010) studie där 56 elever i Nya Zeeland diskuterar kring elevers egna synpunkter angående feedback. Det framkom att inte någon elev ansåg att feedback genom korta positiva kommentarer, såsom bra gjort eller bra jobbat gav något. Eleverna efterfrågade istället enskild feedback mellan elev och lärare kring arbeten. Det väcker frågor hos oss då det i resultatet framkommit att alla lärare använder beröm och korta kommentarer som feedback regelbundet. Då det inte gjorts många studier utifrån elevers perspektiv kring formativ bedömning och feedback enligt Vetenskapsrådet (2015) och inte heller studier utifrån elever med intellektuell funktionsnedsättning är det svårt att veta hur eleverna på gymnasiesärskolan ställer sig till feedback. Anser de också att feedback genom korta kommentarer som till exempel, bra jobbat, inte ger något, eller är det en skillnad mellan dessa skolformer?

På gymnasiesärskolans individuella program är klasserna oftast små vilket möjliggör återkoppling enskilt mellan elev och lärare, men för att utveckla kvalitén av feedbacken ytterligare kan lärarna som Chan et.al (2014) påtalar utveckla metoder och undervisningsstrategier så att eleverna aktivt ska kunna delta i interaktionen kring undervisningen, feedbacken och återkopplingen. Vår tolkning av resultatet kring feedback är att lärarna utgick från den summativa bedömningen när de gav feedback, men att den formativa framåtsyftande feedbacken delvis saknades. Korp (2003) belyser att summativ och

formativ bedömning hör ihop. Läraren samlar in uppgifter och analyserar summativt vad eleven kan och därefter ger läraren formativ återkoppling som är framåtsyftande. Vi menar att det är viktigt för elever på gymnasiesärskolan att få framåtsyftande feedback så att det blir tydligt vad eleven ska förbättra och träna mer på. Även Black och Wiliam (1998) påtalar att genom att ge formativ feedback flyttas fokus från summativ bedömning till samspel mellan elev och lärare och att det är i den processen lärandet sker. Detta sätt att se på lärande där kunskap inte överförs mellan människor utan något som människor deltar i har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014). Det stämmer väl överens med vår uppfattning kring denna studies resultat. Vår slutsats är att lärare i studien ger olika former av återkoppling och feedback både som beröm, men också för att påvisa kunskap.

8.2.4 Ledfrågor

Studiens resultat visade att samtliga lärare frekvent använde sig av ledfrågor som en strategi i undervisningen för att vägleda eleven i sitt lärande. Dessa ledfrågor användes av lärarna som en stödstruktur eller scaffolding. Genom att ställa vägledande frågor som till exempel hur tänkte du här eller såg du vad du gjorde nu menade lärarna att eleven kunde få syn på sina framsteg eller sina svårigheter. På så vis kunde eleven bli medveten om vad som skulle fokuseras i den fortsatta lärprocessen.

Genom att ställa frågor som stimulerar tänkandet hos eleven, menar Lundahl (2014) att både läraren och eleven lättare får syn på kunskapen. Han påtalar att kamratbedömning ytterligare är ett sätt för eleven att få syn på sin egen kunskap. Genom jämförandet med en kamrats arbete får eleven syn på sina egna förmågor. I vår studie använde endast en av lärarna kamratbedömning.

Även Hattie (2017) understryker betydelsen av användandet av ledfrågor som en användbar strategi för att dels få återkoppling och bekräftelse på vad eleven lärt sig men också för att vägleda eleven i arbetsprocessen när det exempelvis gäller självreglering. Också Skolverket (2009) betonar betydelsen av att identifiera problem men samtidigt att lyfta elevens förmågor och styrkor för att möjliggöra att eleven själv kan bli bärare av sin lärprocess. Hattie (2017) menar att ledfrågor, precis som några av lärarna påpekade, kan användas som en slags byggnadsställning som syftar till att ge eleven det stöd, struktur och motivation denne behöver för att själv kunna äga sin lärprocess. Wood et al. (1976) resonerade om betydelsen av att läraren i början behöver ge eleven stöd när denne ska lära sig något nytt. Han relaterade detta stöd till en byggnadsställning som gradvis kunde monteras ner allt eftersom eleven förvärvat nya kunskaper och på så vis kunde bli mer självständig i sitt lärande. Även Wennergren (2011) resonerar i sin studie om betydelsen av vägledning och scaffolding och menar att dessa är viktiga förutsättningar i formativ bedömning.

