



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Sambandet mellan formativ bedömning i skrivprocessen och elever i skrivsvårigheter

En kvalitativ intervjustudie av några lärares erfarenheter och arbetssätt

Anneli Persson & Susanne Roos

Speciallärarprogrammet:
Språk-, läs- och skrivutveckling



Uppsats: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Eva Olsson
Examinator: Monica Reichenberg
Kod: VT18-2910-226-SLP610

Nyckelord: Formativ bedömning, skrivsvårigheter, skrivutveckling, feedback

Abstract

Syfte: Syftet med vår studie var att undersöka på vilket sätt några svensklärare på högstadiet arbetar med och vilken erfarenhet de har av formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter.

Teori: Studiens teoretiska ramverk utgörs av formativ bedömningsteori. Grundläggande är definitionen av formativ bedömning som bedömning *för* lärande samt de nyckelstrategier, nyckelprocesser och aktörsroller som ingår i teorimodellen. Centrala begrepp för studien är *formativ bedömning, summativ bedömning, feedback, undervisningskontext* och *relationellt perspektiv*.

Metod: Studien är kvalitativ och vi valde den semistrukturerade forskningsintervjun som metod för insamling av studiens empiri då vi intervjuade sex svensklärare som undervisar på högstadiet. Vi har utgått från en tematisk analysmodell vid bearbetning och analys av studiens empiri.

Resultat: Formativ bedömning ses som en process som äger rum i elevernas pågående arbete och är ett framgångsrikt arbetssätt för samtliga elever. I det formativa arbetet används modellerande verktyg samt självvärdering, lärar- och kamratrespons. Elever i skrivsvårigheter är i behov av tätare återkoppling av sin lärare under skrivprocessen, i direkt anslutning till pågående arbete. Denna återkoppling, i form av kortare delmål, sker oftast muntligt. För dessa elever förstärks även skriftlig respons muntligt. Det finns en tydlig medvetenhet kring vikten av att ta reda på elevers behov och vilka anpassningar som krävs för att de ska utvecklas vidare i sin skrivutveckling. Det efterfrågas möjligheter att inom organisationen skapa förutsättningar för tätare och mer flexibla kontakter med eleverna i skrivprocessen. Behovet av kompetensutveckling, både när det gäller läs- och skrivutveckling/svårigheter samt kring arbetet med formativ bedömning är tydligt. Det framkommer att behov av specifik kunskap behövs inom andra områden än bedömning för att formativ bedömning ska bli effektiv. Skolans organisation behöver ge möjlighet till kollegialt lärande där bedömning, kunskapsyn och förhållningssätt står i fokus. En förutsättning för att det formativa arbetet ska vara framgångsrikt är ett gott klassrumsklimat samt förtroendefulla relationer. Störst betydelse har läraren vars kunskap och förhållningssätt är avgörande.

Förord

Arbetet i studien har vi till största del genomfört tillsammans, vilket försvårar beskrivning av enskilda insatser. *Inledning*, *Bakgrund*, *Resultat* och *Diskussion* har skrivits helt gemensamt, medan några avsnitt, där vi fördelat huvudansvaret, inledningsvis skrivits individuellt för att sedan sammanställas. Anneli hade ansvar för *Tidigare forskning och litteraturgenomgång* och Susanne ansvarade för *Teoretiskt ramverk* och *Metod*. Under vårterminen har vi arbetat tillsammans en arbetsdag/vecka samt även koncentrerat arbetet i några sammanhängande perioder.

Vi vill rikta stort tack till informanterna som intresserat tog sig tid att intervjuas samt till kollegor som engagerat sig och funnits till hands. Extra stort tack till våra familjer och vänner som stöttat oss och möjliggjort vårt arbete.

Till sist vill vi även rikta ett varmt tack till vår handledare, Eva Olsson, som varit ett stort stöd och gett oss värdefull respons under arbetets gång.

Göteborg, maj 2018

Anneli Persson & Susanne Roos

Innehållsförteckning

Förord	
Innehållsförteckning	
1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Historisk bakgrund.....	2
2.2 Skolans uppdrag.....	2
2.2.1 Perspektiv.....	3
2.3 Språk- och kommunikationsutveckling	3
2.4 Bedömningsarbete	3
3 Syfte och frågeställningar	5
4 Tidigare forskning och litteraturgenomgång	6
4.1 Språklig förmåga	6
4.2 Läsutveckling.....	7
4.3 Skrivutveckling.....	7
4.3.1 Redskap för reflektion och tänkande	8
4.3.2 Talspråk och skriftspråk.....	8
4.3.3 Skrivande och skrivutvecklingens stadier.....	8
4.3.4 Faktorer som påverkar skrivutvecklingen.....	9
4.4 Bedömning.....	10
4.4.1 Formativ bedömning.....	10
4.4.1.1 Olika synsätt på formativ bedömning	11
4.5 Feedback.....	12
4.5.1 Utmaningar med feedback	13
4.6 Tydliggörande av lärandemål	13
4.7 Skolans organisation	14
4.7.1 Arbetssätt och arbetsformer	14
4.7.2 Lärares roll.....	15
5 Teoretiskt ramverk	17
5.1 Formativ bedömning.....	17
5.2 Centrala begrepp för studien.....	19
5.2.1 Summativ och formativ bedömning.....	19

5.2.2	Feedback	19
5.2.3	Undervisningskontext	20
5.2.4	Relationellt perspektiv	20
6	Metod.....	21
6.1	Metodval	21
6.2	Urval	21
6.3	Genomförande	22
6.4	Bearbetning och analys.....	22
6.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
6.6	Etik.....	23
7	Resultat.....	24
7.1	Presentation av informanterna	24
7.2	Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter	24
7.3	Begreppet formativ bedömning	25
7.4	Kunskaper kring formativ bedömning.....	26
7.5	Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter	26
7.5.1	Arbete med formativ bedömning	27
7.6	Feedback.....	27
7.6.1	Innehåll i feedback.....	28
7.7	Hur elever i skrivsvårigheter påverkas i skrivprocessen	28
7.8	Hinder i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter.....	29
7.9	Vidareutveckling av formativ bedömning	30
8	Diskussion	32
8.1	Metoddiskussion	32
8.2	Resultatdiskussion	32
8.2.1	Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter.....	33
8.2.2	Begreppet formativ bedömning	33
8.2.3	Kunskaper kring formativ bedömning	34
8.2.4	Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter.....	34
8.2.5	Feedback	35
8.2.6	Hur elever i skrivsvårigheter påverkas av formativ bedömning i skrivprocessen	36
8.2.7	Hinder i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter.....	36
8.2.8	Vidareutveckling av formativ bedömning	37
8.3	Slutsats.....	38

8.4	Specialpedagogiska implikationer	39
8.5	Vidare forskningsfrågor	39
8.6	Slutord.....	39
9	Referenslista.....	41
	Bilaga 1 - Missiv.....	48
	Bilaga 2 – Intervjuguide	49

1 Inledning

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2011a) betonas att alla elever har rätt att få förutsättningar att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, oavsett vilken nivå de befinner sig på. Den formativa bedömningen har en central roll i dagens skolsystem och vi är, utifrån vår specialisering inom språk-, läs- och skrivutveckling, intresserade av hur användandet av formativ bedömning kan se ut när det handlar om skrivprocessen för elever i skrivsvårigheter. Formativ bedömning ska ge återkoppling under inlärningsprocessen och den ska peka ut mål samt ange var eleverna befinner sig i lärprocessen (Lundahl, 2014). Under vår utbildning till speciallärare har det blivit än tydligare för oss att formativ bedömning av elevers kunskaper och förmågor ser olika ut och att den praktiseras på olika sätt.

I dagens informationssamhälle ställs krav på språkliga och kommunikativa kompetenser (Hansson, 2010). Samhällets krav och skolans undervisning bygger på att eleverna har förmåga att läsa och skriva då dessa är nyckelkompetenser för inläring i skolans samtliga ämnen (Liberg, 2010 b).

Elevernas möjligheter att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling är beroende av konkret och tydlig återkoppling och respons i direkt anslutning till elevens arbete (Klapp, 2015; Swärd & Karlsson, 2017). Språkutveckling ingår i skolans samtliga ämnen och i svenskämnet är skrivprocessen central. Att uttrycka sig i skrift möjliggör reflektion och utveckling av tänkandet (Bjar & Liberg, 2010). Wengelin (2009) redogör för att skriftlig förmåga möjliggör kommunikation med olika mottagare och syften. För att kunna möta eleven utifrån dess språkliga förutsättningar krävs att alla lärare har goda kunskaper, kring läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter, i ett brett spektra (Liberg, 2010b).

Studiens syfte är att undersöka på vilket sätt några svensklärare på högstadiet arbetar med och vilken erfarenhet de har av formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter. Studiens teoretiska ramverk utgörs av formativ bedömningsteori. För att samla in empiri används den kvalitativa forskningsintervjun som metod. Bearbetning och analys av empirin utgår från en tematisk analysmodell.

Inom läraryrket utgör bedömning en betydande del av arbetet. Formativt bedömningsarbete ingår i lärarens uppdrag och vi vill med denna studie synliggöra hur formativ bedömning används i skrivprocessen i arbetet med elever i skrivsvårigheter. Resultatet kan ses som betydelsefullt och kan komma till användning av verksamma lärare. Oss veterligen har ingen liknande studie genomförts. Vår förhoppning är att den kan vara ett bidrag för att sprida kunskap kring behov av kompetens och specifika kunskaper inom andra områden än just bedömning för att den formativa bedömningen ska bli effektiv. Därmed kan den även utgöra ett avstamp för fortsatt forskning inom området.

I uppsatsens avsnitt ingår visst material från den undersökningsplan som legat till grund för vår studie.

2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras bakgrund till det problemområde som ligger till grund för vår studie. En kortare historisk bakgrund beskrivs gällande skolans uppdrag och förhållningssätt gentemot elever i skolsvårigheter. Vidare belyses skolans övergripande mål avseende språkutveckling, vikten av att elever utvecklar god läs- och skrivförmåga samt risker med brister i dessa förmågor. Avslutningsvis ges en redogörelse för syfte, mål och uppdrag kring bedömningsarbetet i skolan.

En bredare och mer omfattande forskningsöversikt av relevans för den föreliggande studien presenteras i avsnittet *Tidigare forskning och litteraturgenomgång*.

2.1 Historisk bakgrund

Rätten till skolgång har sina rötter i folkskolestadgan från 1842, då skolplikt infördes från sju års ålder och det bestämdes att alla barn skulle få möjlighet att lära sig vissa kunskaper och färdigheter (Ahlberg, 2013). Sedan skolplikt infördes, har det funnits elever som av olika anledningar inte kunnat tillgodogöra sig skolans undervisning. Istället för stöd eller anpassad undervisning sänktes kravnivån. I början av 1900-talet inrättades hjälpklasser, ett system som fortsatte utvecklas fram till 1960 -talet vilket medförde en stark segregering (a.a). 1962 nämns för första gången specialundervisning och en gemensam speciallärarutbildning införs. I Lgr 80 möter vi begreppet *En skola för alla* (Skolöverstyrelsen, 1980) där skolans uppgift beskrivs vara att motverka elevers skolsvårigheter och elevstödet ska ges i den reguljära undervisningen. Specialpedagogiken präglas, från mitten av 1970-talet och fram till idag, av att söka lösningar på elevernas lärandeproblem på organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2013).

2.2 Skolans uppdrag

I skolans uppdrag ingår att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. I skollagen finns tydliga riktlinjer att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov samt att stöd och stimulans ska ges för att varje elev ska utvecklas så långt som möjligt. Strävan ska vara att uppväga skillnader i förutsättningar för att tillgodogöra sig undervisningen (SFS 2010:800, 1 kap. 4§). Vidare beskrivs uppdraget i Lgr 11: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket 2011a, s.8).

Ofta är det i skolvärlden som eleven möter samhällets och omgivningens innehåll och där kraven blir tydliga, vilket i sin tur ställer krav på att kunskap finns hos de vuxna i skolan för att kunna möta elevernas behov (Liberg, 2010b). Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a) är det rektors ansvar att lärarna får den kompetensutveckling de behöver i sitt dagliga arbete.

Skolverket (2011b) uttrycker i Allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen:

Det är av stor betydelse att eleverna upplever att det finns goda möjligheter att pröva sig fram och utforska gränserna för den egna kunskapen och ibland göra fel utan att det får några negativa konsekvenser. Ur ett lärandeperspektiv är sådana processer mycket fruktbara. (s. 25)

2.2.1 Perspektiv

Teorins betydelse för undervisningen samt vilken utgångspunkt läraren har i sin undervisning påverkar vilket fokus undervisningen får (Ahlberg, 2009). Perspektivet som utgör grund för analys av vad som orsakar skolsvårigheter, har betydelse för hur en elev med svårigheter blir bemött. I det relationella perspektivet anses skolproblemen uppstå i mötet mellan miljö och individ. Svårigheten ligger därmed inte hos den enskilda individen. I det individuella perspektivet, däremot, menas att svårigheten ligger hos eleven, då det anses att individen är bärare av sina problem i skolan. Skillnaden ur vilket perspektiv skolsvårigheten betraktas, kan utgöra hinder för eleven eftersom rätt stödinsats riskerar att inte ges (Ahlberg 2013).

Enligt Scherp (2013) krävs, för att höja elevernas kunskaper och resultat, att lärare arbetar utifrån ett förändrat förhållningssätt som består av två delar. ”Att fokusera på lärprocessen istället för att förklara dåliga resultat med brister hos eleverna samt att flytta fokus från faktainläring till mer undersökande arbetssätt och fördjupad förståelse” (s.33).

2.3 Språk- och kommunikationsutveckling

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) poängteras att ett av skolans övergripande mål är att eleverna ska få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling samt att lärare bör organisera och genomföra undervisningen för att möjliggöra detta stöd.

Samuelsson (2009) beskriver att en låg läs- och skrivförmåga riskerar att utgöra ett stort hinder för individens möjligheter att studera vidare, utöva yrken och att delta i olika sammanhang i samhället. Han menar att en av skolans absolut viktigaste uppgifter är att, tillsammans med hemmen, arbeta för att alla elever utvecklar en god läs- och skrivförmåga.

Hela skolans organisation bygger på att elever har en god förmåga att läsa och skriva, att de kan inhämta information i grupp och enskilt samt att de kan ta emot, bearbeta och presentera kunskap genom att använda sig av skriftspråket (Bjar, 2009). Skolan har ett stort ansvar för att elevernas kunskapscirklar blir positiva och att eleverna får möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar och behov. ”/.../elevers olikheter med avseende på läs- och skrivförmåga är ett av skolans största problem” (s.22).

Eleverna i ett klassrum kan visa stora variationer i språkutveckling beroende på olika erfarenheter, förmågor och upplevelser (Liberg, 2010c). Bjar och Liberg (2010) menar att skolan har ett ansvar att möjliggöra för alla elever, oavsett bakgrund, att utveckla språkliga redskap för att kunna ta del av samhällets demokratiska processer samt kunna utveckla förståelse för sin och andras kultur. Vidare betonas vikten av ett språkutvecklande arbetssätt för att barn på olika språkliga nivåer ska ha goda möjligheter att utvecklas.

2.4 Bedömningsarbete

Enligt Skolverket (2011c) är syftena med bedömning i skolan att den används för att kartlägga och värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt utvärdera undervisning. Ett av skolans mål är att eleverna ska utveckla förmåga att använda sig av själv- och kamratbedömningar och sätta dessa i relation till egna prestationer och förutsättningar.

Undervisningens upplägg behöver ge eleven tydlig information och konkreta exempel på, vad de förväntas visa kunskaper och förmågor i samt hur bedömning kommer ske. I Skolverkets (2014) stödmaterial, kring bedömningsaspekter, beskrivs detta:

När arbetsområdet introduceras i undervisningen är det av vikt att eleverna får veta vilken eller vilka förmågor som undervisningen syftar till att utveckla, vilken eller vilka delar av kunskapskraven som är aktuella och vilka bedömningsaspekter som kommer att användas. (s.4)

I Skolverkets (2011b) Allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen uttrycks tydligt att lärare bl.a. bör använda sig av bedömningsformer som ger eleven goda möjligheter att uttrycka sina kunskaper och förmågor på olika sätt, att skapa förutsättningar för att följa och stötta elevernas kunskapsutveckling, att ge kontinuerlig återkoppling på elevernas arbeten samt att analysera och diskutera bedömning av elevprestationer tillsammans med andra lärare på skolenheten.

3 Syfte och frågeställningar

Utifrån den ovan beskrivna bakgrunden är studiens syfte att undersöka på vilket sätt några svensklärare på högstadiet arbetar med och vilken erfarenhet de har av formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter.

Följande frågeställningar undersöks för att uppnå studiens syfte:

- Hur beskriver de intervjuade lärarna formativ bedömning?
- På vilket sätt arbetar de intervjuade lärarna med formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter?
- Vilka erfarenheter, möjligheter och hinder upplever de intervjuade lärarna i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter?

4 Tidigare forskning och litteraturgenomgång

Då forskningsfältet kring bedömning samt läs- och skrivutveckling är relativt brett, har vi valt att i detta avsnitt presentera delar av litteratur och forskning inom det aktuella ämnesområdet för att belysa studiens relevans. Stor tonvikt har lagts vid områden som berör skrivutveckling samt formativ bedömning med centrala delar som feedback och tydliggörande av lärandemål. Inledningsvis presenteras områdena språklig förmåga och läsutveckling då dessa är tätt sammankopplade med skrivutveckling. Avslutningsvis belyses skolans organisation utifrån ovan beskrivna områden.

4.1 Språklig förmåga

Forskning visar enighet i synen på betydelsen av språklig förmåga, däremot läggs tonvikten på olika områden och aspekter. Hansson (2010) uttrycker att ”Språklig och kommunikativ kompetens får betraktas som nyckelförmågor i dagens samhälle eftersom informationssamhället ställer stora krav på dessa förmågor” (s. 201). Ett resonemang som också Bruce (2013) belyser då hon menar att språkande är förutsättning för social utveckling samt grundvalen i ett demokratiskt samhälle. Bruce tillägger även att språkandet är en förutsättning för lärande.

Liberg (2010b) redogör för en annan aspekt då hon påpekar att samtalet är en av de språkliga processer som krävs för att lära. Liberg betonar även att skolan har en viktig roll när det handlar om att vara aktör för att föra in barnet i offentliga samtalskulturer och kommunikativa sammanhang. Här poängteras att barnet, i och med inträdet i skolans värld, behöver komplettera sin vardagskunskap med skolkunskap och att dessa båda former av kunskap kan betraktas som poler på en skala. På samma sätt gör Bruce (2013) denna uppdelning av språket, men hon väljer att istället benämna det vardagsspråk respektive skolspråk. Skolspråket kännetecknas av precision, transparens och explicitet och kan stå ”för sig själv”, helt oberoende av situation och sammanhang. Detta gör att det skiljer sig markant från vardagsspråket som är situationsanpassat, vilket gör att skolspråket kan uppfattas som abstrakt och främmande. Istället för att vara det som underlättar förståelse, blir skolspråket det som riskerar att utestänga de individer som inte behärskar det (a.a.). Även Hansson (2010) och Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2014) menar att det kan finnas risk för utanförskap. För att förhindra detta poängteras att det är av stor vikt att tidigt identifiera barn som brister i sin språkliga förmåga. Förutom utanförskap riskerar dessa barn att hämmas i den allmänna utvecklingen eller riskera inlärningssvårigheter i kunskapsutvecklingen. Vidare betonas att uteblivna tidiga insatser, på längre sikt, kan bidra till samhällslig förlust. Parallell kan dras till Ahlbergs (2013) beskrivning av hur viktigt det är för elever i behov av särskilt stöd att undervisningen:

./.../organiseras så att de får använda språket på ett sådant sätt som främjar förståelsen. En genomtänkt organisering av de medierande verktyg som används för att skapa en god lärandemiljö är extra nödvändig för dessa elever. (s.149)

Ännu en aspekt av språklig förmåga, lyfts fram av Bjar och Liberg (2010) då de beskriver språkande som ett viktigt redskap för att utveckla omvärldsförståelse. Genom att ingå i meningsskapande, språkliga sammanhang utvecklas vårt tänkande och vår förståelse för sammanhangen.

4.2 Läsutveckling

Tunmers modell *The simple view of reading*, som menar att Läsning = Avkodning x Förståelse av språk, är den mest använda av teorierna kring läsning (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Även Myrberg (2001) refererar till denna modell och visar att både avkodningsförmåga och språkförståelse är avgörande för utvecklingen av läsförståelse. En av grundstenarna i läsprocessen är avkodning, vilket innebär att kunna tyda grafem/bokstav och översätta till rätt fonem/språkljud och för att kunna bli en skicklig läsare behöver man kunna automatisera avkodningen. Vid avkodning av ord använder sig läsaren av olika strategier, den fonologiska, den ortografiska samt den logografiska strategin (Carlström, 2010). Även Lundberg (2008) belyser att förutsättningen för läsning och skrivning är att bli medveten om att ord är uppbyggda av fonem och att dessa fonem kan kombineras i oändlighet. Denna medvetenhet kommer inte av sig själv och en del barn har särskilt svårt att uppfatta/uppmärksamma fonemen. Avkodningens betydelse i läsprocessen betonar fortsatt av Taube et al. (2015):

”I takt med att barn lär sig läsa flytande friställs allt mer kognitiv kapacitet som kan ägnas åt den mer krävande förståelsen av hela texter. En skicklig läsare som avkodar korrekt, med flyt och rätt betoning behöver inte stöd av kontexten”. (s.26)

Liberg (2010c) betonar att det även krävs kunskap kring förståelse för att kunna ta till sig betydelsen av en text. Hon belyser att beroende på ur vilken position en text ska bearbetas och förstås, behöver läsaren kunna använda sig av olika förståelsestrategier.

Taube et al. (2015) lyfter diskussionen kring frågan huruvida läsning är en generell förmåga eller en situerad verksamhet. När man talar om läsning som en generell förmåga menas att en person som klarar av att läsa en typ av texter även klarar att läsa andra texttyper. Om man däremot talar om läsning som situerad förmåga betyder det att läsförmågan inte är generell utan att det beror på situationen hur läsaren förstår texten. Dessa två ståndpunkter är svåra att renodla. En persons möjlighet att förstå textmaterial kan variera beroende på situation, men det finns en generell läsförmåga som grund (a.a.).

4.3 Skrivutveckling

Flera forskare påtalar det faktum att skrivande och skrivutveckling ägnats mindre forskningsutrymme än läsning och läsutveckling. Det synliggörs emellertid vissa skillnader i hur detta beskrivs. Swärd och Karlsson (2017) lyfter fram att forskningsfältet kring skrivutveckling är betydligt mindre än det kring läsutveckling. De belyser att det genomförts mycket forskning om läsning och läsprocessen medan det har skrivits mycket lite om skrivande och det stöd som elever kan behöva i denna process. Här är de eniga med Høien och Lundberg (2013) som påtalar att det ägnats mycket mindre forskning kring skrivandets psykologi. De skiljer sig dock åt något då de beskriver innehållet i den skrivforskning som gjorts. Enligt Høien och Lundberg handlade forskningen om skrivande inledningsvis främst om rättskrivning och vilka strategier skrivaren använder för att kunna stava korrekt, men de menar att forskningen under senare tid även riktats mot skrivprocessen. Swärd och Karlsson påtalar emellertid att skrivande ofta nämns i kombination med läsning och att det oftast är läsning som fokuseras. Detta kan ställas mot den ytterligare aspekt kring sambandet mellan läs- och skrivforskning som Fitzgerald och Shanahan (2000) lyfter fram. De påpekar brist av forskning i relationen mellan läsning och skrivning. De menar att man oftast fokuserar vad som skiljer dessa åt, inte vad som förenar dem. I sin studie beskriver de att relationen mellan läsning och skrivning förändras i takt med att läs- och skrivförmågan utvecklas, men att det krävs mycket mer forskning kring detta för att relationen ska klargöras.

På samma sätt som läsning beskrivs med formeln $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ kan skrivning sägas vara $Skrivning = Inkodning \times Budskapsförmedling$ vilket innebär att behärska omkodning av fonem till språkljud samt att ha kunskap om att förmedla något till ett exakt budskap via bokstäver, ord och satser (Hagtvet, 2009).

4.3.1 Redskap för reflektion och tänkande

Bjar och Liberg (2010) redogör för att skrivande är ett redskap för att reflektera och utveckla tänkande samt att skrift är en beständig form av tänkande som kan bevaras. Ett resonemang som korrelerar med den beskrivning som görs av Vygotskij och Kozulin (1986) att lärande av skriftspråkliga aktiviteter är en intellektuell process på en hög nivå och att då barnet utvecklat skriftspråklig kompetens, har det fått ett redskap för abstrakt tänkande och därmed även förändrat sitt medvetande.

4.3.2 Talspråk och skriftspråk

Skillnader och samband mellan talspråk och skriftspråk beskrivs inom forskningen. Lundberg (2008) påpekar att tal och tanke intimt hänger samman då han beskriver talet som det primära och skriften som det sekundära som utgår från talet. Liksom Lundberg vidhåller Liberg (2010a) att talspråklig och textspråklig värld är beroende av varandra då de överlappas och inte går att skilja åt. Däremot betonar Liberg att det finns tydliga skillnader som kan vara betydelsefulla i barnets skrivutveckling. Dessa skillnader påtalar även Wengelin (2009) som menar att relationen mellan talspråk och skriftspråk är både komplex och paradoxal för ett barn som ska lära sig skriva. Barnet måste utveckla förståelse för att skrivet språk bygger på samma system som talat språk, samtidigt som det behöver utveckla förståelse för att skrift inte är detsamma som nedtecknat tal. Vidare betonas att steget mellan konversationsituation och skriftspråklig kommunikation är stort och för att kunna vara ett stöd i barnets skriftspråklärande, poängteras att vi vuxna måste förstå innebörden av detta steg.

4.3.3 Skrivande och skrivutvecklingens stadier

Lundberg (2008) redogör för att skrivande är en kognitiv process. Flower och Hayes (1981) presenterar en modell för att visa vilka komponenter som ingår i skrivandets kognitiva process. Lundberg (2008) lyfter fram denna modell och de delar som ingår. Den beskrivs innefatta komponenterna skrivsituation, skrivande samt långtidsminne. Skrivsituationen handlar om ämne, syfte, mottagare, val/krav av texttyp. Skrivandet innehåller i sin tur flera olika delar som planering, generering, revidering, utvärdering och övervakning. Långtidsminnet är den komponent som hjälper skrivaren med kunskap om t.ex. ämne, texttyp och mottagare. Lundberg menar att "Det är mycket som pågår samtidigt i huvudet på en skrivare" (s.38) samt att skrivprocessen inte är en linjär arbetsgång där man arbetar med ett moment i taget utan istället är det cykliska processer som hela tiden justeras. Här poängteras att han anser att den beskrivna modellen behöver utvidgas. Arbetsminnet, som Lundberg menar är en avgörande komponent i processen, saknas i modellen samt att skrivundervisningen behöver inrikta sig på var i processen eleven befinner sig för att kunna ge stöd i rätt moment (a.a).

Inom forskningen belyses skrivutvecklingens olika stadier. En modell presenteras av Høien och Lundberg (2013). Inledningsvis handlar det om pseudoskrivning, där barnet låtsas skriva – ett lekskrivande som har stor betydelse för fortsatt skrivutveckling. Detta följs av logografisk-visuell skrivning som innebär att ord utläses som bilder och kan skrivas utan att

den alfabetiska principen är förstådd. I den efterföljande alfabetisk-fonemiska skrivningen börjar barnet bli medvetet om den alfabetiska principen, utvecklar förmåga att dela upp ord i fonem och använder sig av en fonologisk stavningsstrategi. Slutligen handlar det om ortografisk-morfemisk skrivning som är en snabb, säker och automatiserad process där barnet närmar sig den vuxnes skrivning och även har tillägnat sig kunskaper kring morfologiska strukturer (a.a). Fler forskare beskriver skrivutvecklingen på liknande sätt och Høiens och Lundbergs redogörelse stämmer väl överens även med de faser som beskrivs av Hagtvet (2009) och Liberg (2010a).

I ett resonemang, som kan ses i relation till skrivutvecklingens stadier, redogör Lundberg (2008, s.51) för fem olika dimensioner i skrivutvecklingen:

1. Stavning – från klotter till korrekt och automatiserad stavning av ord
2. Meningsbyggnad och text – från enklaste skriftliga budskap till sammanhängande texter med korrekt meningsbyggnad
3. Funktionell skrivning – från enkel namnmarkering till utförliga brev
4. Skapande skrivning – från enkel händelse till livfulla, fantasifulle och kreativa uttryck
5. Intresse och motivation – från hårt skrivmotstånd till skrivglädje

Det framhålls att alla dimensioner samverkar och om dessa vore helt korrelerade skulle de inte behöva särskiljas, men då de olika dimensionerna visar upp olika utvecklingsförlopp är det befogat att skilja dem åt för att kunna synliggöra och identifiera skriftspråksutvecklingen. I nästa avsnitt redogörs för forskning om några faktorer som tycks påverka skrivutvecklingen.

4.3.4 Faktorer som påverkar skrivutvecklingen

Då det handlar om att identifiera vad som påverkar skrivutvecklingen lyfter forskare fram olika faktorer. En del handlar om elevens enskilda kunskaper och förmågor. Detta belyses av t.ex. Chrystal och Ekvall (2009) som redogör för att eleven behöver kunskap på olika språkliga nivåer för att lyckas lära sig skriva. Grundläggande färdigheter som att t.ex. forma bokstäver, använda både versaler och gemener och lära sig regler för stavning och interpunktion behöver kombineras med många fler färdigheter. En av dessa är att lära sig nya genrer och de karaktärsdrag som följer dessa. Skrivinläring handlar om att handskas med en stor mängd konventioner samtidigt. Detta sker både på global nivå, t.ex. vad gäller textstruktur och på lokal nivå, t.ex. hantering av formella aspekter som stavning, sammansättning av ord och bokstavsformande (a.a.). Detta är en beskrivning som samstämmer med Wengelins (2009) resonemang, men hon påpekar att ytterligare en utmaning i barnets skrivutveckling är att skrivande innebär kommunikation med någon som inte är närvarande. Swärd och Karlsson (2017) gör ännu ett tillägg då de menar att det inte bara är elevens lingvistiska kunskap och kompetens som påverkar elevens skrivutveckling utan även faktorer såsom koncentration, motorisk och kognitiv förmåga samt förmåga att planera. Svårigheter kring dessa gör, enligt Swärd och Karlsson, att eleven kan behöva stöd under hela eller delar av sin skoltid.

Andra faktorer som lyfts fram inom forskningen handlar inte om enskilda elevers förmågor utan om skolans betydelse. Denna betydelse uttrycks av Samuelsson (2009) som belyser att den beteendegenetiska forskningen visar att skolan och undervisningen spelar stor roll när det handlar om barnets skriftspråkliga utveckling. Han poängterar att det inte råder någon konflikt mellan att se genetiska faktorer som orsak till varierande förmåga kontra att låta omgivningen göra det möjligt att förändra samma förmåga. ”Den beteendegenetiska forskningen som har visat att det föreligger en genetisk risk för att utveckla läs- och skrivsvårigheter bör istället stimulera skola och lärare att vara extra uppmärksamma när det gäller barns skriftspråkliga

utveckling och i synnerhet när det gäller att utveckla effektiva läs- och skrivpedagogiska metoder” (s. 86). Samuelssons resonemang kan sättas i relation till Hagtvets (2009) påpekande att barn som börjar skolan med svaga skriftspråkliga förutsättningar är mycket sårbara ur pedagogisk synvinkel och riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter, tappa tilltro till sitt eget lärande och hamna efter i kunskapsinhämtning. Hon belyser även att forskning visat ett tydligt samband mellan elevers språkliga kompetens vid skolstart och deras skriftspråkliga kompetens i ungdomsåren.

4.4 Bedömning

Lundahl (2014) beskriver att i vårt kunskapssamhälle, där livslångt lärande betonas, har motivet för bedömning ändrats från att enbart urskilja individer till att även ge individen kunskap om starka och svaga sidor, dvs. kunskap som hjälper individen att göra val och att utvecklas. Att synen på bedömning förändrats lyfter även Korp (2011) fram. Hon betonar att forskning i ämnet har stor betydelse då den ger oss nya perspektiv och ny kunskap. Olika diskurser påverkar oss, t.ex. sätt att tala om och förstå bedömning, men även hur man kulturellt ser på sambandet mellan skolprestationer och intelligens. Dessa föreställningar visar sig i diskussioner och i analyser i politiska sammanhang och i medier samt i vardagliga sammanhang. Uppfattningar om bedömning i skolan formas genom komplicerade processer. Stor betydelse, när det handlar om lärares bedömningsarbete, har lärarens egna erfarenheter av skolgång och av att bli bedömd. Lärarens utbildning påverkar naturligtvis, men främst är det rådande kultur, arbetssätt och synsätt, på den skola där läraren arbetar som tycks ha avgörande betydelse (a.a). Hur politik, policy och kultur påverkar lärares bedömningspraktiker tas även upp av Black och Wiliam (2005), men i sin artikel gör de jämförelser ur ett internationellt perspektiv då de jämför bedömningstraditionerna i Frankrike, Tyskland, England och USA vad gäller relationen formativ och summativ bedömning. Det som beskrivs är att Frankrike, Tyskland och England har klassrumspraktiker som innehåller lärarbedömningar i olika grad, men att många bedömningsbeslut baseras på formella tester. Detta skiljer sig mot hur det är i USA, där det summativa bedömningssystemet är så stort att det, enligt författarna, inte finns möjlighet till formativ bedömning. Gipps (1999) betonar å ena sidan, betydelsen av politiska, kulturella och sociala sammanhang i relation till synen på bedömning, men å andra sidan fokuserar hon också på att en avgörande faktor vid kunskapsbedömning är relationen mellan den som bedömer och den som bedöms.