Vår tolkning av resultatet när det gäller vägledning är att lärarna använde sig av ledfrågor som en framkomlig väg för att synliggöra kunskap, styrkor, svårigheter samt förmågor. Detta sätt att arbeta med vägledning där lärare och elev interagerar via ledfrågor stämmer väl överens med Vygotskijs (1978) teori om närmaste zon för inläring eftersom läraren genom ledfrågor skapar en scaffolding inom den aktuella utvecklingszonen. Eftersom lärarna kontinuerligt vägledde eleverna med hjälp av ledfrågor, skapades förutsättningar för eleven, att själv kunna ta över sin lärprocess och nå nästa steg i lärandet. Säljö (2014) påpekar också betydelsen av att läraren ger det stöd som den lärande behöver i form av att fokusera på rätt frågor, bygga upp en stödstruktur samt visa på goda exempel.

8.2.5 Bedömningsverktyg

Samtliga lärare använde sig av foton för att dokumentera framsteg i elevens läroprocess. På så vis menade de att bedömningen blev tydligare för eleven. Flera utav lärarna i studien dokumenterade bedömningen av framsteg i analoga portföljer med hjälp av bilder och på så vis kunde framstegen också ses över tid. Lärarna berättade att bedömningen av framsteg dokumenterades i portföljer tillsammans med eleven för att öka förståelsen hos eleven.

Att bedömningen sker i nära samarbete och med lärarens stöttning påtalar Hurtig (2007) påverkar arbetet med bedömning positivt. I studien kom forskaren fram till att lärarens vägledning möjliggjorde att arbetet med digitala portföljer blev meningsfullt för eleven. Black och Wiliam (1998) påtalar också betydelsen av elevens förståelse för att lärandet skall påverkas positivt. Andersson et al. (2016) påtalar elevassistenternas betydelse i rollen som bedömare av kunskap eftersom de ofta utför en-till-en-undervisning och på så vis kommer nära eleven i läroprocessen.

Flera av lärarna menade att samtalsmatta var ett användbart verktyg för bedömning eftersom eleverna där med hjälp av bilder kunde svara på frågor. På så vis tyckte lärarna att redskapet synliggjorde elevens kunskap, för eleven och läraren och att lärandet blev tydligt. Samtalsmattan användes som ett bedömningsverktyg i samband med utvecklingssamtal.

Eftersom bedömningen dokumenteras vid bestämda tider som till exempel vid utvecklingssamtal, när det gäller samtalsmattan, menar vi att bedömningen blir mer av summativ karaktär. Antagandet styrks av (Lindström, 2013; Vallberg Roth, 2014) som påpekar att summativ bedömning sker i slutet av ett arbetsområde. Ett annat sätt att arbeta med dokumentation för att göra bedömningen formativ belyser Cornelius (2013) i sin studie. Forskaren framhåller att arbetet med formativ bedömning kan underlättas om läraren använder dokumentationsmallar för att samla in och dokumentera framsteg. Vi anser att det är ett fördelaktigt sätt att arbeta med det formativa bedömningsarbetet för att få syn på elevernas framsteg. På liknande sätt resonerar Black och Wiliam (2009) när de framhåller att fokus för formativ bedömning måste vara riktat mot beslut av vad som ska tolkas för nästa steg, för att veta vilka uppgifter som ska samlas in. Korp (2003) påtalar att den summativa bedömningen och den formativa bedömningen hör ihop men understryker betydelsen av att den summativa bedömningen ska ha föregåtts av en dialog mellan lärare och elev för att läroprocessen skall gynnas.

I studien framkom också att lärarna använde språkliga bedömningsverktyg i form av ledfrågor. Genom ledfrågor kunde kunskaper synliggöras för både elev och lärare under processen. Detta påtalar Black och Wiliam (2009) är en framkomlig väg för bedömning av elevens kunskaper. De menar att bedömning återfinns i all verksamhet där eleven och läraren interagerar. Bedömning kan exempelvis ske genom att läraren observerar eleven men också genom samtal och diskussioner.