4.4.1 Formativ bedömning

Lundahl (2014) hänvisar bl.a. till Klugers och DeNisis (1996) forskning där det visas starka belägg för att formativ bedömning leder till signifikant förbättring av lärande. Forskningsresultaten gäller flera olika länder, oavsett skolämne och ålder på elev.

Wiliam (2013) påtalar att en bedömning kan användas både summativt och formativt och att det snarare är funktionen av bedömningen som bör kallas summativ eller formativ. Något som kan kopplas till senare forskning där Black och Wiliam (2018) menar att det inte behöver råda konflikt mellan summativ och formativ bedömning eftersom all bedömning borde handla om att skapa tillförlitliga sammanställningar av elevernas kunskaper och lärande.

I sin forskningsöversikt definierar Black och Wiliam (1998a) formativ bedömning som bedömning *för* lärande. Leahy, Lyon, Thompson och Wiliam (2005) menar: ”What we need is a shift from *quality control* in learning to *quality assurance*” (s. 18) och beskriver att bedömning *för* lärande inbegriper att undervisning anpassas vid behov under tiden som lärandet pågår, vilket säkerställer kvalitet. Harlen (2005) kopplar bedömning *för* lärande till

formativ bedömning samt bedömning *av* lärande till summativ bedömning. Hon menar att skolsystemet måste innehålla bedömningskriterier där båda dessa former ingår då effektiviteten med formativ bedömning kombineras med reliabiliteten i den summativa. Detta kan jämföras med den beskrivning som görs av Jönsson, Lundahl och Holmgren (2015) där de menar att bedömning för lärande ofta likställs med formativ bedömning, vilket inte alltid är en passande jämförelse då formativ bedömning har som syfte att bedöma medan bedömning för lärande är en lärandeprocess. Hirsh (2017) menar att i begreppet formativ *bedömning* hamnar fokus ofta på de effekter som kan uppkomma vid användandet av feedback, kamratbedömning och självbedömning i undervisningen. Istället väljer Hirsh begreppet formativ *undervisning*, då hon anser att där ställs synliggörandet, formen och analysen av undervisningen i förgrunden: "Formativ undervisning kan därmed definieras som ett begrepp som sätter fokus på hur undervisning utforskas, utvecklas och formas utifrån vad lärare vet om eleverna och ser i sin undervisnings- och klassrumspraktik" (s.9). Även Hirsh och Lindberg (2015) redogör för vikten av att formativ bedömning i lika hög utsträckning handlar om utformning av undervisningens innehåll och miljö istället för att enbart inriktas på att forma eleven. Vidare betonas vikten av att lärare använder bedömningsinformation för analys och förändring av den egna undervisningen, samt att skolledare använder resultaten som del i det systematiska kvalitetsarbetet.

4.4.1.1 Olika synsätt på formativ bedömning

Swärd och Karlsson (2017) påpekar att förutsättning i formativ lärmiljö är att det finns kriterier för bedömning och att målen med undervisningen är tydliga för eleverna. Formativ bedömning ses som en ständigt pågående process vars grundsyn är att kunskap är socialt konstruerad och där eleven utmanas utifrån sin egen kunskapsnivå. Elevens självvärdering, feedback från kamrater och lärare hjälper eleven att se var den befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Där formativ bedömning används i praktiken är det mest effektiva för elevens lärande, lärarens återkoppling till eleven på en metakognitiv nivå (a.a). Liksom Swärd och Karlsson belyser Pryor och Crossouard (2008) att formativ bedömning påvisar metakognitiv reflektion i den formativa bedömningsprocessen. Parallell kan dras till Hirsh (2017) som betonar sambandet mellan formativ bedömning och hela undervisningskontexten, som hon menar spelar roll i förståelsen av formativ bedömning och formativa processer.

Torrance (2007) redogör för att den formativa bedömning som styr undervisningen många gånger har fokus på måluppfyllelse istället för att fokusera lärandet, vilket han benämner bedömning *som* lärande. Även Hume och Coll (2009) belyser dilemmat med att bedömningskulturen handlar om att elever måste uppfylla vissa kriterier för att erhålla ett betyg. Då går bedömningen från att vara bedömning *för* lärande till bedömning *som* lärande vilket kan medföra att eleverna blir beroende av läraren och deras lärande riskerar att bli kortsiktigt (a.a). Sadler (2007) menar att implementeringen av arbetet med formativ bedömning ibland skulle kunna uppnå motsatt effekt, då risk finns att fokus blir att lotsa eleven till godkända resultat på bekostnad av arbetet med att eleven ska förstå syftet med lärande. Sadler likställer detta med bedömning *som* lärande och menar vidare att då så är fallet finns risk att eleven tror att det handlar om lärande när det i själva verket handlar om bedömning. Detta kan jämföras med Lams (2016) beskrivning av att klassrumsmiljöer, där bedömning *som* lärande används, hjälper eleven att bli medveten om sin lärandeprocess, få ökad förståelse för lärandemål, bedömningskriterier och feedback.

Olika synsätt och aspekter på formativ bedömning menar kritiker kan utgöra en svaghet. En av dessa är Bennett (2011) som i en kritisk granskning av formativ bedömning lyfter fram sin syn på att det inte finns en samstämmighet kring begreppet, att det är svårt att mäta effektiviteten av bedömningen samt att lärarna måste ha tillräcklig kunskap och ett nytt

arbetssätt tar lång tid att implementera. Detta sammantaget, menar han, gör att formativ bedömning kan vara en svag punkt i utbildningssystemet som helhet.

4.5 Feedback

Innehållet i feedback varierar vilket lyfts fram inom forskningen. Inom formativ bedömning används feedback för att peka ut mål och ange var i läroprocessen eleven befinner sig (Lundahl, 2014). Han poängterar vikten av att skilja mellan formativ feedback och det som kallas kunskap om resultat, vilket också kan ses som en slags återkoppling. Hans resonemang kan sättas i samband med Klapps (2015) beskrivning av effektiv feedback där hon påtalar att feedback som enbart är bakåtsyftande är ineffektiv. Hon menar att det som karakteriserar effektiv feedback är att den är framåtsyftande, konkret, uppgiftsfokuserad (inte elevfokuserad) och att den har rätt tajming. Detta korrelerar med Shutes (2008) redogörelse för vad feedback behöver fokusera på. Det har påvisats i många studier att formativ feedback förbättrar både elevernas lärande samt lärarnas undervisning, men att eleverna behöver vara mottagliga och den feedback som ges måste vara målrelaterad, fokuserad och tydlig (a.a).

Shute (2008) lägger till ytterligare en aspekt som bör tas i beaktande jämfört med Lundahls och Klapps resonemang, nämligen att feedback i skriftlig form från läraren är att föredra, då denna återkoppling är mer objektiv och ger eleven möjlighet att ta in den i sitt eget tempo.

Hattie & Timperley (2007) menar att det är feedback, i form av omdömen, som har störst effekt och är det mest kraftfulla verktyget att använda för att leda elevens utveckling framåt. Beröm och belöning, även om dessa kombineras, har inte alls samma effekt. Detta bekräftas av Klapp (2015) som belyser att motivationsforskningen har påvisat att inre belöningar, kopplade till kompetenser och kunskaper, skapar inre drivkraft och hjälper eleven att långsiktigt utveckla ett fördjupat förhållningssätt till sitt eget lärande. Vidare beskrivs att yttre belöningar, kopplade till personliga egenskaper/prestationer, istället kan skada den inre motivationen om de används i för stor omfattning. Resultat från forskningsstudier har visat att då summativ feedback ges, tenderar betydelsen av annan bedömning, t.ex. formativ bedömning i form av skriftliga omdömen, att blekna (a.a).

Formativ feedback ska ge eleven möjlighet att utveckla metakognitiv förmåga i sitt lärande enligt Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004). De menar att även självbedömning och att eleven ser sitt lärande i delmål är nödvändiga komponenter för att eleven ska utveckla metakognitiv förmåga. Här lyfter de fram kamratrespons som ett viktigt komplement till självbedömning och bedömning från lärare, då eleven kan ha lättare att ta emot synpunkter från en kamrat. Kamratrespons möjliggör även för eleven att ta ett annat perspektiv och därigenom utveckla sitt eget lärande (a.a). Koppling kan göras till Black och Wiliam (2009) som pekar på att kamratrespons är en av nyckelstrategierna i formativt arbete. En annan parallell kan dras till Phillips & Soltis (2014) som beskriver att nyckeln till verkligt lärande är att det sker i en ändamålsenlig aktivitet, som genomförs i ett socialt sammanhang.

Umgänge med vuxna och kamrater i samarbetspräglade sociala sammanhang ger en ung person som är i färd med att lära sig stora möjligheter att iakta, imitera och med tiden också utveckla högre psykiska funktioner. (Phillips & Soltis, 2014, s.94)

För att eleverna ska få möjlighet att öva sin förmåga att ge och ta emot feedback påtalas betydelsen av att skolan behöver ge modeller för detta genom att medvetet strukturera upplägget av undervisningen (Hattie & Timperley, 2007). Även Nicol och Macfarlane-Dick (2006) redogör för vikten av formativ bedömning/feedback och att eleverna måste få praktisera detta. ” /.../if students are to be prepared for learning throughout life, they must be

provided with opportunities to develop the capacity to regulate their own learning /.../'” (s.215).

Då det handlar om kopplingen mellan formativ feedback och elever i skrivsvårigheter påvisar Graham och Harris (2000) att effekten i skriftlig förmåga stärks hos alla elever som i undervisningen får möjlighet att strukturerat arbeta med självvärdering och bearbetning av sina texter, men att detta är av extra stor betydelse för elever i skrivsvårigheter. Genom medveten undervisning som innehåller tydliga strategier och positiv feedback har dessa elever större möjlighet att utveckla skrivförmågan på ett sätt de inte klarar på egen hand, till skillnad mot många elever som beskrivs som goda skribenter (a.a). Detta beläggs av Hattie (2013) som påpekar att elever i svårigheter är i behov av tydlig exemplifiering, konkret målbeskrivning och direkt uppföljning då de inte alltid har förmåga att, på egen hand, skatta sin prestation och kunskap i förhållande till kunskapsmål.

4.5.1 Utmaningar med feedback

Om feedback inte ges vid rätt tillfälle, i rätt utformning eller under rätt omständigheter riskerar den att inte bli utvecklande för eleverna (Hattie & Timperley, 2007). Vilket synsätt som råder kring formativ bedömning speglar även innehåll och användning av feedback. Det synliggörs olika ställningstaganden till detta. Black och William (2009) menar att klassrumspraktiken är formativ då lärare, elever eller klasskamrater tar steg i sitt lärande i en positiv riktning och Shute (2008) definierar formativ bedömning som något som kommuniceras till eleven i syfte att förbättra lärandet. Ett annat resonemang lyfts av Torrance (2012) som menar att formativ bedömning kan ses som formativ även om responsen, liksom följden av den, är negativ:

Reading critical comments, even when accompanied by advice about how to improve, can be as disconcerting as receiving a poor grade, especially if the critical comments are unexpected or if the reader disagrees with them. Thus assessment is *always* formative, it will always impact on students and have a central place in what and how students learn, but not necessarily in a positive sense. (s.334)

Det finns en utmaning i att formativ bedömning sker i sociala sammanhang tillsammans med andra, menar bl.a. Black och Wiliam (2009) och Torrance (2012). De betonar vikten av medvetenhet kring detta eftersom lärandeprocessen påverkas. En påverkan som, enligt dem, framför allt är positiv då det handlar om att lära tillsammans, men att också risk för negativ respons kan förekomma. Detta är något som även problematiseras av Van Zundert, Sliujsmans och Van Merriënboer (2010) då de påvisar att kamratbedömning behöver innehålla respons samt argument för den bedömning som genomförts. De belyser att denna bedömning förlorar lärandepotential om den endast omfattar värdering av någons arbete. Som ett medel för att öka lärandepotentialen lyfter Wiliam (2013) fram checklistan, där uppgiftens innehåll konkretiseras i tydliga punkter, som ett användbart verktyg vid själv- och kamratbedömning.

4.6 Tydliggörande av lärandemål

Bedömningsmatriser beskrivs som en modell i arbetet med formativ bedömning. Jönsson (2014) lyfter fram att bedömningsmatriser, förutom att göra det möjligt att förmedla till eleven vad som förväntas, även har stor betydelse för elevens möjlighet att få stöttning i och självvärdera sitt resultat. Han menar att detta gör att elever upplever matriser som användbara och förklarande. För att underlätta elevernas förståelse för användningen av matriser påpekar Jönsson, att dessa behöver göras tillgängliga genom förklaringar och genom att användas vid

rätt tillfällen. De bör innehålla kriterier som är nåbara och noggrant anpassade till uppgifterna. På samma sätt menar Wollenschläger, Hattie, Machts, Möller och Harms (2016) att matriser är effektiva för att göra mål tydliga, men att detta inte är tillräckligt. En avgörande faktor, menar de, är den feedback som eleven får av läraren. Läraren måste vara uppmärksam på att den innehåller effektiva återkopplingsfrågor och information om förbättring av uppgiften, både för att få direkt effekt men också för att eleven ska kunna självvärdera sitt arbete (a.a).

Nordrum, Evans och Gustafsson (2013) menar att det finns en risk med att låta elever bli alltför styrda och beroende av kriterier som ska uppfyllas då det kan bidra till att elever får svårare att överföra och tillämpa kunskap från ett sammanhang till ett annat. Wiliam (2007a) belyser detta, men poängterar att det beror på vilken typ av matris som används. Han redovisar två olika typer av bedömningsmatriser, uppgiftsspecifik samt generell. Den generella som inriktas mot ett ämnesområde, en viss förmåga eller flera uppgifter som liknar varandra, menar Wiliam passar bäst i formativt syfte. Den uppgiftsrelaterade beskrivs, trots att den ofta upplevs mer konkret av eleven, begränsa elevens möjlighet att använda kunskapen i andra sammanhang. Ytterligare en aspekt som kan ställas i relation till detta lyfts fram av Jönsson och Svingby (2007) samt Panadero och Jönsson (2013). De poängterar att medvetenhet bör finnas att en och samma matris kan användas i formativt syfte för att stödja elevens lärande och samtidigt som den utgör grund för summativ bedömning.

4.7 Skolans organisation

Scherp (2013) menar att skolans arbete behöver organiseras för att möjliggöra lärande hos lärarna som i sin tur gör att undervisningspraktiken blir gynnsam för elevernas lärande och utveckling. "Skolutveckling kan även handla om att undanröja hinder i arbetsorganisationen för förverkligandet av de lärdomar man gjort om hur man på bästa sätt bidrar till de ungas lärande och utveckling" (s. 55). Det är viktigt att man går från ett individuellt till ett gemensamt lärande och att det finns organisatoriska förutsättningar där lärares olika erfarenheter och förståelse kan mötas i samarbete och dialog. Enligt Scherp är lärandets kvalitet beroende av hur stort utrymme för organiserad reflektion och ifrågasättande som organisationen ger. Parallellt kan dras till Berg (2003) som pekar på det frirum som finns i skolan som organisation och som beskrivs ge möjligheter att bedriva skolutveckling som utgår från elevens bästa. Berg menar att ett frirum skapas mellan skolorganisationens yttre gränser, såsom lagar och styrdokument, och dess inre gränser, såsom den enskilda skolans rådande kultur och organisation. Detta frirum kan nyttjas för utformning av innehåll och form i vardags- och utvecklingsarbetet genom ett medvetet val av analysmodeller och kärnfrågor. Vidare menar Berg att det pedagogiska samtalet, en argumenterande reflektionsprocess, med fördel kan användas i utvecklingsarbetet för att göra skolorganisationen än mer professionell.

Utgångspunkten för samtalet kan med fördel hämtas från organisationers praktik med syftet att denna ska förstås och begripliggöras på en annan nivå än den vardagliga. Det pedagogiska samtalet kan i denna mening beskrivas som ett didaktiskt möte/---/Det pedagogiska samtalet blir därmed en integrerad aktivitet i en utvecklingsprocess som kan beskrivas som multiprofessionell. (s.223)

4.7.1 Arbetsätt och arbetsformer

Liberg (2010b) påtalar att skolan har ett stort ansvar för att organisera arbetet så att barnets språkliga utveckling blir så gynnsam som möjligt. Lärare och övrig personal måste ha goda kunskaper i ett brett spektra, som gör att eleven kan mötas utifrån sina behov ur ett relationellt perspektiv. Situationen avgör vilket stöd som behövs för att bästa möjliga utveckling ska nås, i synnerhet när det handlar om barn som visar svårigheter (a.a). Ett sätt att organisera de specialpedagogiska insatserna är, enligt Wolff (2009), att dela in läsare i olika subgrupper för

att synliggöra vilken orsak som finns till eventuell lässvårighet. Det kan handla om avkodning, förståelse eller en kombination av båda. Genom att identifiera svårigheten kan skolan sätta in rätt pedagogisk insats eftersom olika läs- och skrivsvårigheter kräver olika typer av stöd.

För att övervinna, undanröja eller se till att svårigheter inte uppstår, bör skolans målsättning i första hand vara att arbeta förebyggande samt se till att det finns gedigen kunskap hos lärarna gällande läs- och skrivutveckling/svårigheter (Carlström, 2010). Inom forskningen finns ett brett stöd för detta belägg. Att tidigt låta barn möta läs- och skrivpraktiker, av hög kvalitet, möjliggör för barnet att lägga grund för förståelse och kunskapsutveckling (Liberg, 2010c; Lundberg, 2008; Swärd & Karlsson, 2017). Lundberg (2008) utökar resonemanget då han påpekar att undervisning i skrivning behöver ingå som innehåll i skolans samtliga ämnen och inte bara under svensklektioner och Lundberg och Sterner (2006) lyfter sambandet mellan skrivningens betydelse för samtliga ämnen i allmänhet och för matematiken i synnerhet, då det handlar om att använda skrivning för att fördjupa förståelse och lärande.

Lärarens betydelsefulla roll som givare av modellerande exempel kring språkutvecklande arbetssätt lyfts av bl.a. Gibbons (2006), Liberg (2010a), Reichenberg och Lundberg (2011) och Swärd och Karlsson (2017). Effekten av medvetet arbetssätt påvisas av Glaser, Brunstein och Harris (2007) som redogör för framgångsrik utveckling hos elever som fått undervisning med tydliga skrivstrategier i kombination med strukturerad självvärdering. Gibbons (2006) förespråkar genrebaserad skrivundervisning som stödstruktur och utgår från cirkelmodellens fyra faser. I den första fasen är målet att bygga upp elevernas bakgrundskunskaper om ämnesområdet genom att läsa, samtala, anteckna och samla information. Målet för den andra fasen är att få förebilder genom att studera texter inom genren och fokus läggs på funktion och form samt förståelse för texttypens specifika drag. I fas tre skrivs en gemensam text där lärare och elever arbetar tillsammans för att ge en modell för textens uppbyggnad, innehåll och språk. Slutligen arbetar eleven individuellt i fas fyra då en egen text produceras (a.a).

I undervisningen behöver eleverna uppleva en tydlig koppling mellan aktiviteterna i klassrummet och de bedömningsformer som tillämpas för att bedömningen ska leda elevernas lärande i positiv riktning (Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005). Balan (2012) menar att bedömningsmatriser kan vara en länk som tydliggör detta samband för eleverna om de upplever att dessa har relevans och meningsfullhet i det dagliga arbetet och inte bara i bedömningssituationer. Panadero och Jönsson (2013) påtalar dock att det är lärarens medvetna användande av matriser, inte matrisen i sig, som möjliggör en positiv effekt för elevernas lärande. Ytterligare en förutsättning, enligt Jönsson (2008), är att undervisningen ger eleverna utrymme och möjlighet att utveckla förståelse för begrepp och bedömning. Detta kan ställas i relation till Torrance och Pryor (2001), som menar att det krävs medvetenhet om att vissa elever inte gynnas av den formativa bedömningspraktiken om de lämnas att ta ansvar för sitt lärande, helt eller delvis, då eleverna inte har tillräckliga kunskaper för detta.

4.7.2 Lärarens roll

I undervisningen är lärare och klasskamrater resurser i lärandet (Liberg, 2010a). I klassrummet kan den språkliga spännvidden vara mycket stor och det är av största vikt att barn får ingå i olika läs- skriv- och skriftsamtal vilket innebär att de arbetar tillsammans med andra och kan genomföra aktiviteter som inte skulle kunna klaras på egen hand: ”Det gemensamma läsandet och skrivandet utgör således viktiga stödstrukturer för den fortsatta utvecklingen av läsande och skrivande på egen hand” (s.229). Något som styrks av Perfetti, Landl och Oakhill (2005) som hänvisar till studier som visar att yngre barn har samma

förmåga att göra inferenser som äldre barn, men att denna förmåga inte utvecklas spontant, utan sker i sammanhang med vuxenhandledande samtal och frågeställningar. Att lärarens betydelse är avgörande för elevers läs- och skrivutveckling då det handlar om att organisera och strukturera undervisning samt lärmiljö, påvisas av bl.a. Myrberg (2001), Liberg (2010a) och Taube et. al (2015). Resonemangen kan sättas i relation till Hirsh (2017) som menar att arbets sättet behöver genomsyras av ett synsätt där lärandet går från att vara elevens ansvar och angelägenhet till att elevens lärande sker i ett sammanhang som bidrar till möjligheterna för vilket lärande som sker. Parallell kan dras även till Klapp (2015) som belyser att lärandeprocessen står i centrum i de klassrum där det råder låg grad av differentiering vilket kännetecknas av ett positivt lärandeklimat där läraren tror på att eleven har potential och förmåga att ta ansvar för att lära, skillnader mellan elever respekteras och elever är resurser för varandra. Ytterligare förstärkning återfinns hos Wiliam (2009) som menar att den avgörande faktorn för elevers möjlighet till framgång i sitt lärande är hur läraren organiserar sin undervisning: "The obvious factors - class-size, the between-class grouping strategy, the within-class grouping strategy - make relatively little difference. What matters is the quality of the teacher" (s.4).

5 Teoretiskt ramverk

I avsnittet behandlas teoretiska utgångspunkter som har relevans för den föreliggande studien. Då syftet med studien är att undersöka på vilket sätt några svensklärare på högstadiet arbetar med och vilken erfarenhet de har av formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter, har vi valt att utgå från formativ bedömningsteori som teoretiskt ramverk i vår studie. I avsnittet presenteras detta samt begrepp som är centrala för vår studie i relation till formativ bedömning och specialpedagogisk synvinkel.

5.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning har, enligt Roos och Hamilton (2005), sina rötter i kognitiva och konstruktivistiska kunskapsteorier som framkom under 1930- och 1940-talen. Som begrepp har formativ bedömning funnits med sedan 1950-talet, men uppfattas ofta som något relativt nytt (Hirsh & Lindberg, 2015). Enligt dem har dock begreppets innebörd förändrats över tid. Scriven (1967) lyfter formativ *utvärdering* (evaluation) kopplad till innehållet i kursplanen. Bloom, Hastings och Madaus (1971) vidareutvecklar formativ utvärdering till att även omfatta elevernas lärande och hur instruktioner ges. Sadler (1989) byter ut begreppet *utvärdering* (evaluation) till *bedömning* (assessment) och påtalar även vikten av feedback i relation till formativ bedömning. De brittiska forskarna Paul Black och Dylan Wiliam är tongivande inom den formativa bedömningsforskningen och i sin forskningsöversikt *Assessment and Classroom Learning* (Black & Wiliam, 1998a), där formativ bedömning definieras som bedömning för lärande, sammanställs en stor mängd forskning som relateras till formativ bedömning. Bedömning för lärande utvecklas när eleven lär sig att lära. Vidare definieras formativ bedömning av Black och Wiliam (1998b):

We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs. (s.2)

I sin artikel *Developing the theory of formative assessment* beskriver Black och Wiliam (2009) att syftet är att utveckla en teori för formativ bedömning till skillnad mot översikten från 1998, där avsikten var att sammanställa forskningsläget relaterat till formativ bedömning. Teorin har sin grund i praktikinära klassrumsforskning där lärarens roll har stor betydelse:

Our approach indicates that any evidence of formative interaction must be analysed as reflecting a teacher's chosen plan to develop learning, the formative interactions which that teacher carries out contingently within the framework of that plan /---/. (s.26)

Black och Wiliam (2009) redogör för fem typer av aktiviteter, vilka enligt dem bevisats effektiva för lärande och tidigt kunde utvärderas som huvudsakliga inom formativ bedömningsforskning (Black et al., 2003; Wiliam, 2007b):

- Dela framgångskriterier med eleven
- Frågor i klassrummet
- Kommentarer på elevernas prestationer
- Kamrat- och självbedömning
- Summativa prov används formativt

Vidare redovisar Black och Wiliam (2009) tre nyckelprocesser som tillhandahåller en bredare teoretisk grund för formativ bedömning:

- Fastställa var eleven befinner sig just nu i sitt lärande
- Fastställa vart eleven är på väg (mål)
- Fastställa vad som behöver göras för att eleven ska nå dit (målet)

Fem nyckelstrategier som är grundläggande för formativ bedömning (Wiliam & Leahy, 2015; Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Thompson, 2007):

1. Klargöra, dela och förstå lärandemål
2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande
3. Ge feedback som för eleverna framåt
4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande

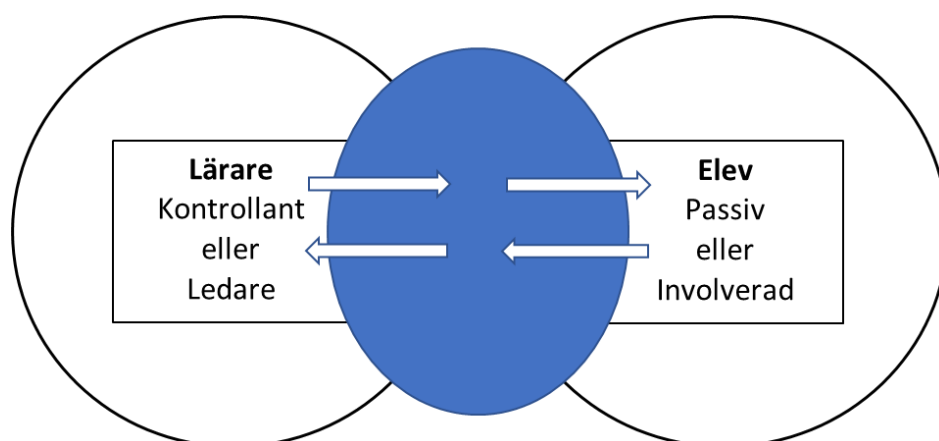
Inom formativ bedömning presenteras även tre involverade aktörsroller i arbetet: lärare, kamrat, elev (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2013).

Då de tre nyckelprocesserna sammanförs med de tre rollerna samt de fem nyckelstrategierna, skapas kombinationer (se fig.1) som visar vilken nyckelprocess samt vilken aktörsroll som kan användas för att fokusera respektive strategi (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Black & Wiliam, 2009; Black & Wiliam, 2018).

	Vart eleven är på väg (mål)	Var eleven befinner sig just nu i sitt lärande	Vad som behövs för att eleven ska nå dit (målet)
Lärare	1. Klargöra lärandemål och framgångskriterier för lärande.	2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som visar belägg för lärande	3. Ge feedback som för eleverna framåt
Kamrat	Förstå och dela lärandemål och framgångskriterier för lärande.	4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra	
Elev	Förstå lärandemål och framgångskriterier för lärande.	5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande	

Figur 1. Konceptualisering av formativ bedömning (efter Black och Wiliam, 2018, s.10 – vår översättning)

Black och Wiliam (2009) beskriver i en modell (se fig. 2) interaktionen mellan lärare och elev i den formativa bedömningsprocessen. Processen kan delas upp i flera steg. Det handlar om vilken roll aktörerna intar i förhållande till aktuell uppgift, hur lärare och elever tolkar återkoppling och vilken strategi läraren använder samt vilken återkoppling läraren beslutar sig för att använda utifrån syftet med uppgiften.



Figur 2. Interaktionsmodell (efter Black och Wiliam, 2009, s.11 – vår översättning)

Efter ytterligare forskning, utvecklar Black och Wiliam (2018) sitt resonemang och menar att teorin kring formativ bedömning också behöver sättas i ett vidare teoretiskt sammanhang: ”We propose a model whereby the design of educational activities and associated assessments is influenced by the theories of pedagogy, instruction and learning, and by the subject discipline, together with the wider context of education” (s. 1).

Black och Wiliam (2018) poängterar även att hänsyn måste tas till att bedömning sker i en vidare kontext för att den ska förstås fullt ut. De menar att skolor och lärare styrs av kulturella traditioner, politiska och allmänna förväntningar gällande utbildning samt gällande normer och värderingar inom aktuell verksamhet. I sin artikel beskriver de också att deras analys visar att den kan ge ett ramverk för lärares bedömningar ur både formativa och summativa aspekter. Den kan också hjälpa till att bringa klarhet i den ofta otydliga relationen formativ – summativ bedömning samt vara ett stöd i utvecklingen av pedagogiska studier med betoning på vikten av bedömning (a.a).

5.2 Centrala begrepp för studien

5.2.1 Summativ och formativ bedömning

Inom bedömningsforskningen lyfts bedömningsformerna summativ och formativ bedömning fram. Klapp (2015), Lundahl (2014), Wiliam (2013) beskriver att det främst är syftet och funktionen med bedömningen som skiljer de båda formerna åt. Syftet med summativ bedömning är att summera elevens kunskaper, vilket oftast sker i slutet av en termin eller ett arbetsområde, för att se om de nått uppsatta kunskapskrav. Formativ bedömning har som syfte att ge en pågående bedömning under arbetets gång. Den formativa bedömningen innehåller konkret och tydlig feedback i direkt anslutning till arbetet för att stötta elevens lärande och möjlighet att utvecklas så långt som möjligt.

5.2.2 Feedback

Feedback kan översättas med återkoppling. I föreliggande studie används definitionen formativ feedback. Sadler (1989, s.120) påpekar den specifika funktionen av feedback i relation till formativ bedömning: ”Feedback is a key element in formative assessment, and is usually defined in terms of information about how successfully something has been or is being done”. Formativ feedback behöver innehålla explicit information om förbättringsmöjligheter vilket definieras: ”Feedback is information about the gap between the

actual level and the refernce level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (Wiliam, 2009, s.19).

5.2.3 Undervisningskontext

Hirsh (2017) belyser att begreppet undervisningskontext används för att visa att hela undervisningssituationen har betydelse avseende arbetssätt, metoder, innehåll och lektionsstruktur som exempelvis fysisk miljö, läromedel, gruppammansättning, material och relation mellan elev-lärare och elev-elev. När lärande ska analyseras, menar Hirsh, att det är nödvändigt att söka förklaringar i undervisningskontexten. Det kan aldrig enbart handla om att hitta orsaken till svårigheter hos den enskilde eleven.

Även förståelsen av formativ bedömning och formativa processer i klassrummet bygger på grundsynen att undervisningskontexten spelar roll för elevens lärande. Så snart vi ställer oss bakom detta grundantagande behöver vi fundera över hur undervisningen organiseras för att eleverna optimala möjligheter att lära. (s.27)

5.2.4 Relationellt perspektiv

Ett begrepp som är relevant i vår studie samt är betydelsefullt ur specialpedagogisk synvinkel, är det *relationella* perspektivet. Ahlberg (2013) redogör för att det relationella perspektivet inte tillskriver eventuell svårighet som den enskilda individens egenskap. Svårigheten ställs istället i samspel och relation till andra individer samt situationer.

6 Metod

I avsnittet redogörs för den metod som valts. Vidare presenteras hur urvalet gått till samt hur insamling av empirin genomförts och hur denna bearbetats och analyserats. Avslutningsvis redovisas för de etiska aspekter som legat till grund för studien.

6.1 Metodval

För att uppnå studiens syfte och få svar på frågeställningarna valdes en kvalitativ ansats, vars främsta uppgift är att förstå och analysera resultat som framkommer. Metoden är lämplig för den här studien vars mål är att förstå hur några lärare/människor resonerar och för att finna varierande mönster i tankar och handlingar (Trost, 2010). Kvalitativ forskning är en forskningsstrategi som är öppen där utgångspunkten är deltagarnas perspektiv. Analysen och slutsatserna grundar sig i det empiriska materialet, vilket betyder att studiens design är av induktiv karaktär (Bryman, 2011). Anspråk på att generalisera, förklara eller förutsäga görs ej, utan vi vill få fördjupad förståelse för några lärares erfarenheter kring formativ bedömning i skrivprocessen av elever i skrivsvårigheter varför vi fann denna metod mest lämplig för insamling av studiens empiri. Med en enkätundersökning och ett större urval skulle det eventuellt vara möjligt att få ett mer generaliserbart resultat, men den metoden valdes bort eftersom den inte ger samma möjlighet till djupare förståelse (Stukát, 2011). Ytterligare resonemang kring vårt val av metod lyfts i metoddiskussionen (se avsnitt 8.1).

6.2 Urval

För att en studies resultat ska bli mer generaliserbara, d.v.s. kunna överföras på en större grupp, bör den ha ett representativt urval, men om studien ska gälla för en specifik grupp kan det vara lämpligt med ett icke representativt urval (se t.ex. Stukát, 2011). Vår studie bygger på några lärares erfarenheter, åsikter och arbetssätt. Vi valde att använda ett icke representativt, strategiskt urval som till viss del också var ett bekvämlighetsurval (Trost, 2010). Vi är medvetna om att detta urval inte ger ett representativt och generaliserbart resultat, men det var inte vår avsikt eftersom vår studie är kvalitativ.

Kontakt, med informanterna i vår studie, togs i inledningen av arbetet med uppsatsen för att vi skulle kunna ha möjlighet att ta kontakt med fler vid behov (Trost, 2010). Informanterna undervisar på fem olika skolor, med varierande upptagningsområde avseende tätort-landsbygd, måluppfyllelse samt socioekonomisk status i två kommuner. Ingen av oss arbetar vid de berörda skolenheterna. Vi tog kontakt, via mejl, med specialpedagog på respektive skola som gav oss kontaktuppgifter till de svensklärare som arbetar på högstadiet. Vi skickade därefter en förfrågan om medverkan där vi presenterade oss och beskrev syftet med studien. Vi informerade även om etiska regler där de utlovades anonymitet, att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta sitt medverkande när som helst under studiens gång (se bilaga 1). Utifrån gensvaret valdes de tre informanter som svarade först i respektive kommun. En av informanterna drog sig ur innan intervjutillfället och ersattes då med nästa person i tur som svarat på vårt mejl.