Sammanfattningsvis kan nämnas att i studiens resultat framkom att lärarna främst använde sig av artefakterna; bilder och ord på förmågor, ledfrågor, samtalsmatta och bilder i portföljer. Genom användandet av bilder och ord på förmågor, ledfrågor, samtalsmatta och portföljer med bilder på framsteg menade lärarna att elevens kunskaper blev synliggjorda för eleven. Eftersom eleven med hjälp av bilder och ord på förmågor, ledfrågor, portfolio och samtalsmatta medvetandegörs om sina kunskaper finns förutsättningar för läraren att i dialog vägleda formativt i läroprocessen. Det stämmer väl överens med Watkins (2007) resonemang kring summativa och formativa bedömningsverktyg. Han påtalar att formativa

bedömningsverktyg till exempel är portfolio, dialog, och återkoppling. Vetenskapsrådet (2010) benämner portföljer, samt utvecklingssamtal som exempel på bedömningsredskap. De menar att läraren lyckas bättre med att ge eleverna det stöd de behöver om de använder formativ bedömning tillsammans med till exempel portfolio som redskap.

8.2.6 Relevans för specialläraruppdraget

I forskning och litteraturstudiet visade det sig att det saknas forskning kring mål och bedömning med fokus på formativ bedömning kopplat till gymnasiesärskolans individuella program och därför kan möjligen denna studie bidra till ökad kunskap om hur lärare praktiskt arbetar med formativ bedömning.

Enligt examensförordningen (SFS 2011:186) ska speciallärare efter genomgången utbildning bland annat besitta kunskaper kring bedömningsfrågor och betygsättning. Kunskaperna innefattar även att bedöma barn och elever med intellektuell funktionsnedsättning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till ämnesområden.

I rollen som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är det därför viktigt att ha kunskap om gynnsamma metoder för att utveckla undervisningen samt förståelsen för hur och på vilket sätt elever lär och tillgodogör sig kunskap.

Således bidrar denna kunskap till hur lärare kan arbeta med formativ bedömning genom vägledande frågor, feedback i stunden, förmågor samt dokumentationsformer med ett formativt syfte.

8.2.7 Förslag på vidare forskning

Som framkommit i tidigare forskning och litteraturgenomgång finns inte mycket studier eller forskning genomförd på gymnasiesärskolans individuella program vad gäller formativ bedömning. Av denna anledning är det relevant att undersöka och forska mer kring formativ bedömning i särskolan för att undervisningen skall utvecklas och kompetensen stärkas hos personalen. En ambition med denna studie har varit att synliggöra hur och om lärare på gymnasiesärskolans individuella program arbetar med formativ bedömning i sin undervisning. Vi har synliggjort några bra strategier men det behövs fler studier kring detta område för att utveckla undervisningen i särskolan. Enligt Vetenskapsrådet (2010) har studier kring formativ bedömning visat på goda effekter på elevers lärande generellt. Av den anledningen är det intressant att ytterligare undersöka bedömningsarbete i särskolan. Vi ställde frågan om feedback med enbart generellt beröm som; bra jobbat, gav något för elever i särskolan? Det är svårt att veta eftersom vi enbart har hittat forskning kring feedback inom grundskolan. Arbetet med feedback inom särskolan är ytterligare ett förslag på vidare forskning. Det vore också intressant med en studie gjord ur ett elevperspektiv för att belysa elevens förståelse kring sin lärandeprocess.

8.2.8 Slutsats

I studien har några lärares perspektiv och åsikter kring hur de arbetar med mål, bedömning och vägledning framkommit samt har gynnsamma exempel på arbetsmetoder påvisats.

Lärarna i studien beskrev att arbetet med formativ bedömning var svårt eftersom eleverna inte själva kunde förstå sina svårigheter, de tyckte att de kunde allt. Under observationer,

intervjuer och fältsamtal framkom ett gynnsamt exempel på mål och bedömningsarbete genom användandet av ledfrågor. Detta arbetssätt användes kontinuerligt av samtliga lärare. Användandet av ledfrågor i en dialog var en framkomlig väg för att synliggöra kunskap, styrkor, svårigheter samt förmågor eftersom det skedde direkt. Vår slutsats, vilken vi tar stöd från både forskare och lärare i studien, är att ledfrågor är ett effektivt vägledningsverktyg för elever på gymnasiesärskolans individuella program för att synliggöra framsteg, styrkor, förmågor men också svårigheter i arbetet med elevens läroprocess. Lärarna i studien använde sig också av omedelbar feedback. Genom att läraren specifikt talade om vad som var bra blev feedbacken ett användbart verktyg för att eleven skulle förstå vad de lärt samt vad som skulle utvecklas. Denna aspekt av feedback är specifik och inte bara generellt beröm som, bra jobbat, det anser vi är viktigt för att elever på gymnasiesärskolans individuella program ska kunna uppfatta vad som var bra och vad berömmet syftade till.

Sammanfattningsvis kan konstateras att vi fann gynnsamma exempel på mål och bedömningsarbete samt arbete med vägledning. Genom arbetet med ledfrågor, portfolio och samtalsmatta medvetandegjordes eleven om sina kunskaper samtidigt som förutsättningar skapades för läraren att i dialog vägleda formativt i läroprocessen.

9 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 8-16). Stockholm: Liber AB.
- Andersson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisknära utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö: Pedagogisk Inspiration.
- Bennet, E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, no 1: 5–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P och Wiliam, D (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment Limited.
- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In Educational evaluation: New roles, new means. *The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2 (Vol. 69)*, ed. R.W. Tyler, 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- 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. doi: 10.1177/0040059914553204.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 34-54). Stockholm: Liber AB.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Granlund, M & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Habilitering och hälsa. (2016). Funktionsnedsättningar. Hämtad 2018-05-17 från <http://habilitering.se/stockholm-vuxna/>
- Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning. *Assessment in Education*, 10(2), 169-208.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hattie, J. (2017). *Synligt lärande för lärare*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Heister Trygg B. & Andersson I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (3 uppl.). Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Hurtig, M. (2007). *Jag vågar visa att jag kan. Om meningsskapande med digitala portföljer*. Doktorsavhandling 2007:45. Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups förlag.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 93-113). Stockholm: Liber AB.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi – att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Lindström, L. (2013) Pedagogisk bedömning. L. Lindström., V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm. Liber.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Melander, H. (2013). Att lära av varandra. Om social mediering i en elevgrupp. *Pedagogisk forskning*, 18(1-2), 62-77.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* (4rd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer icke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on learning* (4th Ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2015). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I D. Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser – och verklighetens*. Institutionen för språkstudier. Umeå: Umeå universitet.

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

Skollag (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2018-05-17 från [https:// www.riksdagen.se/](https://www.riksdagen.se/)

SFS 2011:186. Examensförordning. Stockholm: Utbildningspartementet. Hämtad 2018-05-17 från krattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110688.

Skolverket. (2013b). *Bedömning för lärande. Ett stödmaterial om kunskapsbedömning i gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015). *Bedömning för lärande – Kunskapsbedömning inom gymnasiesärskolans*

Skolverket. (2013d). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

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

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Hämtad från skolverket 2018-05-13 <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2013a) *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013c). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

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

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 17-31). Stockholm: Liber AB.

Swärd, A-K. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Studentlitteratur AB, Lund.

Säljö, R. (2014) Den lärande människan-teoretiska traditioner. Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.

Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Habilitering och Hälsa, SLL. <http://www.autismforum.se>

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14, 281-294.

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403-437.

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

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Tillgänglig:

http://www.vr.se/nyheter_2017/godforskningssedinyomarbetadversion.5.7da5d287.

Vetenskapsrådet. (2010). *Svensk forskning om bedömning. En kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Watkins, A. (Editor). (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wennergren, A. (2011) Between two stories: assessment of and for learning, *European Journal of Special Needs Education*, 26:4, 541-550, DOI: 10.1080/08856257.2011.597189

Westlund, B. (2016). Bedömning av och för läsförståelse. Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (Red.). *Bedömning i och av skolan-praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

William, D., & Leahy, S. (2017). *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.

Williams, J. A. (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 301-314.

Wood, D. J., Bruner, J. S. And Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

10 Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

1. Vilken utbildning, erfarenhet och bakgrund har du?
 - Redogör kortfattat för elevgruppen du undervisar i.

2. Vad anser du är formativ bedömning?
 - Hur arbetar du med formativ bedömning i din yrkespraktik?
 - Vilka strategier använder du när det gäller formativ bedömning?