När det gäller urval av litteratur valdes den utifrån studiens syfte och frågeställningar. Det finns en ansevärd mängd forskning kring formativ bedömning i allmänhet men förhållandevis begränsad mängd kring formativ bedömning i synnerhet i relation till skrivsvårigheter. Ett omfattande arbete med att hitta rätt litteratur och begränsa vad som var relevant för vår studie gjordes. Vi har sökt i den litteratur som använts i vår utbildning till speciallärare, men vi har även sökt i bibliotekens sökverktyg efter vetenskapliga artiklar, avhandlingar, uppsatser samt

annan litteratur. De sökord som primärt använts är: bedömning, formativ bedömning, formative assessment, feedback, skrivutveckling, skrivsvårigheter och kunskapsutveckling. Den valda litteraturen omfattar både svensk och internationell forskning.

6.3 Genomförande

Vi valde att genomföra sex intervjuer vilket vi utgick ifrån var tillräckligt för att uppnå syftet med studien. Vid genomförandet av intervjuerna användes den semistrukturerade intervjuformen. En intervjumall med öppna frågor och tillhörande följdfrågor användes. Intervjufrågorna utformades utifrån studiens frågeställningar och öppna frågor formulerades med följdfrågor för att täcka in studiens aktuella områden (se bilaga 2). Efter inledande frågor, kring bakgrund och kunskap kring formativ bedömning samt läs- och skrivsvårigheter, ställde vi frågor kring bl.a. det formativa arbetet och upplevelsen av elevernas påverkan av feedback. Den valda intervjuformen kan ses som anpassningsbar och följsam (t.ex. Stukát, 2011). Samspelet som finns mellan informant och intervjuare kan resultera i att intervjun fördjupas och mer utvecklade svar ges. Stukát framhåller att den kvalitativa forskningsintervjun är en tidskrävande metod genom förberedelse av intervjuer, själva genomförandet samt efterarbete i form av transkribering och analys av materialet. Det är av största vikt att intervjuaren är förberedd eftersom det finns en svårighet i att samtidigt hantera spontana samtalsämnen och täcka in planerade samtalsområden (a.a).

Vi delade upp oss då intervjuerna genomfördes så att var och en intervjuade tre informanter enskilt. Ett val som gjordes för att, i större omfattning, ha möjlighet att anpassa oss och kunna träffa informanterna under deras arbetstid samt för att intervjuperioden skulle rymmas inom vår tidsram för arbetet med studien. En aspekt som belyses av Stukát (2011) är att det kan utgöra en nackdel att vara två som intervjuar eftersom informanten kan känna sig i underläge och ge alternativa svar. Vi är medvetna om att det också hade kunnat vara en fördel med att vara två, då möjligheten att identifiera behov av att ställa kompletterande frågor hade varit större.

Den första intervjun användes som pilotstudie vilken utvärderades och reviderades innan vi genomförde resterande intervjuer. Vid denna bearbetning förändrades vår intervjumall marginellt, vilket gjorde att pilotstudien hade fullvärdig kvalitet för att ingå i studien.

Intervjuerna med informanterna genomfördes under arbetstid på informanternas arbetsplatser. Vi upplevde att informanterna var lugna och avslappnade under intervjun vilket kan bero på att de var i en trygg miljö som de själva valt. För att säkerställa respondenternas anonymitet och av sekretessskäl gavs de kodade namn i form av Lärare 1, lärare 2 osv... Ytterligare en anledning till att de får kodade namn är för att särskilja enskilda respondenter och för att synliggöra deras åsikter och tankar.

6.4 Bearbetning och analys

Med informanternas medgivande spelades intervjuerna in, via dator eller mobil. Därefter transkriberades det inspelade materialet i nära anslutning till intervjun. Stukát (2011) menar att det är tidskrävande att i sin helhet skriva ut intervjuer. För att få med viktiga fraser och uttryck skrevs intervjuerna ut ordagrant. Citaten i resultatavsnittet har valts utifrån att de visar på uppfattningar eller uttryck hos respondenterna som har relevans för studiens syfte och frågeställningar. Efter att intervjuerna lästs igenom utfördes en urskiljning i varje intervju där vissa delar som saknade betydelse för studiens innehåll utelämnades t.ex. skratt, harklingar och småord. Tystnad eller pauser markerades med ordet paus inom parantes.

Ett antal analysmetoder kan användas för att hantera det transkriberade materialet (Bryman, 2011). I den föreliggande studien har, vid analys och bearbetning, en tematisk analys använts. Det betyder att, med utgångspunkt i respondenternas svar och efter flera genomläsningar, har studiens empiri delats in i teman och subteman (a.a). Informanternas olika erfarenheter och uppfattningar synliggjordes under genomläsningen. Skillnader och likheter identifierades och delades sedan in i teman utifrån frågeställningarna. För att kunna urskilja likheter och skillnader samt för att kunna göra jämförelser kodades informanternas svar med en siffra. I första bearbetningen identifierades tre temaområden: *skrivsvårigheter*, *formativ bedömning* samt *feedback*. Vid vidare bearbetning, som gjordes upprepade gånger, användes färgpennor för att synliggöra informanternas svar och subteman kunde urskiljas. Inom dessa gjordes ytterligare jämförelser mellan informanternas erfarenheter. De subteman som framkom var: *Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter*, *Begreppet formativ bedömning*, *Kunskaper kring formativ bedömning*, *Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter*, *Feedback*, *Hur elever i skrivsvårigheter påverkas i skrivprocessen*, *Hinder kring formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter* samt *Vidareutveckling av arbetet med formativ bedömning*. De skillnader, likheter och mönster som framkom i resultatet jämfördes även i relation till tidigare forskning och litteratur vilket presenteras i diskussionsdelen.

6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När en kvalitativ forskningsintervju används som metod är risken att resultatet i studien blir påverkat av att informanterna ger förväntade svar eller inte besvarar frågorna sanningsenligt (Stukát, 2011). För att validiteten inte skulle påverkas i för stor grad blev informanterna informerade om anonymitet, vilket vi menar ska ha bidragit till trygghet och sanningsenliga svar.

För att öka reliabiliteten, genomfördes en pilotstudie där syftet var att säkerställa att intervjufrågorna gav oss svar på studiens frågeställningar. Studiens reliabilitet kan ha påverkats negativt av att yttre störningar, som t.ex. dagsform hos informanterna. För att öka reliabiliteten hade vi kunnat låta informanterna bekräfta att informationen de gett var korrekt genom att de hade fått ta del av de transkriberade intervjuerna. Det valdes bort eftersom vår tidsram inte tillät det.

I vår studie har vi använt ett icke representativt, strategiskt samt till viss del bekvämlighetsurval. Då resultatet för studien endast representerar några specifika svensklärare är detta inte generaliserbart, utan gäller endast för den grupp svensklärare som intervjuats.

6.6 Etik

Vid intervjuer i forskningssyfte är det av största vikt att förhålla sig på etiskt korrekt sätt. Kvale & Brinkmann (2014) beskriver att intervjuforskning är ett område som genomsyras av etiska och moraliska frågor. I vår studie utgick undersökningen från Vetenskapsrådets (2011) fyra forskningsetiska huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. De ämneslärare som deltog i studien blev informerade om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt. Det fanns tydlig möjlighet till samtyckande av deltagande samt möjlighet att när som helst under studiens gång avbryta sitt medverkande. Informanterna utlovades anonymitet och avidentifiering samt att materialet skulle komma att hanteras på säker plats utan tillgång för utomstående. De lovades även att den samlade empirin endast skulle användas i den aktuella studien samt att inspelningar och transkriberat material skulle raderas då studien avslutats.

7 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av de intervjuer som genomförts utifrån de teman som framträdde i analysen av informanternas svar under följande rubriker: *Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter*, *Begreppet formativ bedömning*, *Kunskaper kring formativ bedömning*, *Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter*, *Feedback*, *Hur elever i skrivsvårigheter påverkas i skrivprocessen*, *Hinder kring formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter* samt *Vidareutveckling av formativ bedömning*. Allra först ges en kortfattad presentation av informanterna.

7.1 Presentation av informanterna

I studien intervjuades sex legitimerade lärare, verksamma vid fem skolor i två kommuner. Här har vi valt att kalla dem Lärare 1 (L1), Lärare 2 (L2) osv. De intervjuade lärarna är både män och kvinnor men vi har valt att använda oss av *hen* som pronomen då detta försvårar identifiering.

Lärare 1 (L1) är lärare i svenska och SO-ämnena för år 4-9, med vidareutbildning i svenska som andraspråk samt språkstörning. Hen har ca 20 års erfarenhet i yrket och har arbetat på högstadiet både med ämnesundervisning i klass, men även med stödundervisning för elever i behov av särskilt stöd.

Lärare 2 (L2) är lärare i svenska och franska för år 4-9, med specialpedagogisk kurs som tillval i grundutbildningen. Hen har drygt 20 års yrkeserfarenhet och har under hela tiden arbetat med elever i åk 6-9.

Lärare 3 (L3) är lärare i svenska och historia för år 7-9, gymnasiet samt vuxenutbildningen. Hen har ca 10 års erfarenhet i yrket och har mest arbetat med svenska och svenska som språkval för elever i år 7-9.

Lärare 4 (L4) är lärare i svenska, franska och religion för år 4-9, med specialpedagogisk vidareutbildning samt en magisterexamen i pedagogik. Hen har mer än 20 års yrkeserfarenhet och har till största del arbetat med elever i åk 6-9. Hen har även ett försteläraryupdrag kring skolutveckling och bedömningsfrågor.

Lärare 5 (L5) är lärare i svenska och hem- och konsumentkunskap för år 4-9, med vidareutbildning i svenska som andraspråk samt bedömning och betygssättning. Hen har ca 20 års yrkeserfarenhet och har till största del arbetat med elever i åk 6-9. Hen är även förstelärare med uppdrag inom svenskämnet samt bedömningsfrågor.

Lärare 6 (L6) är lärare i svenska och engelska för år 4-9, med vidareutbildning i svenska som andraspråk. Hen har ca 15 års erfarenhet i yrket och har arbetat de flesta åren med elever i år 6-9.

7.2 Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter

Vid intervjuerna fick lärarna redogöra för vilken utbildning de fått kring läs- och skrivutveckling respektive läs- och skrivsvårigheter. Samtliga informanter beskriver att de inte fått specifik utbildning kring detta i sin grundutbildning, utan de specialpedagogiska frågor och perspektiv som togs upp fanns som kortare inslag i olika delkurser.

L3 uttrycker: “Vi fick ingen detaljerad kunskap och inga verktyg alls och det saknar jag. Det skulle man behöva. Så istället snickrar man själv och springer ner specialpedagogen.”

L2 beskriver att det inte heller fanns fördjupning kring läs- och skrivsvårigheter i de kurser i specialpedagogik på grundlärarprogrammet som hen läste: “Det kanske nämndes, men inte särskilt mycket utan det var mest fokus kring normalitet och diagnoser, t.ex. ADHD som var mest i ropet då.”

Samtliga lärare som intervjuades i studien har genomgått fortbildning genom *Läsllyftet*¹, där de fördjupat sig i läs- och skrivutvecklande arbetssätt. Informanterna lyfter fram arbete med tydliga modellstrukturer, t.ex. *Cirkelmodellen* (se avsnitt 4.7.1) samt textsamtal i olika former, som goda exempel på detta. De beskriver vidare att de även på eget initiativ väljer att fördjupa sina kunskaper i ämnet via kurser och litteratur. Det handlar både om generella och specifika kunskaper kring svårigheter de möter hos elever i praktiken.

L4 beskriver sin inställning till kompetensutveckling i ämnet:

Det finns en nyfikenhet att man hela tiden vill nå ny kunskap i ämnet. Men jag ser också min uppgift här som lärare att jag ska nå *alla* elever. Få kunskap om ny forskning i ämnet för man hittar ju nya metoder hela tiden.

Det framkommer att det finns intresse för, samt ett behov av, att vidareutveckla sin kompetens inom läs- och skrivområdet hos samtliga informanter.

7.3 Begreppet formativ bedömning

Informanterna ombads definiera sin mening med begreppet formativ bedömning. Gemensamt för samtliga informanter är att de beskriver att formativ bedömning sker under elevernas pågående arbete. Alla, utom L3, lyfter specifikt fram att det är ett sätt för eleverna att synliggöra sitt lärande och tydliggöra hur de kan gå vidare mot nya kunskaper.

L4 beskriver innebörden i begreppet på följande sätt: “Hela tiden den här lärandeprocessen hur man går vidare. Att få eleverna att se sitt eget lärande i olika steg och också vad som krävs för att de ska lyftas och nå mer”.

Informanterna redogör för att de använder sig av både summativ och formativ bedömning i undervisningen. Förhållandet mellan de båda bedömningsformerna berörs av samtliga informanter, med undantag av L1, däremot förklaras detta förhållande på olika sätt. L2, L3 och L6 ser summativ och formativ bedömning som motsatser. L2 beskriver:

Formativ bedömning är framåtsyftande och som man gör för att eleven ska utvecklas. De ska veta hur de ska gå vidare och lära sig mer, snarare än att få resultat summativt där man sätter poäng eller betyg.

L4 och L5 ser däremot att de båda formerna fungerar i samspel. L4 uttrycker:

Det sker en summativ bedömning för att veta var eleven befinner sig och det är ju den man tar avstamp i när man sedan ger formativ bedömning för att eleven ska kunna gå vidare

¹ *Läsllyftet* är en nationell fortbildningsinsats, som erbjuds via Skolverket, där lärare i alla ämnen, tillsammans med kollegor, får möjlighet att fördjupa kunskaper om språk-, läs- och skrivutveckling samt pröva nya arbetssätt i praktiken.

och utvecklas utifrån det steget där den står. Även om de har väldigt olika syfte ser jag dem inte som motpoler.

Som exemplen visar, uttrycker informanterna inte en enhetlig bild av innebörden och tillämpningen av de två begreppen.

7.4 Kunskaper kring formativ bedömning

Samtliga informanter beskriver att de inte fått någon utbildning kring formativ bedömning i sin grundutbildning. Med undantag av L3, har de senare fått kunskap i ämnet genom kompetensutveckling eller fortbildning av sina arbetsgivare. Detta skedde bl.a. vid implementeringen av Lgr11. L1 samt L5 har på eget initiativ vidareutbildat sig via universitetskurser i ämnet.

L5 beskriver: "Först var det jag själv som var intresserad av bedömning och sen när jag kom hit till den här skolan, gjorde hela kommunen den satsningen och då var man ju med på den."

L2 redogör för skillnaden mellan sin utbildning som ägde rum för sjutton år sedan, med den som hen möter hos nyutexaminerade lärare: "Det märks att de nya som kommer ut från utbildningen nu, har kunskap om formativ bedömning. Jag tycker att det är jätteviktigt att de bär med sig detta, för det finns mycket traditioner som styr i skolan."

7.5 Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter

Informanterna fick besvara frågan hur de arbetar med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter. De beskriver att formativ bedömning ses som en möjlighet att användas generellt för samtliga elever de undervisar och att det ingår i bedömningsarbetet för alla i elevgruppen. Det påvisas att det finns vissa skillnader i omfattning av uppföljning under arbetets gång, beroende på om det är en elev i skrivsvårighet eller inte.

L2 berättar att de elever som är i skrivsvårigheter ges möjlighet till tätare uppföljning. I vilket sammanhang uppföljningen ges, beror på situation och behov: "Oftast ges elever med läs- och skrivsvårigheter möjlighet att arbeta i mindre grupp för att det passar deras behov bättre, men det varierar. Ibland kör vi tillsammans i klass".

L3 berättar att hen har tätare muntlig uppföljning med elever i skrivsvårigheter: "För de gäller att man måste sitta en-till-en och nöta små, små steg i taget." Hen uttrycker också frustration över att inte räcka till för dessa elever som ibland kan hamna i situationer då de inte får något gjort.

L4 beskriver:

När det gäller elever som har skrivproblem, så har jag mycket tätare uppföljning med dem så att man kan förklara och kan hjälpa eleven att hålla balansen mellan att fortfarande ha kvar intresset och att komma vidare. Elever som har enkelt för skrivning kan mer lämnas med respons de kan arbeta vidare med själva.

L5 uttrycker att hen inte gör så stor skillnad mellan elever med respektive utan skrivsvårigheter, utan menar att alla i elevgruppen behöver det stöd som arbetsättet ger. Det som skiljer, menar hen, är hur eleverna arbetar vidare med stödet: "De som har en god

skrivförmåga tar själva tag i stödet och utvecklar det vidare, medan det krävs mer uppföljning av mig när det handlar om elever som är i skrivsvårigheter. Men den formativa bedömningen är inte dålig för någon.”

L6 uttrycker:

Det är skillnad. Det är ju alltid individuellt vilken elev det är, men har jag en högpresterande elev räknar jag också mer med att det är upp till dem att de tar ansvaret för att kolla sina dokument och att de utvecklar efter de kommentarer de har fått.

Sammanfattningsvis beskrivs att elever i skrivsvårigheter ges tätare återkoppling och uppföljning samt att dessa elever arbetar på egen hand i mindre omfattning.

7.5.1 Arbete med formativ bedömning

Gemensamt för samtliga informanter är att de beskriver att de använder sig av modeller med struktur och att de arbetar med genrepdagagogik som utgångspunkt. L1, L2 och L3 uttrycker att de arbetar specifikt enligt cirkelmodellen. Det som också är gemensamt för informanterna är att samtliga uttrycker att det är betydelsefullt att eleven får tydliga instruktioner över vad som ska göras, vad som förväntas av dem samt vad det är som ska bedömas. Informanterna ger olika exempel på hur detta arbete går till:

L1 uttrycker vikten av att “Eleverna måste veta vart de är på väg, vad det ska leda till, hur det ska se ut. De behöver stödstrukturer. Man arbetar med exempeltexter och tittar tillsammans på dessa. Man plockar isär den och bygger ihop den i mindre bitar. Då har man också lättare att ge respons under processens gång.”

L4 redogör för att hen använder olika textexempel tillsammans med eleverna där man gemensamt tittar på dessa. “Beroende på texttyp synliggörs innehåll och struktur så att eleven vet vad som krävs och vad som ska bedömas i deras egna texter.”

L5 lyfter att eleverna har tillgång till konkreta mallar och checklistor kring olika texttyper: “Det är väldigt konkret. Där finns hjälp med att se vilka ingredienser som bör finnas med och vilka ord som kan användas. Detta kan de använda för sin egen självvärderings skull och i kamratrespons.” Vidare beskrivs hur lärandematriser ligger till grund för att synliggöra för eleven vad som ska ingå, vilken progression som ska finnas och vad som ska bedömas. “Vi sitter på ämneskonferenser och jobbar fram lärandematriser för att prata likvärdighet i bedömning.”

Samtliga exempel beskriver strukturerat arbete i den formativa bedömningen, men det synliggörs skillnader i de olika modeller som används.

7.6 Feedback

Samtliga informanter beskriver att de använder sig av individuell feedback samt att den är både skriftlig och muntlig. Gemensamt är också att muntlig feedback sker i större utsträckning, samt med tätare intervall, i arbetet kring elever i skrivsvårigheter. L2, L3 samt L5 lyfter särskilt att de använder kamratrespons i arbetsprocessen.

7.6.1 Innehåll i feedback

L1 anser att det är viktigt att feedback som ges är tydligt kopplad till uppgiften och inte till personen:

Att inte säga vad duktig du är utan istället titta på innehållet. Då lyfter det personen så det är viktigt hur man ger feedback. Att det görs på rätt sätt och anpassad till rätt nivå. Ett exempel är att ställa frågor i direkt anslutning till texten istället för sammanfattande punkter i slutet av vad som kan förbättras.

L2 beskriver att elever med skrivsvårigheter behöver tät feedback. "Man får vara försiktig och det gäller att lyfta det positiva, t ex 'här skrev du ett fint sambandsord' istället för 'skriv mer sambandsord'."

L3 säger att feedback är bra om den inte är värderande och den måste vara kopplad till uppgiften. "Det är viktigt att undvika vad som är rätt och fel, man får göra på ett annat sätt. Att väcka tankar och fråga hur de tänkt, att fungera mer som en handledare."

L4 poängterar att den feedback som ges måste kopplas tydligt till den arbetsuppgift som är aktuell. "Det ska inte handla om personliga egenskaper och så, utan det ska handla om att utveckla det vi håller på med." Vidare beskrivs att för elever som är i skrivsvårigheter är samtalet extra viktigt. Både för att kunna förklara för eleven, men även för att få en tydligare bild, som lärare, över var eleven befinner sig i processen.

Sen tänker jag att eleven så småningom ska bli 'självförsörjande' och då är det viktigt att man finner strategier för att komma framåt. Att hjälpa till så att eleven kan finna strategier hur han eller hon ökar sin kunskap. Här tror jag samtalet är jätteviktigt.

L5 uttrycker vikten av att den feedback eleven får, utgår från den mall eller checklista som finns. Eleven har själv möjlighet att jämföra om alla delar finns med och vidare beskrivs att detta möjliggör för läraren att kunna ge tydliga exempel på vad som behöver utvecklas. L5 beskriver också vikten av att lyfta det som eleven gjort bra i texten och samtidigt titta efter och tydliggöra förbättringsområden. "Då bearbetar de vidare sin text. Det är väldigt tydligt vad det är som behövs och vad man arbetar med just nu och vad som är huvudfokus i strukturen."

L6 beskriver att innehållet i feedback för elever i skrivsvårigheter utformas i kortare, små steg där eleven får tydlig information om vad som är i fokus. "Det är väldigt olika vilken nivå det är och man gör ofta en sak i taget. 'Idag ska vi fokusera på det här.' Då får andra delar i texten vara som den är." Vidare beskrivs också att då skriftlig feedback lämnas, sker oftast en muntlig kontakt. "Jag går ofta till eleven, inte bara skickar. 'Du, nu har jag läst din text.' Så får de det muntligt *och* i skrift för det är ju inte alltid säkert att de *tar* det skrivna."

I exemplen ovan, visas att innehållet i den feedback som ges har olika variationer. Något som beskrivs och synliggörs som gemensamt, är att fem av sex informanter särskilt lyfter fram vikten av att den feedback som ges är tydligt kopplad till aktuell arbetsuppgift.

7.7 Hur elever i skrivsvårigheter påverkas i skrivprocessen

L2 upplever att elever i skrivsvårigheter ibland undviker och inte vill ha feedback. Läraren tror att det bottnar i en oro för att få negativ kritik. "Har eleverna dåligt självförtroende så är det lätt att feedback uppfattas som kritik." L2 beskriver vidare "Det som stärker elever i skrivsvårigheter mest är om de skriver något de är nöjda med. Har de skrivit något som jag tycker är bra så är det bra men det viktigaste är att de känner det själva. En framgångsfaktor är

att de har en kompis som kan läsa och ge bra respons om de känner sig trygga så gör det ofta jättestor nytta!”

L3 uttrycker att det är viktigt att “man går med eleven och ger feedback under processen men det betyder inte att man sitter hos dem utan de ska kunna arbeta självständigt när de är trygga med vad de ska göra. Att ha höga förväntningar och visa dem förtroende genom att säga att man tror på dem. De har sina svårigheter och det krävs mycket jobb av dem men de löser det. Målet är att de ska bli självständiga och hitta egna strategier.”

L4 beskriver:

Jag tycker att det märks när man pratar om texter. Eller de frågar de så småningom ställer. De förstår inte själva alltid. Men när de ställer frågor om saker vi diskuterat eller som jag gett respons på. När de ställer frågor om språket så ser man att de kommit en bit. Det blir en slags adaptiv kunskap. Det är nästan det bästa; när de kanske bara helt plötsligt har kunskap som de inte är medvetna om, utan den har jobbat in lite i taget.

Vidare lyfter L4 att ett gott gruppklimat och förtroendefulla relationer är förutsättningar för att eleven ska känna trygghet, våga ha fel och be om hjälp. Det beskrivs att när dessa förutsättningar finns, syns goda effekter för alla elever, i synnerhet de som är i skrivsvårigheter.

L5 säger sig se en tydlig effekt i elevernas skrivutveckling och att detta blir extra synligt då eleverna går tillbaka och använder sig av texter de skrivit vid tidigare tillfällen:

Tittar man på utvecklingen från två år tillbaka så ser man ju verkligen progression och de skriver på ett helt annat sätt./.../När de tittar på tidigare texter och sina utvärderingar blir ofta reaktionen från eleven ‘Här skrev jag att jag skulle tänka på detta nästa gång, så då måste jag göra det nu.’ och det blir tydligt sätt för eleverna att få syn på sitt lärande och nästa progression.

L6 upplever att det är svårt att se effekten av formativ bedömning i skrivprocessen hos elever i skrivsvårigheter. “Det beror kanske också på så många andra faktorer. Uppgifterna ser olika ut. De kan handla om olika saker. Intressen styr ju där också och det är olika perioder hos eleven.”

När det handlar om hur informanterna beskriver synliga effekter i elevernas skrivprocess, skildras olika beskrivningar. Samtliga, med undantag av L6, sammankopplar effekterna med den formativa bedömningen.

7.8 Hinder i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter

Informanterna beskriver flera olika typer av dilemman som de upplever med att bedöma elever i skrivsvårigheter formativt.

L1 beskriver att hen upplever att en nackdel kan vara att eleverna kan känna sig bedömda hela tiden och att de riskerar att aldrig känna sig fria från det. Hen uttrycker att: “Det är viktigt att man plockar bort personen. De ska inte bedömas som person utan vad de skriver. Den förmågan man vill åt. Den formativa bedömningen pågår hela tiden”.

L2 använder sig av cirkelmodellen och hen upplever att den fungerar bra för elever med skrivsvårigheter för de får, genom alla de fyra faserna, kunskap och trygghet när de ska skriva

sin egen text. Nackdelen är att “Det finns en svårighet i att hålla kvar intresset när man arbetar med något så länge. Ofta har elever med skrivsvårigheter lite stukat självförtroende och tycker inte att det är så kul av förklarliga skäl.” Hen beskriver vidare att dilemman när man stöttar och styr eleverna mycket är att “Man lurar eleverna till att tro att man ska kunna ge dem ett sorts skrivrecept för det är vad man försöker göra men jobbet blir ändå deras till slut. Texten måste skrivas trots att de fått en massa instruktioner.”

L3 upplever att hen behöver ha mycket tid till enskilda samtal med elever i skrivsvårigheter för att komma åt vilken kunskap de har och kunna bedöma. Hen anser det nödvändigt att se förbi och bakom svårigheterna och komma åt vilka strategier och vilken förmåga som används. Ett dilemma blir då att få tid och möjlighet till det. Ett annat dilemma som L3 upplever är:

Det kan vara svårt att dokumentera, det är mycket som sker i samtalet som kan vara svårt att föra in i matrisen. För elever i skrivsvårigheter finns det ofta luckor och man måste ha en annan helhetssyn när man bedömer och det kan vara svårt att dokumentera. Ett exempel, jag hade en elev som inte kom igång med sin uppgift utan vi kom in på böcker istället och han berättade att han läst *Hungerspelen*. Vi genomförde ett boksamtal om vad han läst. Där visade han kunskap som jag kunde checka av. Det är nackdelen med formativ bedömning som jag jobbar med den.”

L4 belyser att det är ett dilemma om en elev i skrivsvårigheter får skriftlig respons som den inte förstår. “Då misslyckas vi - och det är ett dilemma - att man skulle kunna lämna respons som eleven sitter med, som är lika svår att översätta som det den arbetar med.” L4 fortsätter att beskriva att ett ytterligare dilemma är om man som lärare inte förstår var elevens svårighet ligger: “Om man som lärare ger respons som inte överensstämmer med det eleven egentligen skulle behöva. Det kan ju vara så att *jag* inte förstår var problemet ligger och då ger jag inte respons på rätt sätt.”

L5 menar att det är ett dilemma att inte kunna träffa eleverna som är i skrivsvårigheter för tätare uppföljning. “Jag skulle vilja träffa dem oftare! Det behöver ju ofta direkt återkoppling i lektionssalen när de skriver i stunden.”

L6 uttrycker att ett dilemma med formativ bedömning, framför allt när det gäller elever i skrivsvårigheter, är att det är svårt att veta vilken kunskap som finns bevarad hos eleven.

När är det inte deras prestation längre? Hur mycket kan jag stötta och ändå bedöma resultatet gentemot kunskapskraven? Tanken med det formativa är ju att de ska ta till sig det och nästa gång vara där själva. Att de hör mina ord i huvudet, men att de gör det själva.

Samtliga beskrivningar visar dilemman som uppkommer specifikt i arbetet med formativ bedömning tillsammans med elever i skrivsvårigheter.

7.9 Vidareutveckling av formativ bedömning

L1 beskriver att det är viktigt att utveckla sin undervisning genom tydligheten kring elevernas uppgifter; det ska finnas ett tydligt syfte och mål med en uppgift. Det är också viktigt att eleverna får bli delaktiga och att återkoppla till eleven hela tiden och enligt L1 behöver lärare upptäcka vinsten med att arbeta med formativ bedömning. Hen betonar att det måste finnas en röd tråd genom undervisningen: “Vad är det jag som lärare vill att eleverna skall göra och kunna. Att arbeta med stödstrukturer t ex skrivmallar, feedback och återkoppling.”

L2 uttrycker att det som först och främst behöver utvecklas på hens arbetsplats är diskussionen om bedömning och hur man ger respons i arbetslaget. Att fundera över det egna

förhållningssättet, att inte säga till elever att "de ska visa vad de kan utan att de ska lära sig" och att inte falla dit när eleverna vill ha den enkla responsen i form av betygskalans A-F. L2 lyfter vidare att det behövs utveckling av organisationen för att skapa bättre förutsättningar exempelvis möjlighet att utnyttja grupprum, sitta med enskilda elever och utnyttja lektionspass med eget arbete där många ämneslärare finns tillgängliga. L2 upplever sina kunskaper om läs- och skrivsvårigheter som otillräckliga och önskar kompetensutveckling.

L3 upplever sig ensam i vidareutvecklandet av formativ bedömning av elever i skrivsvårigheter. Hen är ensam lärare i svenska i arbetslaget och saknar att ha en kollega, som är likasinnad, att utbyta tankar och idéer med. "Man måste vara öppen och inte så matrisstyrd för när det gäller elever i skrivsvårigheter måste man titta utanför boxen."

L4 betonar att det behövs ökad kunskap kring läs- och skrivsvårigheter. "Skolan behöver uppdatera oss när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Vad säger forskning, vilka metoder finns?" Hen poängterar vikten av samverkan mellan lärare och speciallärare/specialpedagog vid t.ex. kartläggningar. Vidare menar L4 att det handlar om förhållningssätt och syn på kunskap och att lärare behöver diskutera detta i organiserad form, liknande det upplägg som genomförts vid Läslyftet. "Det handlar om förhållningssätt till bedömning. I det ligger i hur man ser på kunskap. Tittar man på det, så börjar inte den formativa bedömningen i bedömningen, utan någon helt annanstans."

L5 beskriver att tätare lektionstillfällen som möjliggör återkoppling skulle behövas för att få utökad effekt i skrivprocessen hos elever i skrivsvårigheter. Vidare påtalas att det finns olika sätt att se på bedömning samt undervisningens innehåll och struktur.

Dels så behövs det att man som enskild pedagog vill utvecklas och förbättra och att man vill göra det tillsammans med sina kollegor, så att man känner att man tar stöd från varandra./.../Ska man få ett lika förhållningssätt i ett arbetslag, så behöver man ju grota ner sig tillsammans. Det tar ju jättemycket tid och då behövs en förändring eller anpassning i organisationsdelen som möjliggör det.

L6 uttrycker att hen inte riktigt vet vad som skulle behövas för att utveckla arbetet kring formativ bedömning, inte bara för elever i skrivsvårigheter.

Man gör på olika sätt. På olika bra sätt. Det är klart att det är så'nt man i ett kollegie kan lyfta. Bara att få reda på hur andra gör, utvecklar nog ens egna strategier. Det kan ju finnas någon som gör något asbra som man missar.

Frågan kring vidareutveckling av arbetet med formativ bedömning och vad som behövs för detta, kan sammanfattas med att majoriteten av informanterna specifikt berör frågan utifrån att det finns behov att bredda kompetensen, både utifrån elever i skrivsvårigheter och generellt kring alla elever. Tre av informanterna poängterar även behovet av diskussion i organiserad form kring bedömning, förhållningssätt samt kunskapssyn.

8 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras metodval samt studiens resultat i relation till tidigare forskning, teoretiskt ramverk, syfte och frågeställningar. Avslutningsvis presenteras slutsatser för studien, förslag på nya forskningsfrågor som väckts utifrån studiens resultat samt slutord.

8.1 Metoddiskussion

För att uppnå studiens syfte var vi överens om att använda den kvalitativa forskningsintervjun. Vi hade kunnat använda oss av observationer för att möjliggöra ytterligare information till studiens empiri men då hade syftet och frågeställningar behövt arbetas om vilket vi anser hade gett studien ett annat innehåll och upplägg. En enkätundersökning med ett större representativt urval hade kunnat ge mer generaliserbara resultat. Detta valde vi bort eftersom vi ville få en djupare förståelse.

Vårt val av formativ bedömningsteori som teoretisk ram genomsyrar vår studie. Grundläggande är definitionen av formativ bedömning *för* lärande samt de nyckelstrategier, nyckelprocesser och aktörsroller som beskrivs i det teoretiska ramverket vilket har hjälpt oss att få en djupare förståelse för teorins betydelse och på vilket sätt den kan kopplas till studiens empiri.