3. Hur synliggörs den formativa bedömningen i din undervisning?

4. Hur vägleder du eleven i sin kunskapsutveckling?
 - Hur synliggörs lärandemålet för eleven?

5. Vilka bedömningsverktyg använder du?
 - Hur använder du dessa i bedömningsarbetet?
 - Hur arbetar du med feedback?

6. Vilka möjligheter och hinder finns i arbetet med formativ bedömning?

Bilaga 2 – Observationsmall

| | |
|--|-------------------------------------|
| <p>Hur synliggörs lärandemålet för eleven?</p> | <p>Hur vägleder läraren eleven?</p> |
| <p>Bedömningsverktyg</p> | <p>Feedback</p> |

Bilaga 3 - Missivbrev till lärare

Hej!

Vi är två lärare från Borås som studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. I utbildningen ingår att skriva en D-uppsats, vilket vi genomför nu under våren. I vår studie har vi valt att intervjua pedagoger samt att genomföra observationer under lektioner där vi fokuserar på lärarens undervisning. Vi kommer att besöka din skola vid två tillfällen och utföra observationer vid båda tillfällena. Vid första besöket vill vi intervjua dig och vid andra besöket vill vi ha ett uppföljande fältsamtal med dig.

Syftet med våra observationer och intervjuer är att studera hur läraren arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder elever i sitt lärande.

Vi kommer att föra egna anteckningar under observationerna. Dessa anteckningar kommer att raderas vid studiens slut. Vi kommer att spela in intervjun och fältsamtalet och även dessa inspelningar kommer att raderas vid studiens slut.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan.

Det insamlade materialet kommer enbart att användas i denna studie. I vår uppsats avidentifieras både elever, lärare, skola samt den stad observationerna utförs i.

Om du har några frågor får du gärna ta kontakt med oss via mail eller telefon:

Catarina Erlandsson: tel: XX XX@student.gu.se

Christina Ehn-Hämäläinen: tel: XX XX@student.gu.se

Med vänliga hälsningar!

Christina och Catarina

Bilaga 4 – Missivbrev till vårdnadshavare eller myndig ungdom

Hej!

Vi är två lärare från Borås som studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. I utbildningen ingår att skriva en D-uppsats, vilket vi genomför nu under våren. I vår studie har vi valt att intervjua pedagoger samt att genomföra observationer under lektioner där vi fokuserar på lärarens undervisning. Vi kommer att besöka din eller ditt barns skola vid två tillfällen.

Du som elev eller ditt barn kommer att vara med under observationerna men fokus ligger inte på eleverna utan på läraren.

Syftet med våra observationer är att studera hur läraren arbetar med mål och bedömning samt hur de vägleder elever i sitt lärande. Vi kommer att föra egna anteckningar under observationerna. Dessa anteckningar kommer att raderas vid studiens slut.

I vår uppsats avidentifieras både elever, lärare, skola samt den stad observationerna utförs i.

För att kunna genomföra observationerna behöver vi ditt eller din förälders medgivande. Du/ni kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Med detta brev följer en blankett där du/ni kan ta ställning till om du/ni vill medverka under observationerna. Fyll i blanketten och lämna den till klassläraren under v.12.

Om du/ni har några funderingar så får du/ni gärna kontakta oss på telefon eller mail:

Catarina Erlandsson: tel: XX XX@student.gu.se

Christina Ehn-Hämäläinen: tel: XX XX@student.gu.se

Christina Ehn-Hämäläinen:

Med vänliga hälsningar!

Christina och Catarina

Bilaga 5

Samtyckesformulär

- JA, jag samtycker till att delta i studien.
- Nej, jag samtycker inte till att delta i studien.
- JA, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn deltar i studien.
- NEJ, jag/vi tillåter inte att mitt/vårt barn deltar i studien.

Underskrift: _____

Målsmans underskrift: _____

Barnets underskrift: _____

Bilaga 6 Tematisk guide

1 På vilket sätt synliggörs lärandemålet för eleven?

2 Proximal utvecklingszon . Hur vägleder läraren eleven?
Kunskapsprocessen med fokus på formativ bedömning.

3 Hur och vilka artefakter används?

4 På vilket sätt används strategin feedback?