Det finns flera för- och nackdelar med en intervjustudie. En fördel är att om det sker missförstånd, kan förklaringar ges och informanterna kan även uttrycka sig mer fritt. Vi upplevde att informanterna kände sig lyssnade på och de hade tillfälle att förklara hur de tänkte och resonerade. En nackdel med en intervjustudie är att den är tidskrävande, men vi är nöjda med vårt val eftersom vi upplever att vi fått en djupare kunskap om och förståelse för informanternas erfarenheter och arbete med formativ bedömning avseende elever i skrivsvårigheter. Vi har under speciallärarutbildningen genomfört ett flertal intervjuer, men vi inser att det är en konst vi behöver fortsätta att öva oss i.

Inom vår tidsram rymdes inte att låta informanterna läsa det transkriberade materialet. Vi är medvetna om att det kunde ha gjort empirin än mer informativ och tillförlitlig om de hade fått komma med ytterligare synpunkter kring sina svar.

Vi har insikt i att det kan ha varit en brist att vi inte närvarade båda två vid genomförandet av intervjuerna. Det hade eventuellt bidragit till att få mer kompletta svar, då vi kunde ha gett varandra stöd. Vi var dock noggranna med att genomföra pilotstudie och utarbeta en intervjumall som vi båda var trygga med. Vi upplever att vi fick utvecklade svar på de frågor vi ställde till informanterna.

Trots de nackdelar som nämnts i metoddiskussionen, ser vi ändå resultaten som valida och reliabla även om de inte är generaliserbara utanför den undersökta gruppen.

8.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte har varit att undersöka på vilket sätt några svensklärare på högstadiet arbetar med och vilken erfarenhet de har av formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter.

Följande frågeställningar har undersökts för att uppnå studiens syfte:

- Hur beskriver de intervjuade lärarna formativ bedömning?
- På vilket sätt arbetar de intervjuade lärarna med formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter?
- Vilka erfarenheter, möjligheter och hinder upplever de intervjuade lärarna i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter?

Studiens resultat diskuteras, utifrån syfte och frågeställningar, samt kopplas till litteratur och tidigare forskning. Resultatdiskussionen presenteras under samma rubriker som i resultatdelen baserade på de teman som framträdde i analysen av informanternas svar.

8.2.1 Kunskaper kring läs- och skrivutveckling/svårigheter

Empirin visar att samtliga informanter beskriver att de inte fick någon utbildning kring läs- och skrivutveckling respektive läs- och skrivsvårigheter i grundutbildningen. Särskilt noterbart är att det saknas hos den informant som läst specialpedagogik som tillval i sin grundutbildning. Informanterna upplever behov av vidare kompetensutveckling inom området för att kunna bemöta elevernas förmågor och behov. I skolans styrdokument tydliggörs att skolans uppdrag bl.a. är att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov (SFS 2010; Skolverket 2011a). I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) betonas att ett av skolans övergripande mål är att stötta eleven i sin språkutveckling samt att lärare bör genomföra och organisera undervisningen så att detta stöd kan ges. Ett av skolans största dilemman är att bemöta den variation i språk-, läs- och skrivutveckling som finns hos eleverna i ett klassrum (Bjar, 2009; Liberg, 2010c). Vår tolkning är att det dilemmat ligger till grund för informanternas uttryckta behov av kompetensutveckling. Informanternas beskrivning tydliggör deras behov av att kunna möjliggöra för eleverna att nå så långt som möjligt i sin läs- och skrivutveckling. Vi finner stöd i Libergs (2010b) konklusion att lärare och övrig personal i skolan måste ha goda kunskaper i ett brett spektra för att kunna möta eleven utifrån dess behov ur ett relationellt perspektiv. Det är rektor som ansvarar för att lärare får den kompetensutveckling som behövs i det dagliga arbetet (Skolverket, 2011a). I studien exemplifieras en insats på organisationsnivå, framdriven av rektor, genom den språkutvecklande satsningen *Läsllyftet*, som bedrivits vid samtliga informanternas skolor. De uttrycker sig positivt kring deltagandet, men menar att det finns ytterligare behov av kunskaper kring läs- och skrivsvårigheter, både generella och specifika. Kunskaper de beskriver att de ofta behöver söka på egen hand via t.ex. litteratur och kurser. Scherp (2013) betonar att lärare behöver gå från ett individuellt lärande till ett gemensamt, där deras olika erfarenheter och förståelse möts i organiserad form, för att undervisningspraktiken ska bli så gynnsam som möjligt för eleverna. Vi menar att arbetet kring *Läsllyftet* är ett tydligt exempel på gemensamt lärande som leder fram till gemensamma strukturer i undervisningen. Detta till skillnad från de kunskaper som bedrivs på egen hand vilka riskerar att stanna vid individuellt lärande och/eller enskilda insatser.

8.2.2 Begreppet formativ bedömning

I vår studie framkommer tydligt att samtliga informanter kopplar begreppet formativ bedömning till en process som sker i elevernas pågående arbete, vilket visar att det finns förståelse för skolans uppdrag i enlighet med den syftesbeskrivning av bedömning som ges av Skolverket (2011c). Informanternas beskrivning stämmer överens med den bedömningsteori som lyfts fram av Black och Wiliam (1998b; 2009) och beskrivningen att syftet med formativ bedömning är att den sker under arbetets gång (Lundahl, 2014; Klapp, 2015). Ett positivt

resultat är att flera av informanterna uttrycker att det är ett sätt att synliggöra lärandet för eleverna och tydliggöra hur de kan utvecklas vidare i sin kunskapsutveckling. Vi finner att även detta kan kopplas till den formativa bedömningsteori som presenteras av Black och Wiliam (1998b) samt till ett stort antal forskare, bl.a. Lundahl (2014) som redogör för att bedömning finns för att ge eleven kunskap om svaga respektive starka sidor och som hjälper eleven att göra val och utvecklas vidare, samt Klapp (2015) som menar att bedömningen ska stötta eleven i lärandet och ge möjlighet att utvecklas så långt som möjligt.

Informanterna använder sig av både summativ och formativ bedömning, men det finns en skillnad i informanternas beskrivning av förhållandet mellan de båda formerna. Flera av informanterna ser dem som motpoler medan två anser att de samspelar och är varandras förutsättningar. Det speglar även hur åsikter och synsätt skiljer sig åt inom forskningsfältet. Harlen (2005) särskiljer t.ex. de båda begreppen genom att sammanföra summativ bedömning med bedömning *av* lärande samt formativ bedömning med bedömning *för* lärande. I Wiliams (2013) redogörelse syns däremot att summativa bedömningar används för att synliggöra utgångspunkten för den formativa bedömningen. Vi delar Wiliams (2013) fortsatta resonemang att det är funktionen av bedömningen, inte bedömningen i sig, som bör kallas summativ eller formativ samt argumentet som förs fram av Black och Wiliam (2018) att det inte behöver råda konflikt mellan summativ och formativ bedömning.

8.2.3 Kunskaper kring formativ bedömning

Fem av de sex informanterna uppger att de fått utbildning via sin arbetsgivare angående formativ bedömning i samband med implementeringen av Lgr 11. Den informant som inte fått någon kompetensutveckling har arbetat som lärare under kortare tid jämfört med övriga. Förklaring till den uteblivna fortbildningen skulle kunna vara att hen började arbeta efter att den största delen av implementeringsarbetet redan skett ute på skolorna. Lundahls (2014) beskrivning av att behovet av bedömning gått från att urskilja individer till att ge individen medvetenhet om sina kunskaper och förmågor, pekar på vikten av att detta synliggörs hos lärarkåren. Brist på kunskap skulle istället kunna leda till att syftet med den formativa bedömningen inte uppnås och att risken blir, som Sadler (2007) beskriver, att eleven tror att det handlar om lärande när det i själva verket handlar om bedömning. Bennett (2011), som belyser formativ bedömning ur ett kritiskt perspektiv, betonar att lärares brist på kunskap i ämnet kan vara en bidragande del till utebliven effekt. Resultat i vår studie visar att informanterna har en medvetenhet om vikten av kunskap och några har på eget initiativ sökt kompetensutbildning, vilket skulle kunna minska risken för att det formativa bedömningsarbetet inte fungerar enligt syftet.

Den ena informantens upplevelse av att de mer nyutexaminerade lärare hen möter, har med sig större kunskap kring formativ bedömning, tolkar vi som tecken på att nuvarande lärarutbildning innehåller detta i större omfattning.

8.2.4 Formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter

I resultatet kring frågan om hur informanterna arbetar specifikt med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter synliggörs möjligheten att kunna ge elever kvalitativ respons under arbetets gång. Vi ser ett mönster i att de menar att den formativa bedömningen är viktig i arbetet med alla elever. Skillnaden finner vi i, i vilken grad eleverna får återkoppling under arbetets gång. Elever i skrivsvårigheter får tätare återkoppling i skrivprocessen av sina lärare och de arbetar självständigt i mindre utsträckning än de elever som inte är i skrivsvårigheter. Informanterna redogör för att elever med god skrivförmåga går

vidare med återkopplingen och utvecklar den på egen hand, medan det krävs mer lärarstöd i skrivprocessen för elever i skrivsvårigheter. Stödet handlar t.ex. om att möta eleven i små steg, möjlighet att arbeta i mindre grupp, förklara återkopplingen muntligt, hitta balans mellan intresse och vidarebearbetning samt tätare muntlig återkoppling. Detta bekräftar Graham och Harris (2000) påstående att effekten i skriftlig förmåga, särskilt hos elever i skrivsvårigheter, stärks genom formativt arbete då det kombineras med tydliga stödstrukturer och tät återkoppling av läraren. Även Hattie (2013) lyfter betydelsen av tydliga exempel, konkreta mål samt direkt återkoppling i arbetet med elever i svårigheter, då dessa inte alltid har förmåga att klara detta på egen hand. I informanternas beskrivning tydliggörs en medvetenhet kring de behov som finns, samt de anpassningar som krävs för att möta elever i skrivsvårigheter så att de kan utvecklas vidare i sin skrivutveckling. Detta, finner vi, är tydliga exempel på arbete kopplat till de nyckelstrategier som beskrivs av bl.a. Black och Wiliam (2009), t.ex. *Klargöra och förstå lärandemål* och *Ge feedback som för eleverna framåt*.

Läraren har en betydelsefull uppgift i att ge modellerande exempel i det språkutvecklande arbetssättet (Gibbons, 2006; Liberg, 2010a; Reichenberg & Lundberg, 2011; Swärd & Karlsson, 2017) och i kombination med strukturerad självvärdering påvisas framgångsrik utveckling hos eleverna (Glaser, Brunstein & Harris, 2007). Det framkommer i studiens resultat att samtliga informanter medvetet använder olika modeller som medierande verktyg, t.ex. mallar, matriser, checklistor och exempeltexter, i det strukturerade arbete som tar utgångspunkt i genrepdagagogik (Gibbons, 2006). De poängterar att syftet med modellerna, där självvärdering, lärar- och kamratrespons ingår, är att tydliggöra innehåll, förväntningar och bedömningskriterier i skrivprocessen. Här ser vi tydligt samband med den konceptualisering av formativ bedömning (se fig.1, avsnitt 5.1) som presenteras av Black och Wiliam (2018). Vi finner det anmärkningsvärt att matrisen, som modell, bara benämns specifikt av två informanter då vi upplever att den har en grundläggande betydelse. Jönsson (2014) betonar att matrisen förutom att förmedla förväntningar till eleven, även ger möjlighet till stöttning och självvärdering. Panadero och Jönsson (2013) menar att lärarens användning av matrisen är avgörande för om den kan utgöra en positiv utvecklingsmöjlighet för eleverna, inte matrisen i sig. En matris som används formativt kan på samma gång ligga till grund för summativ bedömning (Jönsson & Svingby, 2007; Panadero & Jönsson, 2013). För att medvetandegöra möjligheter och hinder, vill vi poängtera, att arbetet med användningen av matriser behöver innehålla en dialog kring på vilket sätt de utformas och används.

8.2.5 Feedback

Resultatet visar att både muntlig och skriftlig feedback används av samtliga informanter. Till elever i skrivsvårigheter ger man muntlig feedback i större utsträckning och med tätare intervall då det uttrycks att dessa upplevs vara i behov av direkt återkoppling och att få muntliga förklaringar samt att de inte alltid har förmåga att ta till sig den skrivna responsen. Den muntliga feedback som ges, beskrivs som en möjlighet i arbetet med elever i skrivsvårigheter. Samtalet benämns som ett viktigt sätt att nå eleven, men även för att, som lärare, inhämta kunskap och förståelse för var eleven befinner sig. Intressant är att jämföra resultatet med Shute (2008) som menar att skriftlig feedback är att föredra då den är mer objektiv jämfört med muntlig och ger eleven möjlighet att ta in den i sitt eget tempo. Informanterna beskriver särskilt sambandet mellan feedback och elever i skrivsvårigheter medan Shutes resonemang berör formativ feedback generellt, vilket skulle kunna vara en förklaring till de motsatta förhållanden som lyfts fram.

En nödvändighet, enligt Klapp (2015) och Shute (2008), är att den formativa feedback som ges är fokuserad till uppgiften, inte till eleven. I detta resonemang ser vi en enighet med

resultatet i vår studie. Majoriteten av informanterna påpekar just betydelsen av att tydligt koppla feedback till aktuell uppgift och inte till personen eller dess egenskaper. Vi kan se paralleller i informanternas redogörelse med den interaktionsmodell (se fig. 2 i avsnitt 5.1) som presenteras av Black och Wiliam (2009).

Inom forskningen synliggörs olika synsätt kring formativ bedömning. Black och Wiliam (2009) och Shute (2008) är exempel på forskare som sätter formativ bedömning i samband med lärande i en positiv riktning till skillnad mot t.ex. Torrance (2012) som menar att formativ bedömning även sker vid negativ respons. Olikheterna kan vi även skönja i studien då resultatet visar exempel på dessa då några informanter beskriver vikten av att fokusera på det positiva samt att undvika vad som är rätt och fel medan andra ger exempel på att feedback ger möjlighet för läraren att även beskriva tydliga förbättringsområden.

Empirin visar att informanternas resonemang kring feedback till övervägande del handlar om lärarens feedback till eleven samt elevens självbedömning. Jämförelsevis nämns kamratrespons i begränsad omfattning. Vi ställer oss frågan om detta kan bero på vår formulering av den aktuella intervjufrågan då vi bad informanterna redogöra för hur de arbetar med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter. Det kan innebära att de till största del fokuserade på att svara med lärarbedömning som fokus. Det ges några utförliga exempel på strukturerad form av kamratbedömning, men det kan vara värt att notera att det inte ges större utrymme trots att det ingår som tydliga mål och kunskapskrav i Lgr11 (Skolverket, 2011a). Även inom bedömningsforskningen poängteras kamratrespons som en betydande del i formativt arbete. Wiliam och Leahy (2015) menar att en av formativ bedömnings nyckelstrategier är att se elever som läranderesurser för varandra. Enligt Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004) är kamratrespons ett viktigt komplement för att eleven ska ges möjlighet att utveckla metakognitiv förmåga till sitt lärande. Vi tilltalas av Hirsh (2017) resonemang då hon låter begreppet formativ bedömning vidgas till att benämnas formativ undervisning och att det omfattar hela undervisningskontexten – en syn som återspeglas i några informanternas svar i den föreliggande studien.

8.2.6 Hur elever i skrivsvårigheter påverkas av formativ bedömning i skrivprocessen

I studiens resultat synliggörs att elever i skrivsvårigheter påverkas på olika sätt av formativ bedömning. En informant uppger att elever kan känna motstånd till feedback, men nämner användandet av kamratrespons som en framgångsfaktor, vilket är något som bekräftas av Black, Harrison, Lee, Marshall och William (2004) som menar att elever kan ha lättare att ta emot synpunkter från en kamrat. Ett annat exempel som lyfts av informanterna är att goda effekter, i synnerhet för elever i skrivsvårigheter, syns då gott gruppklimat och förtroendefulla relationer finns. Vidare beskrivs, av informanterna, att elever utvecklar större självständighet, då de genom stöd och visad tilltro, lyckas lösa krävande uppgifter samt att elever visat förmåga att överföra kunskaper till nya situationer. Dessa exempel kan relateras till Korp (2011) som redogör för att systematiskt använda kunskapsbedömning, där undervisningen kopplas till mål och anpassas till eleverna, ger stöd åt lärandet, ökar elevernas motivation samt deras möjlighet att finna goda strategier.

8.2.7 Hinder i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter

Resultatet i vår studie pekar på att det finns några områden där informanterna upplever hinder i arbetet med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter. Tidigare i

resultatdiskussionen har vi påvisat att elever i skrivsvårigheter är i behov av tätare återkoppling. Att inte ha möjlighet att möta detta behov, t.ex. på grund av tidsbrist, uttrycks som ett hinder. Torrance och Pryor (2001) betonar vikten av att lärare är medvetna om att en del elever inte har tillräckliga kunskaper för att lämnas med ansvaret för sitt lärande, något som också några av informanterna i föreliggande studie tar upp. Detta är ett annat hinder som nämns, nämligen risken att lämna skriftlig respons, till en elev i skrivsvårigheter, som eleven inte förstår. Läsaren behöver förstå innebörden av det skriftliga meddelandet och kunna tolka det som står. Liberg (2010c) förklarar att en läsare behöver veta vilken förståelsestrategi som ska användas vid olika tillfällen. Bl.a. Hatties och Timperleys (2007) och Klapps (2015) redogörelse av att feedback måste ges vid rätt tillfälle, i rätt utformning samt under rätt omständigheter bekräftar att det som informanterna beskriver kan utgöra hinder.

När det handlar om att ge skriftlig återkoppling till elever i skrivsvårigheter, presenterar informanterna i studien att det är ett dilemma om läraren inte förstår var elevens svårighet ligger, vilket riskerar att eleven får respons som den inte förstår. Vi menar att två viktiga aspekter synliggörs i det som uttrycks. Den ena aspekten är att behovet av kunskap kring skrivsvårigheter behöver finnas hos läraren för att kunna identifiera var eleven befinner sig i sin skrivutveckling för att kunna ge specifikt stöd vid rätt tillfälle (jfr Lundberg, 2008; Wolff, 2009). Den andra aspekten är att det blir tydligt att elevens svårighet uttrycks ur ett relationellt perspektiv där eleven inte ses som bärare av svårigheten (jfr Ahlberg, 2013).

Något som lyfts fram som ett hinder av en av informanterna är att eleverna ständigt kan uppleva sig bedömda då hen menar att formativ bedömning är en pågående process. En aspekt som ytterligare kan förtydliga behovet av att den feedback som ges fokuserar uppgiften och inte eleven (Shute, 2008).

En intressant synpunkt som tas upp handlar om dilemmat att veta vilken kunskap som finns etablerad hos eleven. Informanten ställer sig frågan kring när det slutar vara elevens prestation samt hur mycket stöttning läraren kan ge och ändå bedöma resultatet mot kunskapskraven. Sadler (2007) belyser problematiken med att det finns risk att eleven lotsas till godkända resultat utan att eleven förstår syftet med lärandet.

8.2.8 Vidareutveckling av formativ bedömning

Resultatet i vår studie visar att informanterna är angelägna om att bredda kompetensen kring formativ bedömning generellt samt formativ bedömning kopplat till skrivutveckling i allmänhet och elever i skrivsvårigheter i synnerhet.

Formativa arbetssätt och arbetsformer måste organiseras så att elever ges framgång i sitt lärande och läraren har en betydande roll. Detta samband finner vi bl.a. i Wiliams (2009) resonemang att det är lärarens kvalitet som gör skillnad och faktorer som t.ex. klasstorlek och klassgrupperingar är av underordnad betydelse samt i Nijhuis, Segers och Gijsselaers (2005) redogörelse för att eleverna behöver se tydliga samband mellan klassrumsaktiviteter och bedömningsformer.

Att kunna ge eleverna bästa möjliga utvecklingspotential förutsätter kunskap hos lärarna. En kunskap som vi menar har störst chans att utvecklas och omsättas i praktik genom att den analyseras och diskuteras tillsammans. I empirin framkommer att flera av informanterna även betonar vikten av att, i organiserad form, få diskutera frågor kring förhållningssätt, kunskapssyn och bedömning. För detta finner vi omfattande stöd. Vi ser att i lärarens uppdrag ingår, enligt Allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen (Skolverket,

2011b), att diskutera och analysera bedömning av elevprestationer tillsammans med andra lärare. Scherp (2013) betonar att lärandet hos lärarna behöver byta fokus från individuellt till gemensamt och att kvaliteten i lärandet beror på hur stort utrymme detta får i organisationen. Korps (2011) belägg för att bedömningskulturen på den enskilda skolan har avgörande betydelse för kvaliteten i bedömningsarbetet är ytterligare ett argument för nödvändigheten av kollegialt lärande. Vi ser en öppning för det i Bergs (2003) resonemang kring det frirum som kan skapa goda möjligheter i skolans organisation för att bedriva skolutveckling och där det pedagogiska samtalet kan användas som kraftfullt verktyg. Hirsh och Lindberg (2015) menar att bedömningsinformation även ska användas av rektorer i det systematiska kvalitetsarbetet. Vi vill framhålla att ett medvetet och strukturerat arbete kring formativ bedömning krävs för att förhindra den utveckling som Bennet (2011) lyfter fram då han menar att lärares icke samstämmiga syn på innebörden i formativ bedömning kan bidra till att formativ bedömning utgör en svag punkt i utbildningssystemet.

Även i arbetet med att utforma elevernas schema behöver hänsyn tas till att möjliggöra det formativa arbetet. I studien blir det synligt då informanterna påtalar att elever i skrivsvårigheter behöver ges tätare återkopplingsmöjligheter i skrivprocessen och därför lyfter detta som ett utvecklingsområde. Vi menar att det kan ses ur ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) där en förändring i organisationen kan undanröja en svårighet för eleven samt att detta kan vara ett sätt att arbeta förebyggande för att förhindra att svårigheter uppstår (Carlström, 2010).

Av studiens resultat kan vi också sluta oss till att det också krävs specifika kunskaper inom andra områden än just bedömning för att den formativa bedömningen ska bli effektiv. Informanterna efterfrågar vidareutveckling som exempelvis handlar om ökad kunskap om läs- och skrivsvårigheter, samverkan med speciallärare/specialpedagog och stödstrukturer på skolan.

8.3 Slutsats

Samtliga informanter ger en beskrivning av begreppet formativ bedömning som en process som äger rum i elevernas pågående arbete. Vi ser att det finns en förståelse av skolans uppdrag och syftet med bedömning på de sätt det beskrivs i skolans styrdokument och utifrån den formativa bedömningsteori som ligger till grund för studien.

Utifrån informanternas beskrivningar ser vi att både summativ och formativ bedömning används, men att det inte finns en enhetlig bild av innebörd och tillämpning av de båda bedömningsformerna. Skillnader i hur man ser på förhållandet mellan dessa framkommer även i den forskning och litteratur som presenteras i den framlagda studien.

Empirin visar att formativ bedömning i skrivprocessen ses som ett framgångsrikt arbetssätt med samtliga elever. Det påvisas skillnader i vilken grad eleverna får återkoppling under arbetets gång. Elever i skrivsvårigheter arbetar självständigt i mindre utsträckning och det krävs mer lärarstöd för dessa i skrivprocessen. De ges tätare feedback och de får muntlig återkoppling, som komplement, i större omfattning. Informanternas beskrivning synliggör en tydlig medvetenhet kring vilka behov som finns och vilka anpassningar som krävs för att elever i skrivsvårigheter ska utvecklas vidare i sin skrivutveckling.

Det framkommer i resultatet att informanterna medvetet använder sig av modellerande exempel och att undervisningen innehåller självvärdering, lärar- och kamratrespons med syfte att tydliggöra innehåll, förväntningar och bedömningskriterier i skrivprocessen. Matrisen som modell lyftes inte fram i någon större utsträckning av informanterna. Forskning inom området

pekar på att matrisen är ett betydelsefullt verktyg att använda i det formativa arbetet, men det påpekas även att det är användningen av matrisen, inte matrisen i sig, som avgör hur lärandeutvecklingen blir för eleven.

Resultatet i studien visar att informanterna ser den formativa bedömningen och det formativa arbetssättet som en möjlighet att stötta samtliga elever i deras kunskapsutveckling och lärandeprocess. Elever, i synnerhet de i skrivsvårigheter, beskrivs utveckla större kunskap, självständighet och tilltro till sin egen förmåga. Här lyfts även förtroendefulla relationer som en avgörande faktor. Hinder som framkommer är bl.a. att lärarens kunskap kring svårigheten kan vara otillräcklig, att det kan vara svårt att veta när en kunskap är etablerad hos eleven och svårighet att erbjuda täta och muntliga återkopplingar i tillräckligt stor utsträckning. Det efterfrågas att inom organisationen kunna skapa förutsättningar för tätare och mer flexibla kontakter med eleverna i skrivprocessen samt kompetensutveckling inom olika områden.

8.4 Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar genom informanternas erfarenheter och det som lyfts fram i litteratur och forskning att lärare behöver bred kunskap inom ett flertal områden för att kunna möta elever utifrån dess förutsättningar och behov och för att de ska ha möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven. Här synliggörs även behovet av specialpedagogisk kompetens för att stötta läraren i klassrumspraktiken. Det är lärarens kunskap och förhållningssätt som har den största betydelsen då det handlar om effekten av formativt arbete. Vi ser att det finns behov av kompetensutveckling både när det gäller läs- och skrivutveckling/svårigheter samt kring arbetet med formativ bedömning. Av studiens resultat kan vi också sluta oss till att det också krävs specifika kunskaper inom andra områden än just bedömning för att den formativa bedömningen ska bli effektiv. Det efterfrågas organisatoriska möjligheter till kollegialt lärande där bedömning, kunskapsyn och förhållningssätt står i fokus. Den specialpedagogiska kompetensen bör genomsyra skolornas praktik på organisations-, grupp- och individnivå så att samtliga elever kan känna tilltro till sin egen förmåga och får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven. I vår profession som speciallärare behöver vi aktivt arbeta för att elever i skrivsvårigheter ska få det stöd de behöver och för att undervisningskontexten anpassas så att svårigheter minskar eller, i bästa fall, inte uppstår.

8.5 Vidare forskningsfrågor

Med föreliggande studie som bakgrund, skulle det vara intressant att utöka en studie till att omfatta ett bredare urval som skulle kunna bli generaliserbart. Ytterligare en värdefull forskningsfråga, i en framtida studie, hade varit att undersöka hur elever i skrivsvårigheter upplever det formativa arbetet i skrivprocessen. Ett annat viktigt forskningsområde skulle kunna vara att studera hur arbetet med formativ bedömning, både generellt men även specifikt då det handlar om elever i svårigheter, ser ut i andra ämnen samt i tidigare skolår.

8.6 Slutord

Genom att arbeta med vår studie har vi fått ny kunskap och nya erfarenheter på flera olika sätt. En tanke som vi fått med oss är bekräftelsen av vilken betydelse hela undervisningskontexten har för samtliga elever, men i synnerhet för elever i svårigheter och hur viktigt det är att bedömningen blir formativ och att den kopplas till uppgift och inte till person för att varje individ ska få gott självförtroende och utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.

“Det handlar om förhållningssätt till bedömning. I det ligger i hur man ser på kunskap. Tittar man på det, så börjar inte den formativa bedömningen i bedömningen utan någon helt annanstans.”

Citat: En av studiens informanter

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009) *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Balan, A. (2012). *Assessment for learning: A case study in mathematics education* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 68). Malmö Studies in Educational Sciences, 2012. Tillgänglig:
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/14356/Assessment%20for%20learning%20%20Andreia%20B.pdf;jsessionid=5512F66E8F82ED63F02B86BD3DADC375?sequence=2>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan - En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2009). Helvete och himmel. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan Magazine*, 86(1), 8-21.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-44.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249-261.
- 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., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-25.

- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Bruce, B. (2013). Språkets betydelse för lärande och relationsskapande – både hinder och möjlighet. *Psykisk hälsa*, 54(4), 44-47.
Tillgänglig: issuu.com/pidgingroup/docs/201311-psykiskh__lsa-2013-4-s
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Chrystal, J-A., & Ekvall, U. (2009). Starka sidor hos en ”svag” nybörjarskribent. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. doi:10.1207/S15326985EP3501_5
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (1. uppl. ed.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, Vol. 24, 355-392.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Glaser, C., Brunstein, J., & Harris, Karen R. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, K. (2010). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tension and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. doi: 10.1080/09585170500136093
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*, 24, 62-66.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational*

- Research*, 77(1), 81-112.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet - en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hume, A., & Coll, R.K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290. doi: 10.1080/09695940903319661
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 41, Studies in Science and Technology Education No. 18). Malmö Högskola. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6182/Educative_assessment_kappa.pdf?sequence=1
- Jönsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. doi: 10.1080/02602938.2013.875117
- Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. London: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 104-121. doi: 10.1080/0969594X.2014.970612
- Jönsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119(2), 254-284.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: Examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917. doi: 10.1080/03075079.2014.999317
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Assessment to Promote Learning*, 63(3), 18-24. Tillgänglig: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/detail/detail?vid=0&sid=aa351a7d-1c0d-4ad4-993a-7569f6238071%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=18772694&db=eht>

- Liberg, C. (2010a). Möten i skriftspråket. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010b). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010c). *Elevens läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling – kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Sterner, G. (2006). Reading, Arithmetic, and Task Orientation--How Are They Related?(Report). *Annals of Dyslexia*, Annals of Dyslexia, Dec, 2006.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nettelbladt, U., & Reuterskiöld Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar – pragmatiska problem hos barn. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nijhuis, I. F. H., Segers, M. & Gijsselaers, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8(1), 67-93.
- Nordrum, L., Evans, K. & Gustafsson, M. (2013). Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 919-940. doi: 10.1080/02602938.2012.758229
- Panadero, Ernesto, & Jönsson, Anders. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Perfetti, C.A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In C. Hulme, & M. Snowling, (Eds.) *The science of Reading*, 227-247. Malden: Blackwell publishing.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Roos, B., & Hamilton, D. (2005). Formative assessment: A cybernetic viewpoint. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 7-20.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education*, 14(3), 387-392. doi: 10.1080/09695940701592097
- Samuelsson, S. (2009). Beteendegenetisk läs- och skrivforskning. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwer, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling - Lärlärdjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. W. Tyler, R. M. Gagn & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Skolverket (2014). *Bedömningsaspekter*. Hämtad 2018-05-02 på http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3259
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2018-03-16 https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813
- Skolverket. (2011b). *Allmänna råd – Planering och genomförande av undervisningen: För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan* (elektronisk resurs). Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-05-02 på https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2698.pdf%3Fk%3D2698
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan : Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlag.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Swärd, A-K., & Karlsson, A. (2017). *Ett skrivutvecklande arbetssätt. Att skriva med lust och glädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- 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*, 14(3), 281-294. doi: 10.1080/09695940701591867
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativ and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. doi: 10.1080/03054985.2012.689693
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Van Zundert, Sluijsmans, & Van Merriënboer. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.
- Wengelin, Å. (2009). Språket i tal och skrift. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Wiliam, D. (2007a). Keeping learning on track. I F.Lester (Red.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning : A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (2nd ed.) (s.1053-1098). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wiliam, D. (2007b). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. Reeves (ED.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (s. 182-204). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Wiliam, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (red.): *Handbook of formative assessment*, 18-40. New York, NY: Taylor & Francis.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: Strategier och praktiska tekniker* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & kultur.

- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wiliam, D., & University of London. Institute of Education. (2009). *Assessment for learning : Why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wolff, U. (2009). Subgrouping of readers based on performance measures: A latent profile analysis. *Reading and Writing*, 23(2), 209-238.
- Wollenschläger, M., Hattie, J., Machts, N., Möller, J. & Harms, U. (2016). What makes rubrics effective in teacher-feedback? Transparency of learning goals is not enough. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45(C), 1-11.
- Vygotskij, L.S., Kozulin, A., & NetLibrary, Inc. (1986). *Thought and Language* (Translation newly rev. and edited / by Alex Kozulin. ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bilaga 1 - Missiv

Hej!

Vi heter Anneli Persson och Susanne Roos och läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling. Nu arbetar vi med vårt examensarbete och skriver en uppsats som undersöker erfarenheter och arbetssätt hos svensklärare på högstadiet då det handlar om formativ bedömning i skrivprocessen avseende elever i skrivsvårigheter. Vi undrar om vi skulle kunna få intervjua dig kring detta? Din medverkan skulle vara väldigt värdefull.

Samtalet/intervjun tar ca 30 minuter och intervjun är helt anonym och avidentifierad. Du har också möjlighet att avböja/avbryta medverkan när som helst, även när intervjun är genomförd. Allt intervjumaterial kommer att raderas när uppsatsarbetet är klart.

Om du vill och har möjlighet att medverka, kommer vi överens om tid och plats som passar dig. Har du frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss.

Med vänlig hälsning

Anneli Persson
XXXX@gmail.com

Susanne Roos
XXXX@gmail.com

Bilaga 2 – Intervjuguide

Bakgrund

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen och åldrar undervisar du i?

Kunskap kring läs- och skrivutveckling/svårigheter

- I vilken omfattning fick du kunskap om läs- och skrivutveckling respektive läs- och skrivsvårigheter i din lärarutbildning?
- I vilken omfattning har du fått det i efterhand?

Formativ bedömning

- Vad är formativ bedömning för dig?
- Har du fått någon utbildning/kompetensutveckling om formativ bedömning?
- Berätta om hur du arbetar med formativ bedömning i skrivprocessen med elever i skrivsvårigheter.
Konkret exempel? På vilket sätt? Möjligheter? Hinder? Finns skillnader kontra elever utan skrivsvårigheter?
- Hur upplever du att elever i skrivsvårigheter påverkas i sitt skrivande genom att få feedback under skrivprocessen?
Beskriv på vilket sätt det synliggörs.

Vidareutveckling

- Vad upplever du behövs för att vidareutveckla arbetet med formativ bedömning för elever i skrivsvårigheter?
...för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven?