



Examensarbete, 15 hp, avancerad nivå, för speciallärarexamen  
med specialisering mot utvecklingsstörning  
VT 2019  
Fakulteten för lärande och miljö

**“Formativ bedömning är jättebra på  
grundsärskolan! Om jag inte hade fått  
använda det vad hade jag haft för  
alternativ då”?**

Bedömningsarbete i grundsärskolan, inriktning ämne

**“Formative assessment is great in  
Swedish compulsory special school! If I  
hadn't been using it what had the option  
been then ”?**

The assessment work in Swedish compulsory special school,  
focus subject

Sylvia Lindfors och Jenny Lund

## Förord

Ingen av oss har sedan tidigare skrivit den här typen av arbete tillsammans med någon annan. Det kan tänkas vara en extra utmaning att genomföra det tillsammans med en kollega. Vi vill påstå motsatsen. Vi har under hela arbetets gång genomfört alla moment tillsammans. Vi har suttit åtskilliga timmar och vridit och vänt på tankar och formuleringar. Vi har lärt oss mycket av varandra och det betonar vikten av att arbeta i det kollegiala och inte sitta ensam på sin kammare. Detta har gett oss en stor vinst i upprättandet av vårt arbete. Tack till våra rektorer för att ni gjort detta möjligt och tack till alla kollegorna och nära och kära som stöttat oss i vått och torrt.

Vi vill slutligen rikta ett stort tack till vår handledare Lotta Anderson. Du har med din stora erfarenhet, tydliga struktur och kloka ord styrt oss igenom arbetet.

**Author**

Sylvia Lindfors/Jenny Lund

**Title**

"Formative assessment is great in Swedish compulsory special school! If I hadn't been using it what had the option been then "?

-The assessment work in Swedish compulsory special school, focus subject

**Supervisor**

Lotta Anderson

**Examine teacher**

Daniel Östlund

**Examiner**

Carin Roos

**Abstract**

The purpose of the study is to investigate the formative assessment work in Swedish compulsory special school, for students who read focus subject. The questions are how special educators working with formative assessment in different ways, and how they make the knowledge requirements visible by artefacts as the use of image support, alternative communication, digital tools and more.

Theoretical approach consists of previous research on formative assessment. Sociocultural perspective has been used to analyse the results. Qualitative methods in the form of five observations and five interviews were used for the collection of empirical data.

Results show that educators are working consistently with formative assessment in different ways and that teacher's give students feedback for learning forward. In the categories peer assessment and the visibility of the knowledge requirements, it appears on the basis that it appears less in teaching.

The study's implications based on the results is to make visible the objectives for students and help them to their own development. It also contributes to further research on the importance of students with intellectual disabilities may need alternative individual adaptations for perceiving information and communication about learning objectives and criteria.

The work of visible learning and make students involved in their own development becomes more complicated when the curriculum and syllabuses exist only as text documents. Teachers need to create own image support in the student's immediate environment to increase the possibility for communication about the student's knowledge of the formative process.

**Keywords**

Formative assessment, intellectual disability, visible learning, feedback, Swedish compulsory special school

**Författare**

Sylvia Lindfors/Jenny Lundh

**Titel**

“Formativ bedömning är jättebra på grundsärskolan! Om jag inte hade fått använda det, vad hade jag haft för alternativ då?”

Bedömningsarbete i grundsärskolan, inriktning ämne

**Handledare**

Lotta Anderson

**Bedömande examinator**

Daniel Östlund

**Examinator**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Studiens syfte är att undersöka det formativa bedömningsarbetet inom grundsärskolan, för elever som läser inriktning ämnen. Frågeställningarna behandlar hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med formativ bedömning på olika sätt, samt hur de synliggör kunskapskraven genom olika artefakter som till exempel användandet av bildstöd, alternativ kommunikation, digitala verktyg med mera.

Teoretisk ansats består av tidigare forskning om formativ bedömning. Sociokulturella perspektivet har använts för att analysera resultatet. Kvalitativa metoder i form av fem observationer och fem intervjuer användes för insamling av empiri. Resultat visar att pedagogerna arbetar genomgående med formativ bedömning på olika sätt och att lärarna ger eleverna feedback som för lärandet framåt. I kategorierna kamratbedömning och synliggörande av kunskapskraven framgår det utifrån resultatet att det syns mindre i undervisningen.

Studiens implikationer utifrån resultatet är att synliggöra målen för eleverna och hjälpa dem till deras egen utveckling. Den bidrar också till vidare forskning kring vikten av att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan behöva alternativa individuella anpassningar för att uppfatta information och kommunikation kring kunskapsmål och kriterier.

Arbetet med att synliggöra och göra eleverna delaktiga i sin egen kunskapsutveckling blir mer komplicerat då läroplan och kursplaner endast finns som textdokument. Lärarna behöver skapa eget bildstöd i elevens närmiljö för att öka möjligheten till kommunikation kring elevens kunskapsutveckling i den formativa processen.

**Ämnesord**

Formativ bedömning, Intellektuell funktionsnedsättning, synligt lärande, feedback, grundsärskolan

## Innehåll

1. Inledning.....	7
1.1 Bakgrund .....	7
2. Syfte och frågeställning .....	8
3. Litteraturgenomgång och centrala begrepp .....	9
3.1 Bedömning .....	9
3.2 Speciallärare och specialpedagog.....	9
3.3 Grundsärskola- inriktning ämnen .....	10
3.4 Intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning .....	10
4. Teoretisk förankring .....	11
4.1. Tidigare forskning .....	11
4.1.1 Tillgänglig lärmiljö.....	13
4.1.2 Formativ bedömning i grundsärskolan .....	13
4.1.3 Bedöma för att kartlägga kunskaper .....	15
4.1.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra.....	16
4.2 Sociokulturella perspektiv .....	17
4.2.1 Proximal utvecklingszon .....	17
4.2.2 Appropriering .....	18
4.2.3 Mediering och Artefakter .....	18
5. Metod.....	19
5.1 Metodval.....	19
5.1.1 Observation .....	19
5.1.2 Intervju .....	19
5.2 Urval.....	20
5.3 Pilotstudie .....	20
5.4 Genomförande .....	20

5.5 Bearbetning .....	21
5.6 Etiska aspekter.....	22
5.7 Studiens tillförlitlighet.....	22
6. Resultat och analys .....	24
6.1 En förmiddag på en grundsärskola någonstans i Sverige .....	25
6.1.1 Observation 1, klass 4–6 .....	25
6.1.2 Observation 2 klass 1–3 .....	26
6.1.3 Observation 3, klass 7–9 .....	27
6.1.4 Observation 4, klass 7–9 .....	28
6.1.5 Observation 5, klass 1–3 .....	29
6.2 Formativ bedömning .....	30
6.3 Synliggörande av målen .....	34
6.4 Feedback.....	36
6.5 Aktivera eleverna som läresurser för varandra .....	37
6.6 Resultatanalys.....	39
6.7 Sammanfattning av resultat .....	42
6.8 Slutsats.....	42
7. Diskussion .....	43
7.1 Resultatdiskussion .....	43
7.2 Metod och teoridiskussion.....	45
7.3 Studiens Implikationer .....	46
7.4 Fortsatt forskning .....	47
Referenser.....	48
Bilaga 2.....	54
Bilaga 3.....	55

## 1. Inledning

Vi har båda två en yrkesbakgrund som lärare i grundskolan innan vi påbörjade nuvarande arbete som lärare i grundsärskolan. En av oss har arbetat i grundsärskolan både innan och efter införandet av läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011a, 2011b). Det är våra gemensamma kunskaper från arbetet med bedömning i grundskolan, nuvarande bedömningsarbetet i grundsärskolan tillsammans med våra studier på speciallärarutbildning inriktning utvecklingsstörning som gör att vårt intresse för bedömningen i grundsärskolan ligger oss extra varmt om hjärtat.

I skollagen (2010:800) 11 kapitel 2 § står syftet med grundsärskolans utbildning:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna dessa. Utbildningen ska utformas så den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Som speciallärare i grundsärskolan är det viktigt att anpassa undervisningen utifrån elevernas förmågor i relation till lärmiljön och kontexten. Enligt examensförordningen (SFS 2011:186) inom speciallärarexamen behöver specialläraren efter examen ha förmåga att visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning. För att få erfarenhet inom detta område behöver professionen ta initiativ till att analysera och medverka i förebyggande arbete. Specialläraren behöver också självständigt bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Speciellt för elever med intellektuell funktionsnedsättning, behöver lärarna skapa lärmiljöer som underlättar för eleverna ta in och tillämpa kunskaper (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Ineland och Silfver (2018) skriver att bedömning är svårt, extra utmanande blir det i det pedagogiska arbetet med elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Vi har utifrån detta valt att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger möjliggör arbetet med formativ bedömning i bedömningspraktiken och hur de synliggör lärandemålen för elever som läser ämnen i grundsärskolan. Båda professionerna är verksamma i grundsärskolan.

### 1.1 Bakgrund

Den svenska skolan har ett tydligt formulerat kunskapsuppdrag. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. Skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (SFS 2010:800). I lärarens yrkesroll ingår att främja, följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet och pedagogiskt sätt. Vår roll som blivande speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är enligt de övergripande målen i examensordningen för speciallärare, att vi som examinerade speciallärare ska visa

fördjupade kunskaper om barn och elevers lärande, samt visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning (SFS 2011:186).

Som speciallärare och specialpedagog är det väldigt viktigt att arbeta varierat och veta elevernas utgångsläge. När läraren arbetar med formativ bedömning utvecklar det elevernas olika förmågor. Eleverna får själva vara delaktiga i sitt egna lärande genom att eleverna blir läranderesurser för varandra och ägare över sitt lärande (Black & Wiliam 2009; Wiliam & Leahy, 2016). Hattie och Yates (2017) konstaterar att lärare ska vara flexibla inlärningsexperter och vara kritiska planerare och synliggöra kriterier och måluppfyllelse för eleverna. De menar att läraren ska visa eleverna hur de ska använda sig av flera strategier och ju mer medvetna om framgångens karaktär eleverna är desto större chans att lärande kommer att ske. Tydlighet, anpassningar som möjliga stödåtgärder och återkoppling är då extra viktigt för elever med inlärningssvårigheter och en intellektuell funktionsnedsättning, för att de ska kunna bli medvetna om sitt lärande (Jakobsson & Nilsson, 2016).

Vi vill kunna bidra med kunskap om hur speciallärares och specialpedagogers i praktiken belyser arbetet med den formativa bedömningsprocessen, och om möjligheter eller hinder finns för att synliggöra lärandemålen mer för elever som läser ämnen på grundsärskolan. Genom valet av sociokulturell teori, vars grundstenar är samspel och kommunikation, bedömer vi att flera teoretiska samband går att finna. Människor utvecklar kunskap genom varandra i en social kontext (Hattie 2009; Säljö, 2014).

## **2. Syfte och frågeställning**

Studiens syfte är att undersöka specialpedagogers och speciallärares bedömningsarbete i några utvalda grundsärskolor med inriktning ämne, genom hur de arbetar med att synliggöra läroplanen för ämnena svenska och NO. Hur tydliggörs/klargörs centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav? Studien utgår från följande frågeställningar

- På vilka olika sätt arbetar specialpedagoger och speciallärare med formativ bedömning?
- Hur synliggörs kunskapskraven?
- På vilka olika sätt tydliggörs/klargörs centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav?



### **3. Litteraturgenomgång och centrala begrepp**

Detta avsnitt belyser tidigare forskning inom bedömning i grundsärskolan och centrala begrepp som är relevanta utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Det inleds med definition av centrala begrepp och därefter presenteras tidigare forskning om formativ bedömning och hur kunskapskraven kan synliggöras i grundsärskolan. Lärandet sker i interaktion med varandra och i olika samspelskonstellationer vilket är en stor del i den formativa bedömningsprocessen. Resultatet analyseras med utgångspunkt i sociokulturella perspektiv och tidigare forskning då vedertagna begrepp kan användas i analysen.

#### **3.1 Bedömning**

Skolverket har i sitt stödmaterial om Kunskapsbedömning (Skolverket, 2011) formulerat vad bedömning är. En bedömning av elevers kunskaper utgår från elevernas arbetsinsats. Själva arbetsinsatsen kan då både vara en produkt i form av ett slutresultat och en process som visar hur arbetet fortskrider. I Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket 2011b, 2018) står det att läraren har huvudrollen i bedömningssituationerna, trots att det är elevernas kunskaper som är i centrum för bedömningen. Läraren ska arbeta för att inkludera eleverna till att medvetandegöra dem så att bedömningen kan göras till ett redskap för lärande (Skolverket, 2011b, 2018; Jönsson, 2013). Vi kommer att använda oss av begreppet formativ bedömning. Bedömning delas in i två begrepp, summativ och formativ (Skolverket, 2013b). Den summativa är den slutgiltiga bedömningen, när området på ämnet är avslutat och kan vara en del av betygsättningen, vilket vi inte kommer att behandla i denna studie. Studiens fokus är möjliga formativa bedömningsprocesser som specialläraren och eller specialpedagogen gör under det observerade undervisningstillfället.

#### **3.2 Speciallärare och specialpedagog**

Speciallärares utbildning syftar enligt SFS (2011:186) till att studenten ska visa fördjupade kunskaper om barns och elevers lärande med specialiseringen utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområde. Specialläraren arbetar förebyggande och bidrar till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Enligt Ahlefeldt Nisser (2014) arbetar speciallärarna med frågor som rör ämnesutveckling, leder kvalificerade samtal i syfte att utveckla professionen. Specialläraren arbetar direkt med elever, enskilt eller i grupp, medan specialpedagogen arbetar mer på organisationsnivå, de har en slags spindelfunktion och deltar som kvalificerad samtalspartner tillsammans med ledningen. De båda professionerna arbetar förebyggande och det övergripande målet är samma för speciallärare och specialpedagoger enligt examensordningen (SFS 2011:186, SFS 1993:100). Båda professionerna är verksamma i grundsärskolan och de ska utveckla färdigheter och förmågor för att leda

utvecklingen av det pedagogiska arbetet med att möta behoven hos alla elever. I studien används begreppen speciallärare och/ eller specialpedagog eftersom båda är verksamma i grundsärskolan. I resultatet används även begreppet lärare eftersom alla respondenter är lärare i grunden men inte speciallärare.

### **3.3 Grundsärskola- inriktning ämnen**

I skollagen (SFS 2010:800) står det, att barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan. För mottagandet i grundsärskolan krävs att det genomförs fyra olika bedömningar vilka är en pedagogisk-, en psykologisk-, en medicinsk- samt en social bedömning, en utredning som visar om eleven har rätt till grundsärskola. Det finns två inriktningar inom grundsärskolan. Enligt skollagen (SFS 2010: 800) kap 11, 5§ omfattar grundsärskolans utbildning i ämnen, ämnesområden eller en kombination. Denna studie innefattar enbart inriktning ämnen.

### **3.4 Intellectuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning**

Begreppet funktionsnedsättning kan innebära olika nedsättningar. Begreppet utvecklingsstörning, vilket bland annat används i skollagen (SFS, 2010:800) innebär en intellektuell eller även kallad kognitiv funktionsnedsättning där individen har olika förutsättningar och behov i sin skolvardag/vardag. Arvidsson (2016) definierar begreppet där personer med olika funktionsnedsättningar utgör en mycket heterogen grupp och att inom ramen är det stor variation i den intellektuella förmågan. Det finns en gräns för ett mottagande i grundsärskolan och det är när intelligenskvoten vid diagnostisering bedöms under 70.

Enligt socialstyrelsen och LSS lagtext används båda begreppen intellektuell funktionsnedsättning och utvecklingsstörning. Medan i skollagen används bara begreppet utvecklingsstörning (SFS 2010:800, kapitel 11, 2§). Vi kommer i denna studie att använda oss av begreppet intellektuell funktionsnedsättning.

## 4. Teoretisk förankring

Här redovisas tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet, vilket är studiens teoretiska förankring.

### 4.1. Tidigare forskning

Begreppet bedömning för lärande (embedded formative assessment) som används i den nationella bedömningsforskningen står för att det ska vara ett självklart inslag i lärarens arbete genom planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Bedömning behöver alltid integreras i allt pedagogiskt och didaktiskt arbete menar William och Leahy (2016), vilket även en speciallärare ska visa fördjupade kunskaper inom (SFS 2011:186). William och Leahy (2016) använder sig av termen formativ bedömning och skriver att begreppet formativ bedömning ska tjäna ett syfte; att bedömningen ska hjälpa eleverna till att lära sig mera. I det didaktiska arbetet är det den formativa bedömningen som i första hand efterfrågas. För att läraren ska veta hur undervisningen fungerat bör olika former av utvärdering användas. Detta ger läraren underlag för att planera vad som ska göras närmast (Skolverket, 2011,2015). Den information som läraren samlar in för att bedöma elevens kunskaper, i syfte att kunna ge återkoppling används då även för att vidareutveckla undervisningen.

Undervisningen i den formativa bedömningen formas utifrån frågor som: Vad har eleverna lärt sig, vad har eleverna förstått, och vad kan läraren göra annorlunda? Forskning visar att formativ bedömning har stor inverkan på elevernas lärande och kvalitet på undervisningen, att lära tillsammans med en kamrat (att vara läranderesurs för varandra) och att arbeta med återkoppling är grundläggande inom formativ bedömning (William, 2016; Hattie, 2009).

Det formativa arbetssättet, enligt Hattie (2009), handlar om att ge metakognitiva verktyg och strategier för att eleverna ska kunna fördjupa sina kunskaper. För elever med intellektuell funktionsnedsättning handlar synliggörandet om att läraren medvetandegör målen för eleverna och anpassar genom att använda t.ex. film, bildstöd till uppgifter och tecken som alternativ kompletterande kommunikation. Bildstöds materialet är ett effektivt hjälpmedel för elever med intellektuell funktionsnedsättning enligt Murphy och Cameron (2008), deras studie visar att eleverna får lättare att uttrycka sig och visa kunskaper vilket underlättar för läraren i den formativa bedömningsprocessen. Det är också lättare då att berätta och visa med bildstöd för eleven, om hur den ska ta sig vidare till nästa nivå. Det räcker inte med att bara säga att eleven uppnått målet. Feedback eller återkoppling som det också kan nämnas är det effektivaste sättet enligt Hattie (2009) och Hattie & Timperly (2007). Eleven utvecklas mer i sitt lärande genom att ge eller få feedback.

Grunden är, enligt Hattie (2009), att skapa ett tillåtet klassrumsklimat där det är tillåtet att göra fel. Det är viktigt att eleven ska känna sig trygg i sin lärandeprocess, vilket främjar ett formativt arbetssätt. Hattie (2009) skriver att läraren har i uppdrag att planera sina lektioner i olika skeden, vilket även William och Leahy (2016) understryker genom sina fem nyckelstrategier (se figur 1 nedan). Enligt Hatties punkt 2 nedan, ska läraren ge eleven tid

för kamratrespons. Hattie beskriver i sin studie (2009) att kamratpåverkan kan ske på många olika sätt så som feedback, återkoppling, vänskap och så vidare. Men Hattie (2009) skriver också att det kan leda till det omvända och leda till bristande engagemang. William och Leahy (2016) däremot förespråkar i strategi 4: aktivera eleverna som läresurser för varandra, (se figur 1) att det är ett effektivt sätt i formativ bedömning, men att lärarna måste förbereda barnen för detta. Lärandet av äldre kamrater eller mer kunniga kamrater har alltid, enligt Wagner (1990), varit en viktig faktor inom utbildning. Detta kan jämföras med den proximala utvecklingszonen som Vygotskij (2010) initierade. Beläggen för att eleverna ska vara engagerade i kamraternas arbeten är lite blandade. Såvida det genomförs enligt detta sätt kan det enligt William och Leahy (2016) öka studieresultatet. Hattie ställer sig frågan (2009) "How do we make learning visible to teachers and how do we make teaching visible to student?" Han betonar ett förhållningssätt där eleven blir sin egen lärare där lärandet synliggörs i undervisningen. För att detta ska vara möjligt bör läraren följa denna struktur nedan.

Hattie (2009), planeringsstruktur.

Läraren ska:

1. Planera lektionen så det blir en formativ process.
2. Ge eleverna tid för självskattning eller kamratrespons.
3. Motivera, anpassa och ge feedback som för arbetet framåt.
4. Ge eleverna möjlighet till självreflektion.

De fem nyckelstrategier (se figur 1), är pedagogiska strategier för att arbeta didaktiskt i relation till att utveckla lärmiljöer i den formativa bedömningsprocessen. William och Leahy (2016) utvecklade en modell som pedagoger kan ta som stöd i sitt arbete med formativ bedömning. Detta i likhet med den planeringsstruktur som Hattie (2009) hänvisar till. De fem nyckelstrategierna sammanfattas nedan utifrån William och Leahy (2016). Vissa formuleringar i nyckelstrategierna 1–5 har tydliggjorts utifrån studiens syfte och är inte exakt identiska.

1. Klargöra lärandemål – klargöra, dela upp och förstå lärandemålen.
2. Ta fram belegg för elevernas prestationer - Var befinner eleven sig i sitt lärande?
3. Ge feedback som för lärandet framåt - Vart ska jag (elev) och hur gör jag för att komma dit?
4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra - Kamratbedömning endast förslag på förbättringar. Eleverna ska inte bedöma varandras arbeten.
5. Aktivera elever till att äga sitt eget lärande - Låta eleverna bli självständiga i sitt lärande, som t.ex. att leda sitt utvecklingssamtal (s.13).

Figur 1 är direkt hämtad från Wiliam och Leahy (2016). Den finns med för att visualisera de tre aktörernas (lärare, kamrat och elev) processer utifrån de fem nyckelstrategierna i formativ bedömning.

	Vart eleven är på väg	Var eleven befinner sig nu	Hur eleven ska komma dit
Lärare	1) Klargöra, dela och förstå lärandemål och framgångskriterier	2) Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande	3) Ge feedback som för lärandet framåt
Kamrat		4) Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra	
Elev		5) Aktivera eleverna som ägare över sitt eget lärande	

Figur 1. De fem nyckelstrategierna (hämtad från Wiliam & Leahy, 2016, s 25).

#### 4.1.1 Tillgänglig lärmiljö

Det är viktigt att undervisningen inom grundsärskolan anpassas till elevernas kunskapsnivå och att pedagogens förhållningssätt skapar situationer till att stimulera eleverna till olika inlärningsstilar och då erbjuda en tillgänglig lärmiljö (Wiliam & Leahy, 2016; Black & Wiliam, 2009). Håkansson och Sundberg (2012) framhåller att kvalitativt god undervisning präglas av kollektivt lärande, något som kräver tillgängliga lärandemiljöer där eleverna drar nytta av varandras erfarenheter, lärande och kunskaper. Det är när eleverna delar sina misstag som nästa steg till lärandet sker (Hattie, 2009).

Lundahl (2011) skriver att i en god lärmiljö är tid för eftertanke i att svara på frågor viktigt. De muntliga frågorna driver lektionen framåt i en social interaktion. För elever med långsam inläring är det viktigt med denna tid. Samtal, diskussion och dialog kan utebli annars, menar Lundahl (2011), vilket även William och Leahy (2016) framhåller.

#### 4.1.2 Formativ bedömning i grundsärskolan

Formativ bedömning har funnits länge i grundsärskolan, men det är inte förrän på senare år som begreppet fått ett större fokus (Andersson, Sundman Marknäs & Östlund, 2016). Efter införandet av en ny läroplan i grundsärskolan 2011 (Skolverket, 2011b, 2018) blev det större fokus på kunskap, ny struktur, att undervisningen ska planeras, genomföras och

utvärderas. Detta är något som Wiliam och Leahy (2016) påvisar, precis som Dewey gjorde i slutet på 1800-talet, det vill säga att skolan var en gemenskap och att skolan ska involvera eleverna i meningsfulla aktiviteter i sociala sammanhang och att läraren tillsammans med den lärande ska delta i en förenad erfarenhet i en kommunikationsprocess. Med hjälp av lärarna skapar eleverna förutsättningar till att lära av varandra, utmaningen blir då att se och lära av varandra, där även misstag kan bli en reflektion (Hattie, 2009; Philip & Soltis, 2016). För att citera William och Leahy (2016) "Det är inte lärarna som skapar lärandet, det är bara elever som skapar lärande. Vad lärarna kan göra är att skapa förutsättningar för eleverna att lära sig" (s.245).

Hattie (2009) menar att i ett synligt lärande används bedömning för att lyfta fram resultatet formativt och för lärandeprocessen framåt för eleven. Hattie påstår att begreppet formativ bedömning tolkas som att bedömningen är mer i fokus och den formativa processen försvinner. Ordet formativ får ett annat fokus och en annan innebörd. Formativ bedömning i grundsärskolan handlar om att läraren ska hjälpa eleverna till strategier och ge dem verktyg i det metakognitiva för att de ska kunna fördjupa sina kunskaper. Synliggörandet enligt Hattie (2009) handlar om att göra målen förstådda och konkreta för att eleven ska förstå och hamna på nästa nivå. Tydliga och konkreta strategier/metoder finns för lärare och är mer vanliga i svenska för de yngre åren som exempelvis de fyra lässtrategier inspirerad av reciprok undervisning (Reichenberg & Lundberg, 2013).

Elever med intellektuell funktionsnedsättning bör få visa vad de kan utifrån sina egna förutsättningar. Specialläraren och/eller specialpedagogen behöver se över arbetsuppgifter, ta bort onödiga hinder för att öka tillgängligheten och eftersträva enkelhet i frågorna och synliggöra det som ska arbetas med och vilka mål som ska uppnås. Arbetsmaterialet har en central betydelse i elevernas uppgifter enligt Lundahl (2011) och Heister-Trygg och Andersson (2005, 2009). Bilder tänkta att göra frågorna roligare och som inte har något med skoluppgiften att göra, minskar tillgängligheten och det ökar den kognitiva belastningen för eleven.

Ineland och Silfver (2018) framhåller att utbildningen ska främja elevernas lärande på grundsärskolan genom en högre grad av individuell anpassning utifrån deras förutsättningar. Utbildningen ska även främja social gemenskap och ge ett aktivt deltagande i samhällslivet, vilket även Philip och Soltis (2016) framhåller att det ingår i det sociokulturella perspektivet. Eleverna ges samma förutsättningar till att få en god grund till lärandet, att lärandet förflyttas från det individuella tankeprocesser till relationer och beroende på vilka sammanhang eleven befinner sig i, det vill säga den proximala utvecklingszonen. Detta går hand i hand med den formativa bedömningen där eleverna behöver vara proaktiva och delaktiga i sitt lärande vilket då ger dem större chans att vara aktiva i lärandeprocessen och medverka till sitt eget lärande vilket simulerar deras metakognitiva förmåga till kommunikation i sociala sammanhang (William & Leahy, 2016).

Elever med intellektuell funktionsnedsättning har ofta svårigheter med att se sitt eget lärande påpekar Ineland och Silfver (2018), därför är det väldigt viktigt att skapa förutsättningar och verktyg för dessa elever, att skapa goda lärmiljöer genom interaktion som möjliggör för eleverna att tillämpa sig kunskaper. Ineland och Silfver (2018) nämner även att hänsynstagande i bedömningssituationer av elever med intellektuell funktionsnedsättning är viktig. De belyser formativ bedömning, synligt lärande och vikten av elevernas delaktighet. Bedömning är utmanande i pedagogiska verksamheter inom grundsärskolan. Forskarna ovan framhåller att det är av yttersta vikt att lärarna hamnar i olika bedömningssituationer som stimulerar elevens metakognitiva förmåga utifrån elevens förutsättningar, vilket även Wiliam och Leahy (2016) förespråkar.

I bedömningsarbetet har eleven en central roll där denne i relation till sin förmåga, utifrån mognad och ålder förväntas ta ansvar för sitt lärande. Det bör ske genom att eleven medverkar i att bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov, det vill säga att det sker formativt och avser att föra eleven vidare i sin kunskapsutveckling utifrån den information som finns kring elevens kunskaper (Hawe & Dixon, 2016). När bedömningen görs i sammanfattande termer som till exempel ett omdöme eller ett betyg till eleven, är funktionen summativ. Den summativa bedömningen kan om den används på rätt sätt i undervisningen användas formativt för eleverna (Skolverket, 2011a, 2011b). Lundahl och Fichtelius (2010) framhåller i sin forskning att det viktiga är att läraren förstår att all bedömning inte hjälper elevens lärande framåt utan att det är en viss form av bedömning som gör det, det vill säga den formativa bedömningen. I yrket som speciallärare och specialpedagog ligger det att kunna bedöma varje elevs framsteg och se vilket stöd som behövs (Hattie & Yates, 2017; Swärd & Florin, 2011). Vikten är då hur det pedagogiska arbetet läggs upp i relation till elevernas kognitiva och sociala mål. Genom att ta ställning till om/hur det är möjligt att göra eleven delaktig i lärandemålen. Till exempel: Vilket stöd behöver eleven för att kunna uppnå lärande? Behöver denne bildstöd, är målen satta utifrån funktionalitet och lagd på elevens nivå? Vilka förutsättningar har eleven och så vidare (Jakobsson & Nilsson, 2017). Det finns många frågor som pedagoger behöver ställa sig inför elevernas lärande och hur bedömningen ska gå till.

#### 4.1.3 Bedöma för att kartlägga kunskaper

Det är centralt att det finns flera olika typer av bedömningsunderlag som kartlägger och beskriver elevens lärande. Det är viktigt, enligt Skolverket (2015), att kartläggningmaterialet bedömningsstöd ”mäter” kunskaperna. Det är lätt att se om eleven deltar men desto svårare att bedöma vad eleven har lärt sig. För att kunna bedöma behöver specialläraren eller specialpedagogen återkommande kartlägga elevens utveckling i olika situationer. Elever med intellektuell funktionsnedsättning och kognitiva svårigheter kan vara svåra att bedöma beroende på elevens dagsform påpekar Ineland och Silfver, (2018). Specialläraren eller specialpedagogen behöver anpassa undervisningen då dagsformen kan påverka undervisningen. Anpassningar och individualisering ökar elevens förutsättningar och motivation för lärande. Jakobsson och Nilsson, (2016) är av uppfattningen att

pedagogen behöver iakttä och vara medveten om elevens dagsform. Viktigt att utvecklingen dokumenteras för att kunna bedömas formativ skriver Hawe och Dixon, (2016).

Det är sällan eleverna i grundsärskolan får prov, men kunskaperna kan bedömas formativt genom ett litet test. Bara läraren använder information som feedback och för lärandet framåt för den enskilde eleven. Det är viktigt att tänka på att inte poängen eller betyget skrivs på provet, då det kan uppfattas som en summativ bedömning, och för inte eleven vidare i sin kunskapsutveckling. Eleven måste få veta HUR eleven kan komma framåt och pröva sig fram, vilket leder eleven fram till ett metakognitivt lärande inom dennes förutsättningar (William & Leahy, 2016).

#### 4.1.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra

Kamratrespons är ett lärande som tillämpas i formativ bedömning. Det primära i detta är interaktion, utveckling av förmågor och reflektion där samspelet mellan individerna ingår i en tillgänglig lärandemiljö. Eleverna lär av varandra för att stärka varandra i sitt eget lärande så att det blir meningsfullt för dem, vilket Philip och Soltis (2016) förespråkar är en viktig aspekt inom det sociokulturella lärandet genom att människor lär sig i olika sociala kontexter.

Kamratrespons kan tänkas vara svårt att arbeta med gällande elever med en intellektuell funktionsnedsättning. I Vygotskijs (2010) teori om lärande är den proximala utvecklingszonen ett användbart begrepp för att visa vad bedömning för lärande handlar om, det vill säga att undervisningen ska planeras så att eleven med stöd av en vuxen eller en kamrat kan utveckla förmågor de ännu inte klarar helt på egen hand, vilket även Swärd och Florin (2011) påvisar. Anderson et al. (2016) framhåller att om alla speciallärare, specialpedagoger och övrig personal som arbetar kring eleven har en samsyn om bedömning och feedback blir alla dessa bättre på att ge feedback direkt till eleverna, vilket då överförs elev till elev. Balan och Jönsson (2014) är även de av uppfattningen att med kamratrespons kan eleverna bli bättre på att identifiera sina starka sidor, detta även med stöd av digitala verktyg, vilket även Hattie och Timperly (2007) påpekar. Det har enligt William (2016) också visat sig att när elever delger varandras tankar och idéer använder de ett språk som är mer tillgängligt än det som läraren använder. Det kan leda till att eleverna får en bättre förståelse för tipsen de får av kamraterna och kan komma vidare i den proximala utvecklingszonen. Enligt Östling, Gisterå och Lavlund (2011) kan stöd av digitala verktyg och alternativa kommunikationsformer, som till exempel bildstöd, i lärandet göra undervisningen och den pedagogiska situationen mer tillgänglig och synlig för alla oavsett funktionsförmåga.

Sivenbring (2017) skriver om kamratbedömning och har i sin forskning kommit fram till att en pedagogisk vinst är att kamratrespons tveklöst är kostnadseffektiv. Läraren frigörs från en del av ansvaret. Genom att bedöma varandra och ge sina kamrater råd, tillämpas förmågor och kompetenser och erfarenheter som eleverna själv kan använda sig av



fortsättningsvis. Bedömningen blir ett redskap i själva lärandet. Wiliam och Leahy (2016), Black och Wiliam (2009) påpekar att skolan måste förbereda barn på att arbeta på detta sätt eftersom det sen krävs i elevens verkliga livssituation och i andra interaktiva sammanhang. Hattie och Yates (2017) visar också i sin forskning om olika inlärningsstilar att läraren behöver anpassa och planera undervisningen utifrån varje elev och att undervisningen måste ha ett samband med hur elever faktiskt lär sig i verkliga situationer. Det är svårt att hitta internationell forskning om grundsärskolan av förklarliga skäl enligt Ineland och Silfver (2017) eftersom skolformen inte finns utanför Sverige. De framhåller att många studier istället visar på inkluderande utbildning där lågpresterande och kognitivt funktionshindrade elever integreras i klassen och behandlar främst gemenskap, delaktighet och utanförskap vilket också Berthén styrker (2007). Black och Wiliam (1998) påpekar också att formativ bedömning särskilt gynnar lågpresterande barn med specifika inlärningsvårigheter.

## **4.2 Sociokulturella perspektiv**

I detta avsnitt redovisas sociokulturella perspektiv, vilket är den teoretiska utgångspunkt vi valt att analysera studiens resultat utifrån. Vi kommer i analys av resultatet använda begrepp som, proximal utvecklingszon, appropriering, mediering och artefakter. (Säljö, 2014) Begreppen ska hjälpa oss att sätta ord och förstå vad vi ser och vad respondenterna beskriver för oss.

Synen på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv är att lärandet sker i samspel med andra människor. Vygotskij (2010) ansåg att lärande måste ses ur ett biologisk, socialt, kulturellt och ur ett historiskt perspektiv. Man måste ur lärandesynpunkt förstå hur de olika perspektiven spelar in och fungerar gemensamt. Säljö (2014) hävdar att alla individer använder olika typer av redskap; fysiska, språkliga och intellektuella.

### **4.2.1 Proximal utvecklingszon**

Människan är under ständig utveckling och behöver ta steget vidare ur sin närmaste utvecklingszon, vilket Vygotskij (2010) förespråkar i den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att lärandet utgår från där eleven befinner sig och att eleven lär av någon annan som kan lite mer (Säljö, 2014; Phillips & Soltis, 2010). Det autonoma lärandet är troligen inte lika självklart när eleven har en intellektuell funktionsnedsättning, men enligt Swärd och Florin (2011) kan det finnas en fara i att läraren inte ser elevens potential och inte visar vägen till den närmaste utvecklingszonen, utan eleven stannar istället av. Hattie och Yates (2017) skriver också att människan har stor nytta av sociala exempel som korrigerande, riktande anvisningar och återkoppling vid inläring. "Att lära sig av att utsättas för information som andra människor lämnar är en grundläggande aspekt som stöder mänsklig anpassning och utveckling" (s. 11). En grundläggande tanke för den sociala inläringsteorin (Hattie & Yates, 2017).

#### 4.2.2 Appropriering

Appropriering är ett grundläggande begrepp inom sociokulturella perspektiv och med det menade Vygotskij att individen tar till sig något, tar över det för att göra det till sitt eget. Säljö (2014, 2016) skriver att appropriering kan ses som en gradvis process och där individen hela tiden är på väg mot nya kunskaper med stöd av det den redan lärt sig. Kunskaper och erfarenheter synliggörs mellan olika individer med hjälp av kommunikation (Säljö, 2014, 2016).

#### 4.2.3 Mediering och Artefakter

Begrepp som mediering och artefakter är ytterligare begrepp som är centrala inom sociokulturella perspektiv. Mediering, förmedlande av kunskap och lärande sker med olika artefakter. En artefakt, ett redskap för mediering kan vara både fysiska, språkliga eller intellektuella redskap. Ur ett sociokulturellt perspektiv så lär, leker och lever människan med stöd i artefakter (Säljö, 2014). Om barnet talar om något som ligger i dess erfarenhet kan det sprudla fram medan om läraren säger att det ska skrivas ner kan det bli totalstopp. När barnet ställs inför en svårare uppgift klarar det till en början genom att lägga sig på en lägre utvecklingsnivå. Så småningom kan barnet få en utmaning som förs vidare i den proximala utvecklingszonen. (Vygotskij, 2010).

Sammanfattningsvis visar Vygotskij att den proximala utvecklingszonen är en viktig del i det synliga lärandet och den formativa bedömningen. Både Philips och Soltis (2016) skriver om och gemensamt med William och Leahy (2016) där en av nyckelstrategierna är att ge feedback som för lärandet framåt och att eleverna lär av varandra för att stärka varandra i sitt eget lärande så att det blir meningsfullt för individen.

## 5. Metod

I metodavsnittet redogörs och argumenteras för den valda metoden, urval och genomförande. Därefter följer empirins bearbetning samt de etiska övervägande som är gjorda vid insamling av empirin och vid upprättandet av arbetet. Metodavsnittet avslutas med att redogöra för undersökningens tillförlitlighet. Studiens syfte var att undersöka specialpedagogers och speciallärares bedömningsarbete i några utvalda grundsärskolor med inriktning ämne. Hur arbetar de med att synliggöra läroplanen för ämnena svenska, SO och No? Studien utgår från följande frågeställningar; På vilka olika sätt arbetar specialpedagoger och speciallärare med formativ bedömning? Hur synliggörs kunskapskraven? På vilka olika sätt tydliggörs centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav? Studien har genomförts utifrån fem undervisningssituationer på två grundsärskolor i sydvästra Skåne. Totalt fem observationer och fem intervjuer har gjorts av den pedagogiska verksamheten i de tre olika stadierna, 1–3, 4–6 och 7–9.

### 5.1 Metodval

En kvalitativ undersökning har gjorts. Både Bryman (2015) Repstad (2007) och Stukát (2005) är överens i frågan om när kvalitativ forskning ska användas och varför. Det är viktigt att förstå och tolka de resultat som forskningen leder till. Författarna påtalar även att en kvalitativ forskning går på djupet i stället för på bredden i en forskningsfråga. Det ökar trovärdigheten och transparensen i arbetet, både Bryman (2015), Kvale och Brinkmann (2009) skriver om vikten av att vara transparent i sitt arbete. Tillvägagångssättet för att få svar på frågeställningarna i föreliggande studie innebär att både observationer och intervjuer gjorts. Att både observationer och intervjuer använts var som Bryman (2015) och Repstad (2007) framhåller att metodtriangulering används för att undersöka att det som görs stämmer överens med det som sägs.

#### 5.1.1 Observation

Strukturerade observationer användes, som enligt Bryman (2015) är en metod som främst använts i klassrumsforskning. Observationerna följde ett observationsschema (se bilaga 2). Syftet med observationsschemat var att säkerställa att varje deltagares agerande registreras på ett systematiskt sätt och att en sammanställning kunde göras av alla deltagarnas agerande när det gäller de olika kategorierna som var förutbestämda att observeras (Bryman, 2015). Schemat var till god hjälp för att undersöka de olika kategorierna. Eftersom vi var två som observerade kunde vi lättare samla in data efter att ha använt schemat.

#### 5.1.2 Intervju

Kvalitativa data samlades in genom semistrukturerade intervjuer. Bryman (2015) framhåller att begreppet semi täcker många exempel på intervjuer där intervjuaren har många olika uppsättningar frågor med specifika teman som ska tas upp vilket kallas för en intervjuguide (se bilaga 3). Intervjuguiden är strukturerad på det sättet att det inledningsvis

är så kallade bakgrundsfrågor, frågor som ger en generell bakgrundsinformation om intervjupersonerna. Intervjupersonerna hade stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. Frågornas ordningsföljd varierade och frågorna kom inte alltid i samma ordningsföljd som i intervjuguiden. Genom denna metod kunde följdfrågor förekomma vilket var fallet, respondenterna förde diskussioner ibland vilket också kan benämnas att intervjuprocessen blev allt mer flexibel och kändes mer avslappnad. Respondenterna och vi som intervjuare hade större möjlighet att diskutera olika frågor vilket då blir till en mer valid och trovärdig undersökning enligt Bryman (2015). Intervjun avslutades med en övrig fråga, som lämnade utrymme för respondenterna att eventuellt tillägga något eller fråga något. Avslutningsvis informerades respondenterna om hur resultatet ska användas (Vetenskapsrådet, 2005).

## **5.2 Urval**

Studien utgår från ett målstyrt urval. Det målstyrda urvalet gjordes utifrån möjligheten att skapa en överensstämmelse mellan studiens syfte och urval (Bryman, 2015). Ytterligare aspekt till varför just detta urval gjordes är, möjligheten att samla empiri i en verksamhet som påminner om den verksamhet vi som forskare är bekanta med. Bryman (2015) framhåller att det ger en förståelse och en insikt i verksamheten samt att upprättandet av kontakter underlättas. Även kunskaper om eleverna, området och pedagogers arbete i vardagen är avgörande orsaker till urvalet och kan vara vägledande i tolkning av resultatet. Vi har valt att kalla deltagarna i undersökningen för respondenter (Repstad, 2007). Respondenterna i undersökningen var fem lärare som alla fem undervisade i inriktning ämne i grundsärskolan. För att på ett tydligt sätt kunna citera och hänvisa till respondenterna har vi valt att kalla dem L1, L2, L3, L4 och L5.

## **5.3 Pilotstudie**

Innan studien, genomfördes två pilotstudier för att säkerställa om observationsschemat (se Bilaga 2) och intervjuguiden (se Bilaga 3) fungerade tillfredsställande. Det finns enligt Bryman (2015) flera fördelar med att utföra en pilotstudie. Det ger forskaren en möjlighet att upptäcka problem med observationsschemat och intervjuguiden innan de tas i bruk. Pilotstudierna utfördes inte i samma verksamhet som den faktiska undersökningen. Pilotstudierna visade på två brister i observationsschemat. En punkt lades till (kamratbedömning) och en mening i en av kategorierna formulerades om. Detta för som Bryman (2015) skriver att undersöka det som studien avser.

## **5.4 Genomförande**

Inför studien författade vi ett missivbrev (Bilaga 1), där syftet med studien presenterades. I missivbrevet fanns även information om hur vi i studien tar hänsyn till de forskningsetiska principerna, samt information om att detta är examensarbete inom speciallärarutbildningen inriktning utvecklingsstörning. Kontakt togs via mail med rektorerna på de två skolorna i sydvästra Skåne. Vid första kontakt skickades även missivbrev tillsammans med en samtyckesblankett. Det tog lång tid att få kontakt med den första rektorn och först efter

några veckor fick vi ett godkännande. Dag och tid bokades och information delgavs om att insamlad data endast skulle användas till föreliggande studie och att allt skulle vara oidentifierat och konfidentiellt. Orsaken till att ytterligare en skola togs med i studien var för att öka omfånget på empirin. Kontakten med den andra verksamheten upprättades snabbt och missivbrev och samtycke skickades ut.

Studien genomfördes och data samlades in genom att observera hur lärarna arbetade med att synliggöra målen för eleverna i den formativa processen. Vid de fem observationerna och de fem intervjuerna var båda forskarna aktiva. Observationstillfällena varierade i tid utifrån de observerade lektionernas längd. Tidsramen för intervjuerna angavs i missivbrevet och vi höll oss inom ramen av de angivna 40 minuterna. Vid observationerna så användes två observationsschema. Båda forskarna hade varsitt observationsschema vid observationstillfället och vid intervjuerna var vi båda aktiva intervjuare. Bilder togs också på material med mera där lärarna visade olika sätt att tydliggöra målen/kunskapskraven för eleverna. Detta med tillåtelse från lärarna. Efter observationen kunde en intervju genomföras med respondenterna vilket tillförde studien mer tillförlitlig och valid (Bryman, 2015). Syftet med intervjun var att ställa frågor om hur lärarna gav eleverna feedback och bedömer dem formativt utifrån några av Wiliam och Leahys (2016) fem nyckelstrategier och hur målen synliggörs för eleverna. Det var enligt Bryman (2015) semistrukturerad/ostrukturerad intervju, i detta fall inom temat formativ bedömning och feedback. En ljudupptagning med en Ipad gjordes under alla intervjutillfällen, vilket underlättar empirins sammanställning. Vid själva intervjutillfället kunde forskarna helt ägna sin uppmärksamhet mot intervjupersonen. Både Stukát (2005) och Bryman (2015) framhåller att en inspelning underlättar för en noggrannare analys och att det är viktigt att respondenterna får tydliga instruktioner om inspelning, vilket de fick. Efterföljande transkribering gjordes vilket ger flera fördelar för forskaren. Intervjun finns kvar för upprepad uppspelning av forskaren vid tolkning och redovisning av resultatet (Bryman, 2015). Analysen av observationen och intervjun används endast till denna undersökning och respondenterna informerades om det.

## **5.5 Bearbetning**

Observationerna och intervjuerna har utifrån studiens syfte bearbetas och redovisas i resultatet. Observationerna analyserades i snar anslutning till varje observationstillfälle. Bryman (2015) ger rådet att inte vänta med eventuell analys av observationerna till alla observationer är utförda. Arbetet kan då upplevas som övermäktigt moment, andra aspekter är att analysen av observationerna kan vara ett stöd i de efterföljande observationerna. Observationsschemats kategorier analyserades. Den första av intervjuerna transkriberades i sin helhet. I de efterföljande intervjuerna valdes delar som var relevanta för studiens syfte ut. Detta för att transkriberingen var ett tidskrävande moment men också ett ypperligt tillfälle att lyssna igenom intervjun igen och var ett första steg i en innehållsanalys. Bryman (2015) ger rådet att inte vänta med transkribering och analys av intervjuerna till alla intervjuerna är slutförda. Detta för att transkribering då kan upplevas som övermäktigt

moment och att analysen av intervjuerna kan vara ett stöd i övriga intervjuer. Observationerna och intervjuerna har analyserats kring arbetet med tydliggörandet av målen och den formativa bedömningsprocessen utifrån undersökningens syfte. Det gjordes sedan en innehållsanalys av resultatet utifrån det valda teoretiska ramverket. Bryman (2015) beskriver att en kvalitativ innehållsanalys inbegriper ett sökande efter bakomliggande tema i de material som analyseras. Det transkriberade materialet av intervjuerna och data från observationerna lästes igenom noga flertalet gånger. I bearbetningen sorterades det bort som låg utanför intervjuguidens och observationschemats teman och det som inte var relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar. Det som återstod av intervjuresultatet sorterades in under kategorierna formativ bedömning, synliggörande av målen, feedback och aktivera eleverna som läresurser för varandra. (Kvale & Brinkman, 2009).

## **5.6 Etiska aspekter**

Under denna rubrik redogör vi för hur vi har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.

Planering och datainsamling har föranletts av etiska övervägande. Med hänsyn tagen till de fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002) framhåller att forskaren ska ta hänsyn till. De fyra etiska principerna är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Informationskravet innebar att vi informerade respondenterna om deras uppgift och att deras frivilliga deltagande och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan utan motivering. Respondenterna informerades om syftet med arbetet både genom det missivbrevet som mottogs innan undersökningen samt vid observationer och intervjuer. I samband med utskicket av missivbrevet så inkluderades även en samtyckesblankett, (se bilaga 1). Med hänsyn till konfidentialitetskravet delgavs respondenterna information om att resultatet hanteras helt oidentifierat. Detta för att säkerställa att ingen deltagare går att identifiera för någon utomstående (Vetenskapsrådet, 2002). Nyttjandekravet togs i beaktande då respondenterna informerades om hur det färdiga resultatet skulle användas. De erbjöds även möjlighet att ta del av det färdiga resultatet. Hänsyn har även tagits till de etiska krav som ställs på forskarens roll. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver vikten av att ur etisk synvinkel säkerställa att resultat som publicerats är så korrekt och representativt som möjligt för forskningsområdet, detta för att uppnå hög vetenskaplig kvalitet.

## **5.7 Studiens tillförlitlighet**

I detta avsnitt lyfts och argumenteras för studiens tillförlitlighet utifrån kriterierna trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt kriteriet för att kunna styrka studiens resultat.

För att öka tillförlitligheten i vår studie har vi försökt beskriva forskningsprocessen ingående så att den går att efterfölja. Repstad (2007) beskriver att i en kvalitativ studie är det viktigt att övertyga genom att resonera kring tillförlitligheten i sitt resultat samt på ett tydligt sätt redogöra för de val som gjorts i studien och på vad resultatet grundar sig på. I

studien används två metoder. Observationer samt kompletterande intervjuer för att säkerställa att de data som samlades in vid observationen uppfattades rätt. Bryman (2015) och Stukát (2005) framhåller båda att genom triangulering ges en större tillförlitlighet. Genom att använda en semistrukturerad/ostrukturerad intervju efter observationen i verksamheten, har en större inblick erhållits i hur den formativa bedömningen och synliggörandet genomförs. För att säkerställa pålitligheten genomförde vi en pilotstudie för att ta reda på om observationsschemat vi upprättat inför undersökningen var förenligt med studiens syfte och frågeställningar. Pilotstudien utfördes i en annan verksamhet än den där själva undersökningen gjordes. Pilotstudien bidrog till att vi formulerade om en av kategorierna i observationsprotokollet samt lade till en ytterligare kategori. Vi deltog båda två i alla observationer och intervjuer. Vi spelade in intervjuerna för att säkerställa att inget missades vid intervjuerna. Det är en liten undersökning eftersom det endast är genomförd i två grundsärskolor i sydvästra Skåne med ca 5 elever i varje klass, totalt 25 elever och 5 anställda lärare samt 14 övrig personal. Frågorna har varit lätta att förstå men kan ha tolkats olika av respondenterna, därför var det ändamålsenligt val med efterföljande intervjuer med respondenterna så eventuella feltolkningar kunde diskuteras. Vi är medvetna om att generaliserbarheten är liten utifrån vårt resultat med hänsyn till omfånget på studien. Det har inte varit vår avsikt utan vår avsikt har varit att ge en inblick i hur speciallärare på olika sätt kan arbeta med att synliggöra målen.

## 6. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas studiens empiri. Redogörelsen startar med att kort presentera verksamheterna där datainsamlingen ägt rum, därefter presenteras observationer och intervjuer i löpande text utifrån den ordningen de genomfördes.

Vi har tematiserat resultatet utifrån fyra kategorier och presenterar det under rubrikerna formativ bedömning, synliggörande av målen, feedback och aktivera eleverna som läresurser för varandra. Efter det följer en analys av vad som framkommit. Analys av intervjuresultatet och observationsresultatet presenteras sammanvävt. Observationsschemat har analyserats kategoriserats och sammanställts, se tabell 2. Resultatet avslutas med en sammanfattning och slutsatser.

Verksamheterna är två skolor som båda är belägna i ett mångkulturellt samt ett socioekonomiskt belastat område i en större stad i sydvästra Skåne. Skolorna är båda 1–9 skolor och har mellan 500 till 600 elever. På skolorna finns både grundskola, grundsärskola samt fritidshem. Grundsärskolans elever är mindre än 10 procent av skolans totala elevantal. Grundsärskolan har egna biträdande rektorer.

De fem respondenterna som intervjuats arbetar alla fem som lärare med elever inriktning ämnen i åk 1–9. De har alla arbetat många år inom både grundskolan och grundsärskolan. Bakgrundsinformationen kan vara viktig för att förstå organisationerna och de förutsättningar som finns. Vi nämner respondenterna med L1, L2, L3, L4 och L5 (se tabell 1).

*Tabell 1: Respondenternas utbildning, hur länge de arbetat och vilka stadier de arbetar i.*

Respondent	Grund- utbildning	Special- pedagogisk påbyggnads- utbildning	Stadie	Arbetat i grundskolan, år	Arbetat i grundsärskol an, år
L1	Lärare	Nej	1–3	12 år	1 år
L2	Lärare	Nej	4–6	10 år	1 år
L3	Lärare	speciallärare	7–9	1 år	15 år
L4	Lärare	speciallärare	7–9	10 år	19 år
L5	Lärare	Nej	1–3	2 år	2 år



## 6.1 En förmiddag på en grundskola någonstans i Sverige

Observationerna nämns som O1, O2, O3, O4 och O5 vilket hör ihop med L1-L5

### 6.1.1 Observation 1, klass 4–6

Vid den observerade lektionen fanns det en tydlig struktur utifrån den formativa arbetsprocessen. L1 använde sig av fyra lässtrategier inspirerad av reciprok undervisning för att tydliggöra kunskapskravet i svenska. Eleverna upplevdes vara väl förtrogna med lektionsupplägget. Bildstöd över de olika strategier sattes upp på tavlan för att synliggöra målen för lektionen och för att eleverna skulle komma ihåg vad de gått igenom från förra lektionstillfället.



Bild 1. Hämtad från en läsande klass <http://www.enlasandeklass.se/>

L1 gav eleverna en återkoppling på vad som hade sagts förra lektionstillfället, vilket är en av strategierna i den formativa bedömningsprocessen.

L1 ställde frågan till eleverna:

“Kommer ni ihåg vad vi gjorde förra gången?”

Böckerna som de arbetade med tidigare lektionstillfälle hade de framme, där de markerade “svåra” ord i och diskuterade ordens innebörd. Eleverna hade bilderna framme som stöd vilket underlättade för dem.

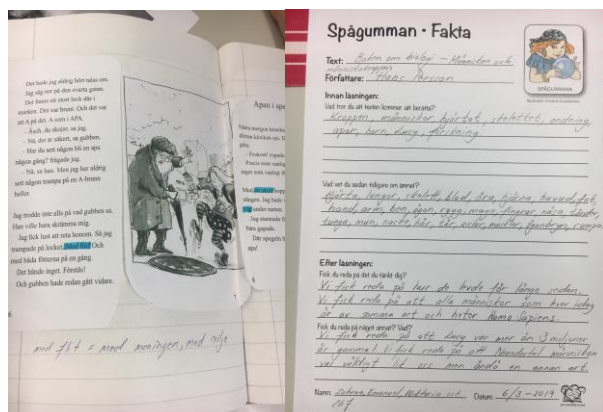


Bild 2. Elevmaterial från observation 1 och från <http://www.enlasandeklass.se/>

I undervisningen användes tecken och bildstöd frekvent för att synliggöra lärandet för alla elever. Under observationen dokumenterade L1 elevernas kunskaper genom att checka av ord, synonymer och förståelse under arbetsprocessen.

Under den observerade lektionen gjorde L1 medvetet en felskrivning (se nedan) genom att synliggöra lärandemålen konkret, göra lärmiljön tillgänglig genom att använda digitala verktyg och bilder som stöd, vilket L1 även delgav i intervjun. Vid observationstillfället iaktogs ett sådant exempel:

I boken de läste stod ordet markatta. L1 sade sig inte veta vad ordet betydde, L1 trodde att det var en katt och eleverna visste inte, men L1 föreslog att de tillsammans skulle söka sig fram till ordet och se vad det betydde. De sökte på internet och använde digitala verktyg i lärprocessen, genom detta tillsammans med diskussionen kom de fram till att markattan var en apa och inte en katt som L1 uppgav. Nedan ser ni bilder på hur L1 arbetade. Den första är bilder på när de skulle öva på att skriva en saga och den andra är när en saga skrivits med digitala verktyg.

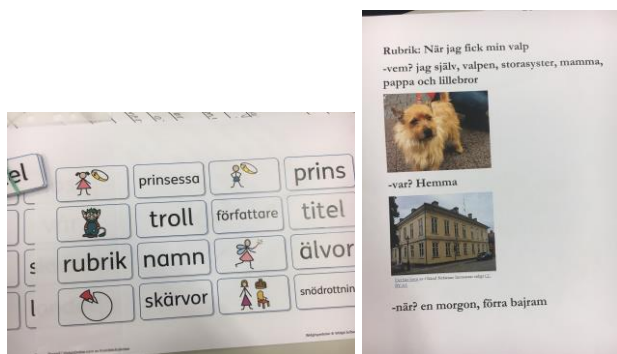


Bild 3. Bilder hämtade från [Symbolbruket.se](http://Symbolbruket.se) som L1 skapat i programmet Widgit och elevmaterial visas från observation 1

Elev läser text och L1 säger:

“Duktig, bra du kan ju”!

Det observerade lektionstillfället visade inget arbete med kamratrespons. Återkoppling och feedback skedde däremot kontinuerligt under observationstillfället.

### 6.1.2 Observation 2 klass 1–3

Eleverna startade med en samling. De fick återberätta vad de gjort kvällen innan. Det användes tecken i kommunikationen och bilder från Widgit som stöd. Efter samlingen fick eleverna sätta sig på sina arbetsplatser. L2 gick igenom för eleverna vad de skulle göra under lektionen, men visade inte något schema över resten av dagen. En viss grad av synliggörande av ett lektionsmål syntes. Eleverna skulle träna på ett begrepp och gå igenom vad ordet betyder. Eleverna fick gissa vad orden *benlös* *simmare* kunde vara. De

diskuterade ordets betydelse. L2 visade bild och tecknade ordet haj och berättar lite fakta om hajar.

L2 ställer följdfrågor som:

“Tror ni hajar är farliga”? Någon elev sa: “man kan se hajar på blå planeten.”

L2 uppmuntrade eleverna här till att fortsätta ställa frågor och gav dem feedback.

Eleverna skulle sedan skriva om hajen och svara på frågor utifrån filmen de sett om hajar. De sitter en och en och elever får läsa frågorna högt. Läraren skriver meningar på tavlan som stöd till dem som behöver. L2 synliggjorde i detta läge skrivprocessens mål. L2 ser vad eleverna lär sig genom att checka av målen under tiden, det vill säga genom formativ bedömning. L2 gjorde till exempel ett medvetet val genom att göra felskrivningar gällande meningar på tavlan och kollade av elevernas kunskaper om interpunktion. L2 gav sedan eleverna muntlig feedback och återkoppling under lektionens gång. L2 upprepade ord som eleverna sa och uppmuntrade deras reflektioner.

L2 gav positiv förstärkning, varav denne sa:

” Bra bra”!

L1 var noga med att fråga alla och aktiverade eleverna som läresurser för varandra genom att lyssna på varandra när de läste och svarade på frågor.

Lärandemålen synliggjordes inte i början av lektionen men eleverna förstod efter ett tag att det var hajen de skulle lära sig mer om. Lärandemålen förstås av eleverna under lektionens gång eftersom fakta om hajen gicks igenom på en Powerpoint. Powerpointen användes samtidigt som eleverna skrev så att de fick stöd i sitt skrivande.

### 6.1.3 Observation 3, klass 7–9

Ett schema var uppsatt för dagen med bildstöd (Widgitbilder) och text gemensamt för alla elever. L3 gick igenom dagen tillsammans med eleverna vilket blev en tydlig dagsstruktur för dem. Ämnet var SO och de skulle titta på nyheter. Eleverna var vana vid detta lektionsupplägg och det skedde alltid på samma veckodag. När nyhetsprogrammet var igång stoppades filmen när vissa svåra ord uppkom och L3 ställde följdfrågor om dessa ord där återkoppling och den muntliga feedbacken syntes, vilket gav eleverna möjlighet att tänka lite extra. Eleven fick stanna upp och tänka och lära av sitt eget lärande vilket förstärks i den muntliga feedbacken av L3.

Efter visningen av programmet gick L3 igenom viktiga begrepp igen angående ämnen som togs upp. L3 återberättade programmet så eleverna skulle få chans att komma ihåg vad

som visats och sagts. L3 hjälpte eleverna till att skapa diskussioner och locka fram belegg för begrepp i lärandemålen så att det skulle förstås av eleverna. Eleverna ställde många reflekterande frågor, vilket L3 snappade upp direkt och gav feedback på. L3 kunde då medvetet bedöma eleverna formativt genom att ta reda på vad eleven lärt sig. L3 synliggjorde begreppen inom lärandemålen genom att de skrev upp sammanfattningen på tavlan gemensamt. Eleverna fick sedan välja två områden de ville ta reda på och skriva mer om. De arbetade två och två med vuxenstöd ibland och därav observerades att eleverna aktiverades som lärresurser för varandra.

#### 6.1.4 Observation 4, klass 7–9

Lektionsupplägget startades med att ge eleverna återkoppling om de olika lässtrategierna genom att förklara två av dem och visade dem med bildstöd på tavlan (se bild 1). Därav synliggör L4 lektionens lärandemål tydligt för eleverna. Det visade sig under observationen att eleverna var väl förtrogna med metoden. L4 ställde många framåtsyftande frågor där eleverna fick tänka till gällande texten de gick igenom. L4 delade upp texten, vilket ledde till fler diskussioner angående textens fortsatta innehåll. Det var nya ord för eleverna och de arbetade med att ställa hypoteser om textens fortsatta meningar. L4 gav eleverna muntlig formativ feedback under lektionens gång. Ibland kunde vissa ord gå förbi där eleven då de kanske inte förstod innebörden av texten, men då gav eleverna varandra respons och aktiverade varandra som lärresurser genom att förklara orden eller sammanhanget för varandra. Observationen visade att läraren stämde av och bedömde eleven formativt genom att synliggöra lektionsmålen för eleven.

L4 säger:

“Nu har vi detektiven framme och vad betyder den?”

Läraren förklarar att de ska reda ut oklarheter i nya ord och betydelsen i ordet. L4 lägger till en jämförelse av elevens erfarenhet, vilket då underlättar för elevens verklighetsförankring. L4 byter sedan bild till spågumman (se bild 1). Strategin är att förutspå och ställa hypoteser om texten genom att titta på bild och rubrik. L4 sätter upp den på tavlan och säger att de nu ska gissa vad texten handlar om och ställa frågor som: Vad, hur, när och vilka.

L4 utmanar eleverna till att ställa hypoteser genom att säga: “Våga”!

L4 säger: “Kom igen elever vad tror ni”?

Då vågar fler av eleverna uttrycka sig!

L4 avslutar lektionen med frågan: “Vad har vi lärt oss av denna nyhetstext”?

Här vill L4 knyta ihop lektionens innehåll och se om lärandemålen varit tydliga för eleverna och är ett sätt för L4 att sammanfatta lektionen och ta reda på vad eleverna lärt sig.

#### 6.1.5 Observation 5, klass 1–3

Lektionen börjar med att L5 pratar om att de ska ha NO och frågar vad NO betyder. L1 står med Lgr 11 i handen. En av eleverna berättar att på No lär man sig om vädret. En annan säger att man lär om naturen. En tredje fyller i att man lär sig om djur och blommor.

L5 nickar hela tiden och säger: "Bra! Ni vet precis".

L5 läser några utdrag ur Lgr 11 vad det står under NO. L5 läser sedan en bok om våren. I den nämns det hur många insekter vaknar på våren, till exempel nyckelpigan. L5 tar fram ytterligare en bok om nyckelpigan (se bild 4). När läraren läst och de pratat en stund lämnar en av eleverna klassrummet tillsammans med elevassistenten. De som är kvar gör en tankekarta om vad de önskar veta om nyckelpigan. Eleverna sitter i sina bänkar och räcker upp handen för att delge vad de vill veta. Efterhand som eleverna berättar vad de vill veta så kommer eleverna på mer saker de vill veta om nyckelpigan. Läraren fördelar ordet mellan eleverna. Läraren förstärker det eleverna säger, genom att ge dem positiv feedback när de berättar vad de vill ta reda på.

Exempel på vad L5 säger är:

"Intressant, det skulle jag också vilja veta". "Bra att du frågar". "Du formulerade en mycket bra fråga, det kan vi ta reda på"!

En elev berättade att den redan kunde svaret på några av det som de skulle ta reda på.

L5 sa: "Bra att du kan det, då kan du berätta vad du vet för oss andra"!

L5 upprepar flera gånger. "Ni bestämmer själv vad ni vill ta reda på"!

Det fanns inslag av interaktion mellan eleverna under processen. En av eleverna uttrycker att denne inte vet vad den vill ta reda på. Då hjälper en annan elev att ge förslag till vad eleven kan säga. Detta aktiverar eleven så den kommer på vad den vill veta mer om vad det gäller nyckelpigan. Eleverna aktiveras som läresurser för varandra då de berättar vad vill veta samt om någon elev kan mer om nyckelpigan än andra. En tankekarta görs på smartboarden i Inprint från Widgit Software, den skrivs ner gemensamt på den interaktiva tavlan. Texten skrivs ut och alla elever får varsitt exemplar av texten och de går igenom vad de ska ta reda på. En planering om hur de ska ta reda på detta sker. De bestämmer att de ska läsa en faktabok om insekter, leta nyckelpigor att fotografera ute i naturen. Söka på internet efter fakta samt bilder på nyckelpigan. Läraren går igenom texten och de räknar hur många ord det finns i texten. Till exempel hur många gånger de kan hitta ordet

nyckelpiga. På tavlan finns en checklista över hur de skriver strukturerad text. De kontrollerar om meningen innehåller allt utifrån checklisten.

Här nedan ser ni elevexempel på ett arbete med att jobba med att läsa fakta och sedan skriva en gemensam text i Widgit go.

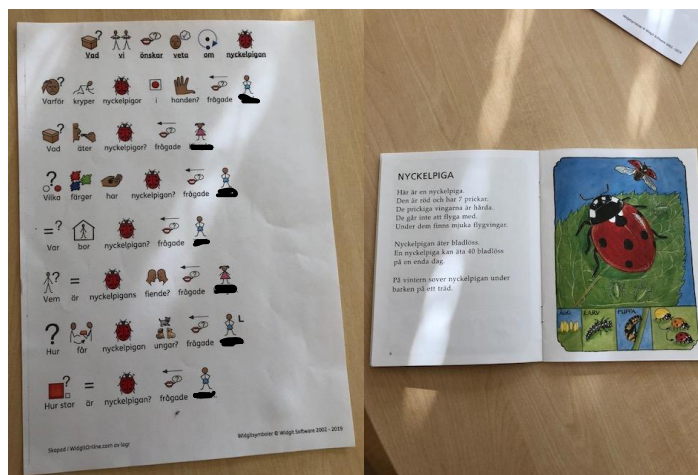


Bild 4: Material från observation 5, bilder hämtade från [Symbolbruket.se](http://Symbolbruket.se), där L5 skapat arbetsbladet. Till höger en faktabok från Danielsson, K. *Insekter, Småböcker från Gleerups*.

## 6.2 Formativ bedömning

Studiens resultat visar gällande formativ bedömning och utifrån intervjuguiden (bilaga 3) delger lärarna att de har ett samarbete kollegialt inom formativ bedömning, och i 4 av 5 intervjuer framkom det att lärarna genomgått utbildning inom formativ bedömning på organisationsnivå. Lärarna delgav att ett kollegialt arbete inom formativ bedömning fanns, men användes inte systematiskt i det dagliga arbetet på samma sätt som i grundskolan. Lärarna saknade utbytet i det dagliga kollegiala arbetet och två av respondenterna uttryckte att de önskar mer samarbete kring det formativa bedömningsarbetet. I observationerna framkom det att lärarna systematiskt använde sig av formativ bedömning. Lärarna kunde dock inte sätta ord på hur de arbetade systematiskt med formativ bedömning förrän vi ställde frågorna. I intervjuerna framkom att lärarna inte alltid är medvetna om det formativa arbetet, vilket även sågs i observationen. Nedan presenteras citat från intervjuerna med lärarna, vad det gäller formativ bedömning.

L2 och L3 uppger att de upplever att formativ bedömning är deras enda alternativ i deras bedömningsarbete i grundsärskolan.

L2 säger:

“Formativ bedömning är jättebra på grundsärskolan! Om jag inte hade fått använda det vad hade jag då haft för alternativ? Då skulle det varit det summativa och det ger inget alls i sarskolan”.

L3: “Vi jobbar inte med summativ bedömning såsom prov. Men under terminens gång antecknar vi ner och ger eleverna konstruktiv feedback så de kan se sitt eget lärande under terminens gång. Till exempel under en SO lektion där vi tar reda på fakta som sedan ska skrivas ner. Ger vi tips och stöd under arbetets gång. Vi har inga checklistor för eleverna när de ska arbeta, vilket vi kanske skulle ha haft”?

L2 säger inte rakt ut att formativ bedömning är det enda alternativet i bedömningsarbetet, men uppger att formativ bedömning är bra för undervisningen.

L2 uttrycker att: “Man ska alltid utgå utifrån individnivån. Min bedömning gör jag alltid utifrån den formativa sorten och antecknar eftersom, den visar mig hur jag ska ändra min undervisning och visa eleverna hur de ska komma till målet. Jag använder mig av allmänna råden kring bedömning och betygsättning. Den formativa bedömningen är bra för min ämnesdidaktik och undervisning”.

L3, L4 och L5 uppger att formativ bedömning alltid har använts i särskolan, men begreppet benämns inte alltid. L3 svarade att de arbetar med formativ bedömning men inte alltid medvetet. När en sammanfattning av observationen redogjordes för L3 reflekterades att de såklart arbetar med formativ bedömning hela tiden men inte systematiskt. De benämner inte begreppen feedback, eller kamratbedömning alls för eleverna.

L4 resonerar: “Formativ bedömning har vi använt i alla tider, men finns kanske inget riktigt system för arbetet. Vi bedömer eleverna hela tiden dagligen. Under tiden som eleverna arbetar kollar vi alltid av det centrala i det vi jobbar med och gör egna anteckningar”.

L5 svarar: “Formativ bedömning har alltid använts på grundsärskolan, vilket vi kanske inte alltid är medvetna om. Men vi jobbar med det hela tiden”.

Både L4 och L5 resonerar om att de arbetar med formativ bedömning löpande.

L 5 säger även att: “I särskolan upplever jag att det formativa bedömningsarbetet är mycket mer komplext än i grundskolan på ett sätt,

men på ett annat är det enklare. En stor fördel är närheten till eleverna och personaltätheten. Nackdelar är att traditionella metoder inte fungerar och att man måste vara oerhört flexibel och kreativ som lärare i grundskolan”.

En del av lärarna nämnde att de arbetade med matriser i den formativa arbetsprocessen. De uppgav att de tyckte det var viktigt att eleverna skulle delta i den processen för att eleverna själva skulle bli medvetna om sitt eget lärande. Några av lärarna visade bildexempel på hur deras matriser kan se ut. Begrepp som kartläggning och sambedömning uppmärksammades även i lärarnas svar om matriser.

L2 berättar:

“Vi tittar lite på matriserna med eleverna inför utvecklingssamtal, eleven förstår att det är en bedömningssituation, kommer detta leda dem framåt eller inte. Vi pratar mycket om varför det behövs ha mellanrum mellan orden osv”.

På nästa sida kan ni se hur matriserna ser ut, det visas exempel från Widgit där läraren skapat en matris med bildstöd som synliggör kunskapskraven och det centrala innehållet i ämnet Teknik/NO som är tydligt för åk 7–9 eleverna. Nedan finns även en matris utan bildstöd där endast kunskapskraven i exempelvis svenska är hämtade från Lgr 11, som vissa av lärarna använder systematiskt i en digital lärportal som ibland synliggörs för eleverna. Vi citerar även L3 och L4 om deras arbete och vision med matriser inom formativ bedömning.





<p>Du kan bidra till resonans om några tekniska lösningar där ljud, ljus eller rörelse används. Du gör också något exempel på andra liknande lösningar.</p>	<p>++</p> <p>Desutom medverkar du i att undersöka och beskriva föremål med röriga delar som somvarer, och bidrar till resonans om hur de är konstruerade och fungerar.</p>	<p>Du medverkar också i att undersöka och beskriva föremål med hållfasta och stabila konstruktioner och bidrar till resonans om hur de är uppbyggda.</p>
<p>Utifrån instruktioner eller förebilder medverkar du i att genomföra konstruktionsarbetet där principer för enkla mekanismer och hållfasta och stabila konstruktioner tillämpas.</p>	<p>Du bidrar till dokumentationer av arbetet med olika uttrycksformer och medverkar i att beskriva intentionen med arbetet.</p>	<p>Du kan använda några ämnesspecifika ord, begrepp och symboler i resonans om teknisk och teknisk lösning. I egna frågor och vid bäring till områden om olika arbetsprocesser.</p>

	E	C	A
1	<p>Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor</p>	Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att på ett delvis fungerande sätt ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor	Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att på ett väl fungerande sätt ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor
2	<p>I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och bidrar till att framföra egna åsikter och argument</p>	I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och framför egna delvis underbyggda åsikter och argument	I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och framför egna väl underbyggda åsikter och argument
3	Eleven bidrar till att anpassa sitt språk till olika situationer och sammanhang	Eleven anpassar delvis sitt språk till olika situationer och sammanhang	Eleven anpassar sitt språk väl till olika situationer och sammanhang

Bild 5: Exempel på matriser i klass.

### L3 formulerar:

“Under det formativa arbetet kollar vi av målen via kunskapskraven. Detta görs i pappersform. Lpp; n inom området används. Där finns alltid en matris med kunskapskrav och centralt innehåll vilket inte visas så ofta för eleverna. Vi har något som heter: Mina mål i grundskolan. Där finns bild och text utformat för eleven men det används bara som en kartläggning under elevens skolgång. Visionen för är att vi ska använda den mer levande för eleven”.

### L4 säger att:

“Det underlättar när man jobbar två pedagoger tillsammans när elevens ska bedömas, det blir lättare att göra samband och vi har kanske

sett olika kunskapsinläringar på eleven. Viktigt då att vi tar tiden att sättas oss ner och reflektera över lektionen vilket vi inte alltid har tid med. Men man bedömer alltid formativt under processens gång och våra elever gör ju sällan prov”.

### 6.3 Synliggörande av målen

Under observation sågs många exempel på synliggörande av målen. Det som observerades var en bred repertoar av alternativ kompletterande kommunikation för att synliggöra lärandet. Vid intervjutillfällena så kompletterade lärarna med fler exempel än vad som observerats. En del av det lärarna valde att under intervjun komplettera med att visa material som de använder i arbetet med att synliggöra målen. Bilder på detta material visas varvat med citaten från lärarna om deras syn på sitt arbete i att synliggörande av målen för eleverna.

L1 formulerar:

“Vi har hållit oss till två lässtrategier för att introducera eleverna och sammanfatta det vi läst. Vi jobbar parallellt med en annan bok där vi letar ord där de ska få leta och se”.

Resultatet visar att L1 och L4 använder lässtrategierna som bildstöd för att synliggöra lektionsmålet i svenska.

L1 säger:

“Jag hittade lite tydligare arbetsmaterial om lässtrategierna på nätet. Kopierade upp det på A3 för att visa att text och bild har ett sammanhang. Eleverna få chans att se att det hör ihop. Vi fyller i allt gemensamt”.

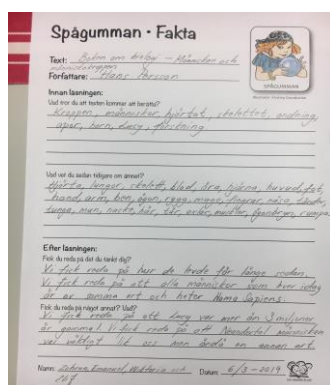


Bild 6: Elevmaterial från intervju L1, från en [www.enlasandeklass.se](http://www.enlasandeklass.se)

L1 säger:

“Bilderna och orden de såg på korten fick eleverna även testa rent fysiskt, tex spagat, hoppa och det kom de ihåg för att jag inte kunde hoppa för att jag har ont i ryggen”.



Bild 7: Elevmaterial skapat i Widgit av L1, detta från intervjun. Bilderna hämtade från [www.symbolbruket.se](http://www.symbolbruket.se)

Resultatet visar här att både bild, ord och rörelser, används för att synliggöra målet med lektionen. Läroplanens kunskapskrav synliggörs dock inte med bildstöd, men läraren berättar att de ska jobba med kroppen och ämnet NO och de centrala begreppen synliggörs med bildstöd.

L1 säger:

“En annan lärare visade mig en fantastisk funktion på Google som jag inte hade en aning om. Där kan man välja att mata in ljud. Elever som inte kan skriva kan sitta och titta på bild och berätta istället. Det blir min bedömning om de kan de begreppen vi jobbat med och använder dem. Jag kan då bedöma att begreppen sitter väldigt bra nu eftersom jag sett det under den formativa arbetsprocessen”.

L1, L3, L4 och L5 visar att de gemensamt synliggör lektionsmålet genom en mindmap som de arbetar med efter hand. De arbetar praktiskt och läser direkt ur läroplanen (Lgr11).

Någon säger också att de gemensamt jobbar med Widgitbilder och gör matriser tillsammans direkt från kunskapskraven i läroplanen (Lgr11).

L4 nämner:

“Vi synliggör målen genom att arbeta praktiskt och läser ur läroplanen. Det är viktigt att visa att den finns och att det är den vi ska arbeta efter. Men viktigt att vi som lärare bryter ner målen och ser till så eleverna förstår vad det är de ska kunna och varför? Vi jobbar med Widgit och gör matriser med bildstöd utifrån de central innehållet och kunskapskraven”.

L5 berättar:

“I nuläget använder vi oss av lokala pedagogiska planeringar som innehåller en matris över de kunskapskraven som själva pedagogiska planeringen innefattar. I undervisningen använder jag nästan alltid olika checklistor, bildstöd med foto samt instruktioner i Widgit. Dagen och ibland enskilda lektioner struktureras med bildschema. ”

## **6.4 Feedback**

Feedback var något som syntes mycket av i alla observationerna. Vid intervjutillfällena så berättar lärarna hur de använder sig av feedback och varför de använder sig av feedback i undervisningen.

L2 uttryckte på följande sätt att:

“I matematiken jobbar eleverna med konkret material och bedömningen sker löpande under lektionen. Ser jag minsta lilla att eleven är på väg till en högre nivå i det abstrakta tänkandet så försöker jag ge dem strategier och feedback”.

Resultatet visade också att några lärare tänkte på vikten av att utmana eleverna så de skulle nå en högre nivå. Detta skedde genom kontinuerlig feedback av det de arbetade med. Vissa av lärarna uttryckte också, att genom att ge eleverna feedback så verkade det öka elevernas självkänsla och självförtroende så att de blev modigare till att visa vad de lärt sig utifrån sina förutsättningar. Någon av lärarna uttryckte också att, om vi lärare gav dessa elever

feedback genom att visualisera med film kunde detta hjälpa eleven till ett lärande. Nedan kommer några citat från de lärare som blev intervjuade.

L3 säger att:

“Det är viktigt att man som lärare är med på vad som intresserar eleven, genom att vara alert på intresset kan jag ge eleven feedback på att de tänker rätt och ger eleverna mer självförtroende för att våga fråga, prata eller tänka vidare”.

L3 och L4 pratar båda om att det är viktigt att jobba med elevens självförtroende och ge eleverna utmaningar.

L4 förklarade att:

“Vi ger eleverna feedback hela tiden. Ser jag att eleven behöver utmaningar säger jag det att, nu är det dags för nästa nivå för att du kan det här. Men viktigt att jag som lärare kollar av så eleven verkligen förstått och är mogen för nästa nivå”.

L5 berättade om vikten av dokumentation av elevernas läroprocesser och att det ges feedback genom att titta på det och kommunicera.

L5 säger:

“Jag dokumenterar elevernas läroprocesser med hjälp av kamera som jag nämnde tidigare. Den dokumentationen blir även ett underlag tillsammans med positiv förstärkning och feedback. Vid lektionens är jag noggrann med att vara närvarande och ger omedelbart feedback för att bekräfta ett lärande”.

## **6.5 Aktivera eleverna som läroresurser för varandra**

Resultatet visade att det fanns inslag av att eleverna aktiverades som läroresurser för varandra. Det observerades dock inte sådana inslag vid alla observationstillfällen. Vid intervjutillfällena gav lärarna svar på varför det fanns respektive inte fanns.

L2 uttryckte: “De är på så olika nivå. Så det är svårt att matcha elevernas nivå”.

L1 och L2 arbetade inte alls med kamratbedömning, det blev mest läraren eller resurspedagogen som aktiverade eleven till ett lärande medan L3, L4 och L5 arbetade med kamratbedömning på lite olika sätt.

L3: “När eleverna gjorde egna redovisningar gav eleverna varandra positiv respons som två stjärnor och en önskan till kamraterna”.

Resultatet visade då att tre av fem lärare aktiverade eleverna som lärresurser för varandra genom att de lät dem visa varandras arbeten och ge feedback genom att vara mottagare till text de hade skrivit på svenskan.

L4 nämner nedan:

“Våra elever arbetar med kamratbedömning när de skrivit texter i olika genrer. De läser varandras texter för att de ska känna att det är viktigt att de har en mottagare. Sedan får de även rätta om de ser stavfel eller meningsbyggnad osv. De gillar verkligen det momentet och lär sig av varandra”.

L5 berättar:

“De tycker väldigt mycket om att arbeta på det sättet som ni såg när vi skrev om vad vi ville veta om nyckelpigan. De uppmuntrar varandra och lyfter varandra när de i dialog får berätta. Jag ser tydligt att de lär sig av varandra. Ibland kan de och får en hjälp på traven att svara det de kan om någon annan börjar”.

L5 arbetade med kamratbedömning gemensamt i klassen, vilket också är en strategi för att aktivera dem som lärresurser för varandra.

## 6.6 Resultatanalys

Observationerna och intervjuerna genomfördes i olika grundsärskoleklasser i södra Sverige. En 1–3 klass, 2 st. 4–6 klasser och 2 st. 7–9 klasser. Observationsschema (bilaga 2) och Intervjuguide (bilaga 3) användes som stöd för undersökningen. I nedanstående tabell (2) finns en sammanställning över vad vi såg utifrån kategorierna i observationsschemat. Vi använder oss av dessa tre steg i analysen: syns mycket i undervisningen, syns mindre, syns inte alls.

Kategorier	Observation 1 åk 4–6	Observation 2 åk 1–3	Observation 3 åk 7–9	Observation 4 åk 7–9	Observation 5 åk 1–3
1. Tydliga lärandemål för eleverna. (Tillgänglig lärmiljö)	Syntes mindre	Syntes inte alls	Syntes inte alls	Syntes i undervisningen.	Syntes i undervisningen.
2. Lärandemålen förstås av eleverna. (Formativa processen)	Syntes mindre	Syntes inte alls.	Syntes inte alls.	Syntes mycket	Syntes lite.
3. Läraren ger muntlig formativ feedback. (Feedback)	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket
4. Läraren tar reda på vad eleverna har lärt sig. (Formativ)	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket
5. Kamratrespons (aktivera elever som lärresurser för varandra)	Syntes inte alls	Syntes inte alls	Syntes mycket	Syntes mycket	Syntes mycket

Tabell 2: Visar vad som synliggjordes under observationerna.

Kategorierna nämns som 1–5 i tabell 2. Kategorierna 1, 2, och 5 verkade mer utmanande att gestalta för lärarna vilket observerades. L3, L4 och L5 arbetade mycket med kategori 5. Kategori 3 och 4 var genomgående i hela studien. Resultatet visade att alla lärare på något sätt arbetade med att ge eleverna feedback och tog reda på vad eleverna lärt genom ett formativt bedömningsarbete.

I detta avsnitt analyseras resultatet utifrån sociokulturella perspektiv samt Wiliam och Leahys (2016) nyckelstrategier för bedömning där vi använt fyra av fem av deras strategier. Strategi 2 (Wiliam & Leahy, 2016) som är: att skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande inkluderas inte. Detta på grund av studiens syfte och frågeställning.

### 1. Klargöra/tydliggöra lärandemål – Är målen synliga för eleven?

Synliggörs kunskapskraven? Läser läraren direkt ur läroplanen eller arbetar läraren mer konkret med till exempel bildstöd, TAKK och så vidare för att synliggöra lektionens mål?

Alla lärarna arbetade med något slags dagsschema, vilket synliggjorde dagen för eleverna. L1, L4 och L5 arbetade med matriser gjorda i bildstödsprogrammet Widgit utifrån kunskapskraven. Där fick eleverna arbeta med materialet/matriserna löpande vilket medvetandegjorde elevernas lärande. Dagsschemat och matriser fungerar som artefakter i elevernas mediering av lärandet (Säljö, 2014). Detta skapar en mer tillgänglig och effektiv lärmiljö för eleverna (Wiliam, 2016). Att synliggöra var eleven befinner sig i sin lärandeprocess, det vill säga att anpassa utifrån elevens förutsättningar och behov är nödvändigt för läraren. Läraren behöver ha kunskaper om elevernas lärande på samma sätt som eleverna själva behöver bli medvetna om det hävdar Balan och Jönsson (2014). L1, L4, L5 använde sig av Lgr 11 (Skolverket, 2011). De visade upp läroplanen för eleverna för att tydliggöra att lärarens uppdrag är att arbeta ur den boken. De andra lärarna arbetade mer utifrån lektionsmål. Alla lärarna visade att de synliggjorde målen på olika sätt, vissa mer tydligt än andra.

Resultatet visar att verksamheterna klargör lärandemålen för eleverna. Under observationerna syntes detta i tre av fem verksamheter. I intervjuerna uppger alla respondenter att de tydliggör/klargör lärandemålen för eleverna. Klargöranden kan liknas vid en artefakt som förmedlar kunskaper och underlättar lärandet för eleverna (Säljö, 2014). Respondenterna ger exempel på kursplaner och lokala pedagogiska planeringar som innehåller bedömningsmatriser från kursplanerna. Respondenterna använde sig alla av detta men inte på ett systematiskt sätt, vilket framkom under intervjuerna. Lärarna uppgav att formuleringarna i dessa dokument ansågs vara svårtolkade och önskades vara mer lättförståeliga i läroplansplaneringarna. Detta för att möjliggöra användandet i det formativa arbetet och för att synliggöra dem för eleverna samt att motverka att de enbart används för en summativ bedömning. Wiliam och Leahy (2016) kallar det att matriserna blir mer processorienterade snarare än produktorienterade vilket även Hattie (2009) trycker på att arbeta med formativ bedömning systematiskt förbättrar elevernas utveckling och förståelse.

### 2. Förstås målen av eleverna?

Resultatet visade att lärarna använde sig av alternativa verktyg som en förstärkning till lärandet som, läs och skrivhjälpmedel i dator eller Ipad, bildstöd från Widgit eller fotografier. Detta medför en större förståelse för eleverna, vilket syntes i observationen. Den förtydligande lärandesituationen som uppstår med hjälp av bildstöd, konkreta mål och



alternativa lärverktyg det vill säga artefakter, medför ett medierat lärande för eleverna (Säljö, 2014).

### 3. Feedback som för lärandet framåt.

Resultatet visar i flera av grupperna att eleverna förs framåt i processen med muntlig feedback. Feedbacken kan ses som ett mentalt redskap, en artefakt som hjälper eleven i mediering av sitt lärande (Säljö, 2014). I en av grupperna använde läraren ett tydligt kroppsspråk, vilket uppmuntrade eleverna genom lärarens förhållningssätt. Det syntes att eleverna var trygga i uppgiften och visade god självkänsla genom att läraren tillät eleverna att göra misstag. Läraren bekräftar elevens lärande genom att ta reda på vad eleven lärt sig och läraren ger eleven muntlig formativ feedback på arbetet (Wiliam & Leahy, 2016).

Det som också kunde avläsas i resultatet om den formativa feedbacken var när en grupp elever arbetade med målet digitalisering, eleverna fick ta ansvar för sitt eget lärande genom att skriva det som låg i deras intresse. Läraren bekräftade elevens lärande genom att ta reda på vad eleven lärt sig. Muntlig formativ feedback gavs löpande där eleven fördes framåt i sitt lärande (Wiliam & Leahy, 2016). Eleverna gavs då möjlighet att ta steget ur sin närmsta utvecklingszon (Vygotskij, 2010).

### 4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra

Resultaten visar att det fanns inslag av att eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra vilket, Wiliam och Leahy (2016) menar är en av nyckelstrategierna. Den som hjälper, blir hjälpt av att hjälpa den som får hjälp. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan resultatet tolkas att när eleverna arbetar i grupp eller med en kompis så ges de möjlighet att arbeta i sin proximala utvecklingszon Vygotskij (2010). Att arbeta med kamratbedömning är också ett arbete med formativ bedömning. Eleverna erbjuds möjlighet till appropriering, de ser vad andra kan och lär sig av vad andra kan, de kan ta över det och göra det till sitt (Säljö, 2014). Grundläggande av den sociala teorin är som Hattie och Yates (2017) hävdar, att människan har stor nytta av sociala exempel som rättande anvisningar och återkoppling, vilket blir till elevens fördel.

## 6.7 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis har insamling av empirin och resultat visat att eleverna lär sig mer när pedagogerna synliggör lärandemålen för eleverna. Den formativa bedömningen görs löpande i bedömningsportaler och i pappersform, men det är inte alltid lätt att för läraren bedöma om eleven kan eller inte. Kamratbedömning syns i tre av de fem grupperna, i de tre grupperna märktes det att eleverna var vana vid det och att läraren arbetat med det som en strategi. Resultatet visade att alla lärarna bedömde eleverna formativt under lektionen på olika sätt. Lärarna uppgav att det fanns ett systematiskt bedömningsarbete i form av olika digitala lärplattformar eller bedömningsmatriser i pappersformat och det syntes i observationerna. Resultatet visade vidare att lärarna inte alltid arbetade utifrån ett systematiskt bedömningsarbete, genom till exempel att ha en strukturerad metod. De använde sig av sin yrkeserfarenhet, styrdokument och anteckningar. I kategori 3 och 4 syntes att lärarna i det dagliga arbetade med kamratbedömning och formativ bedömning medan det i kategori 1,2 och 5 inte alls var genomgående i de olika klasserna. Det var svårt att avgöra om det handlade om att det var olika stadier som studerades eller lärarens sätt att arbeta.

## 6.8 Slutsats

- På organisationsnivå finns ett visst systematiskt kvalitetsarbete kring hur arbetet med formativ bedömning ska ske.
- Lärandemålen tydliggörs och synliggörs för eleverna genom olika bildstödsmatriser, digitala hjälpmedel, konkretiseringar av lektionsmål, dagliga bildscheman som visas strukturerat varje dag och viss användning av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK).
- Resultatet visar att det finns inslag av feedback som för lärandet framåt.
- Eleverna fungerade i viss grad som lärresurser för varandra i till exempel i skrivarbetet där eleverna fick läsa och rätta varandras texter.

## 7. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras först resultatet utifrån tidigare forskning och teori. Efter resultatdiskussionen diskuteras metodval, teorival samt studiens tillförlitlighet. Diskussionen avslutas med studiens implikationer och förslag på fortsatt forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka specialpedagogers och speciallärares bedömningsarbete i grundsärskolan inriktning ämne. Hur arbetar de med att synliggöra läroplanen till exempel med bildstöd? Hur tydliggörs centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav, förstår eleverna? De frågeställningar som vi ville ha svar på var följande; På vilka olika sätt arbetar specialpedagoger och speciallärare med formativ bedömning? Hur synliggörs kunskapskraven och på vilka olika sätt tydliggörs/klargörs centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav?

Resultatet visar att formativt bedömningsarbete används i grundsärskolan och har använts länge. Respondenterna uppger att det inte är ett nytt fenomen men att begreppet inte direkt används i den dagliga undervisningen. Vid intervjuerna framkom det att det formativa bedömningsarbetet är systematiskt i verksamheterna eftersom respondenterna uppgav att de fått utbildning inom det formativa bedömningsarbetet. Lärarna använder formativ bedömning systematiskt i sin undervisning, men det görs enligt respondenten inte alltid medvetet. Enligt intervjuret resultatet ligger det i uppdraget att respondenterna ska använda sig av matriser från digitala portaler och matriser i pappersform. Andersson, Sundman, Marknäs och Östlund (2016) skriver att begreppet formativ bedömning fått ett större fokus i grundsärskolan. Efter införandet av en ny läroplan i grundsärskolan 2011 (Skolverket, 2011b) blev det större fokus på kunskap, ny struktur, att undervisningen ska planeras, genomföras och utvärderas. Enligt Skolverket (2011b, 2018) ska läraren arbeta för att inkludera eleverna till att medvetandegöra dem, så att bedömningen kan göras till ett redskap för lärande och synliggöras, vilket även Jönsson (2013) och Hattie (2009) visar.

Skolverket (2011, 2015) skriver att genom ett systematiskt och kontinuerligt arbete med formativ bedömning är det lärarens undervisning utifrån de didaktiska frågorna vad, varför och hur som sätts i fokus. När formativ bedömning används på ett medvetet och systematiskt sätt, väl integrerad i undervisningen, ges eleven goda förutsättningar för lärande. Detta kan jämföras med att läraren på ett medvetet sätt kan använda sig av Wiliam och Leahys (2016) nyckelstrategier för att få en struktur. Hattie (2009) visar också att planeringsstrukturen i undervisningen är viktig för att det ska underlätta för eleven. Att bedöma en elevs kunskaper handlar primärt om att samla in olika typer av information om elevens arbetsprestationer och att tolka dessa. Respondenterna uppgav detta, det vill säga att de följde upp elevernas lärprocesser under arbetets gång. De uppgav att de dokumenterade elevens lärande men alla gjorde det på lite olika sätt som till exempel, lösa anteckningar utifrån lektionens mål, markeringar i matriser och fotografera arbeten för att synliggöra lärandet för eleven och för att kunna visa vid ett annat tillfälle (återkoppling).

Beroende på bedömningens syfte används sedan den insamlade informationen på olika sätt. Ur ett undervisningsperspektiv är de mest framträdande syftena med bedömningar att de används för att kartlägga och värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt utvärdera undervisning (Skolverket, 2011, 2015).

För elever med intellektuell funktionsnedsättning handlar synliggörandet om att läraren medvetandegör och tydliggör målen för eleverna och anpassar undervisningen genom att använda t.ex. film, bildstöd till uppgifter och tecken som alternativ kommunikation. Vikten är att lärarna då kan använda sig av olika artefakter, såsom till exempel bildstöd, fotografier och teckenkommunikation för att eleverna ska komma vidare i sitt lärande. Dessa artefakter är ett nödvändigt stöd för elever med intellektuell funktionsnedsättning för att de ska kunna uttrycka sina kunskaper, vilket även Murphy och Cameron (2008) påvisar. Vi ser att lärarnas olika metoder att synliggöra målen är varierande vilket kan vara för att eleverna i grundsärskolan har olika förutsättningar. Det ställer högre krav på lärarnas bedömningspraktik och det är i linje med det som Ineland & Silfver (2018) skriver om att speciellt för elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver lärarna skapa tillgängliga lärmiljöer. (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Lärarnas varierande metoder för att synliggöra målen i form till exempel av bildstöd fungerar som artefakter för eleverna i medierade av elevernas lärande (Säljö, 2014, 2016). Enligt Hattie (2009) och Timperly (2007) utvecklas eleverna mer i sitt lärande genom att ge eller ta emot feedback. I resultatet såg vi även att när läraren ger feedback så kan det användas som ett mentalt redskap, en artefakt (Säljö, 2014, 2016). Även Hattie (2009) framhåller vikten av att ge eleven metakognitiva verktyg genom att anpassa undervisningen med att använda film, bildstöd till uppgifter och tecken som alternativ kommunikation.

Resultatet visar även att kamratrespons inte syns i alla verksamheterna. Att det finns flera fördelar med kamratrespons har Sivenbring (2017) i sin forskning kommit fram till. Genom att bedöma varandra, så tillämpas förmågor, kompetenser och erfarenheter som eleverna själv kan använda sig av. Bedömningen blir ett redskap i själva lärandet. Wiliam och Leahy (2016), Black och Wiliam (2009) skriver att skolan bör arbeta för att förbereda elever på att arbeta med att ge varandra respons, eftersom det sen krävs i elevens verkliga livssituation och i andra interaktiva sammanhang. Intervjuresultatet gav en del förklarande svar på varför det inte fanns något direkt inslag av kamratrespons. Respondenterna uppgav olika anledningar till att de upplevde det var svårt. En av anledningarna uppgavs vara att elevernas olika kunskapsnivå gjorde det svårt att arbeta med kamratrespons. Det för våra tankar till att begrepp som den proximala utvecklingszonen blir ett förklarande begrepp för att visa vad bedömning för lärande handlar om, det vill säga att undervisningen ska planeras så att eleven med stöd av en vuxen eller en kamrat kan utveckla förmågor de ännu inte klarar helt på egen hand (Vygotskij, 2010). Det är kanske även så att respondenterna i dessa fall behöver utveckla sitt bedömningsarbete ytterligare och då involvera kollegiet i detta arbete. Anderson et al. (2016) skriver att om alla speciallärare, specialpedagoger och övrig personal som arbetar med och kring eleven har samma syn om bedömning och feedback blir alla dessa bättre på att ge feedback direkt till eleverna, vilket då överförs mellan

eleverna. Det har enligt Wiliam (2016) visats att när elever delger varandra sina tankar så använder de ett språk som är mer tillgängligt än det som läraren använder i sin undervisning. Det kan leda till att eleverna får en ökad förståelse för den informationen som kamraterna ger dem och på det sättet kommer vidare i den proximala utvecklingszonen. Resultatet visade på sådana exempel där klasskamrater aktiverades som läresurser (Wiliam & Leahy, 2016) vid flera tillfällen. En av observationerna visade på en undervisningssituation där läraren gav utrymme för att eleverna aktiveras som läresurser för varandra och det blev en lärsituation som går att likna vid den gradvisa process som Säljö (2014, 2016) skriver att appropriering kan ses som, där eleven hela tiden är på väg mot nya kunskaper med stöd av det den redan lärt sig. Detta skedde i undervisningssituationen med att kunskaper och erfarenheter synliggjordes mellan olika individer med hjälp av deras kommunikation (Säljö, 2014, 2016)

Vi ser att det finns några brister i arbetet med den formativa bedömningsprocessen. Lärarna synliggör och tydliggör kunskapskraven för eleverna, men mer analys av sina egna och andras lektionsupplägg behövs, det kollegiala är viktigt för att läraren ska utvecklas i sin undervisning (Skolverket, 2009). När lärarna i grundsärskolan utvecklar sin bedömningspraktik så säkerställs den skrivningen som skolverket stipulerar i skollagen om vad utbildning i grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning. De ska erbjudas en anpassad utbildning som ger kunskaper som utvecklar elevernas förmåga att tillägna kunskaper. Utbildningen bidrar då till personlig utveckling för eleverna och förbereder dem för att vara en aktiv samhällsmedborgare och möjliggör för fortsatt utbildning.

## **7.2 Metod och teoridiskussion**

En kvalitativ metod valdes med strukturerade observationer och semi/ostrukturerade intervjuer. Ett kvantitativt angreppssätt valdes bort för att syftet med studien var att fördjupa inte att bredda (Bryman, 2015). Vi använde oss av de två datainsamlingsmetoderna för att genom observationer få en inblick i speciallärares och specialpedagogers praktiska arbete och genom intervjuer få ta del av deras uppfattning om formativ bedömning och synliggörandet av lärandet. Valet av de två metoderna intervju och observation förefaller vara rätt utifrån studiens syfte. Valet av att kombinera två metoder, triangulering, ökar studiens tillförlitlighet (Repstad, 2007; Bryman, 2015). Andra faktorer som bidrar till studiens tillförlitlighet är att vid alla observationer och intervjuer samt vid bearbetning och sammanställande av resultatet har vi båda två medverkat. Ytterligare faktorer som ökar studiens tillförlitlighet, är att till exempel låter vi respondenterna bli synliga genom att återge direkta citat i resultatredogörelsen. En pilotstudie utfördes inledningsvis för att säkerställa om syfte och frågeställningar stämmer överens med det vi hade för avsikt att undersöka (Bryman, 2016). Kategorierna i observationsschemat kunde användas i studien men de iakttagelser och reflektioner som gjordes under pilotstudien bidrog till att några ändringar som var mer mätbara utifrån studiens syfte. En av intervjuguidens frågor kring: om läraren upplever att eleverna förstår målen ansågs svår att svara på, men frågan fick ändå vara kvar. Som teoretiskt

ramverk för studien valdes sociokulturella perspektiv. Valet gjordes på grund av den sociokulturella synen på lärandet, det vill säga, att lärande sker i samspel med andra individer, samt att lärande bör ses ur socialt, kulturellt, biologisk och historiskt perspektiv (Säljö, 2014,2016). De begrepp som är centrala i sociokulturella perspektiv och som valdes ut i studien var, proximal utvecklingszon, appropriering, mediering och artefakter (Säljö, 2014). Vi tycker att de begreppen som valdes ut, för att hjälpa oss att sätta ord på, samt förklara vad vi såg och vad vi fick beskrivet för oss, gav oss möjligheten att strukturera och analysera resultatet. Det finns forskningsetiska ställningstagande som är gjorda, utifrån dessa kan det diskuteras om de hade kunnat utföras på ett annat sätt och då påverkat resultatet. Våra forskarroller kan diskuteras. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att forskarens roll som person och dess integritet spelar stor roll för studiens kvalitet och hållbarhet. Vidare skriver Kvale och Brinkmann (2009) att forskaren genom att säkerställa att studiens resultat är korrekt och representativt strävar efter att uppnå en hög vetenskaplig kvalitet. Vi anser att vårt ställningstagande genom att delta vid alla intervju tillfällen och observationstillfällen har strävat efter att presentera ett resultat som är korrekt och representativt. Det kunde säkert utförts fler observationer och intervjuer men utifrån studiens angreppssätt, en kvalitativ studie så var syftet att gå på djupet och inte på bredden (Repstad, 2007). Fler observationer och intervjuer hade ökat omfånget på empirin men inte gjort analysen av resultatet djupare. Vi valde att göra observationerna innan vi intervjuade för att bekräfta det vi såg. Det hade kanske påverkat resultatet om vi istället vänt på det, och intervjuat först och sen observerat. Vi menar att först observera och sen intervju gav respondenterna en möjlighet att förtydliga saker som observeras (Bryman, 2015).

### **7.3 Studiens Implikationer**

Studiens resultat har bidragit till reflektioner över hur viktigt det är att synliggöra målen för eleverna och deras egen utveckling. Studien bidrar till forskning kring vikten att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan behöva alternativa individuella anpassningar för att uppfatta information och kommunikation kring kunskapsmål och kriterier. Arbetet med att synliggöra och göra eleverna delaktiga i sin egen kunskapsutveckling blir mer komplicerat då läroplan och kursplaner endast finns som textdokument. Lärarna behöver skapa eget bildstöd i elevens närmiljö för att öka möjligheten till kommunikation kring elevens kunskapsutveckling i den formativa processen (Skolverket, 2014). Studiens resultat har även bidragit till att reflektera över vilken roll vi som examinerade speciallärare inriktning utvecklingsstörning har. Enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska vi visa fördjupade kunskaper inom bedömningsfrågor och betygssättning. Det står vidare att för att få erfarenhet inom detta område behöver speciallärare kritiskt och självständigt ta initiativ till att analysera och medverka i ett förebyggande arbete och arbeta för att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Vi måste därför använda oss av de fördjupade kunskaperna om bedömningsfrågor som vi har. Detta tillsammans med att vi medverkar

och/eller driver ett förebyggande arbete, för att i det kollegiala arbetet möjliggöra ett systematiskt bedömningsarbete med fokus på formativ bedömning.

#### **7.4 Fortsatt forskning**

Utifrån studiens implikationer kring hur arbetet med formativt bedömningsarbete systematiseras på organisationsnivå menar vi att ett förslag på vidare forskning är att belysa vilken funktion andra yrkesgrupper i grundsärskolan har i arbetet med formativ bedömning. Särskilt intressant vore att inkludera rektorn i denna vidare forskning.

Ytterligare förslag till vidare forskning är att undersöka om skillnader i arbetet med formativ bedömning och synliggörandet av målen finns mellan de olika stadierna i grundsärskolan.

Avslutningsvis vill vi delge att i vårt arbete med studien väcktes en tanke om varför inte skolverket ger ut kursplanerna riktade mot eleverna med ett kompletterande bildstöd och ett mer lättillgängligt språk. Många lärare ägnar mycket tid till att skriva om kursplanerna för grundsärskolan med bildstöd för att synliggöra målen för eleverna.

## Referenser

- Ahlefeld Nisser, D, von (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik: Högskolan Dalarna, Akademin Utbildning, hälsa och samhälle, Pedagogik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246–264
- Anderson, L, Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisknära utveckling av en grundskolans arbete med bedömning för lärande*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Anderson, L. & Östlund, D. (2017). Assessments for Learning for Students with Intellectual Disability. *Problems of Education in the 21st Century*, 75 (6), 508–524. Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö, Avdelningen för Pedagogik. Högskolan Kristianstad, Fakulteten för lärarutbildning, Forskningsmiljön Forskning Relationell Pedagogik (FoRP). Hämtad från <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1169305>
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa*. Halmstad University. Anmärkning: Doktorsavhandling.
- Balan, A., & Jönsson, A. (2014:2). Bedömning för lärande, -en vägledning utifrån aktuell forskning; Kommunförbundet Skåne. *Forskning i korthet 2014:2*.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1):5-31 · February 2009.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 upplagan. Malmö: Liber
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. School of Education and Communication Jönköping University. Dissertation Series No. 31. Hämtad från <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:812919>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487; University of Auckland.
- Hattie, J., & Yates, G. (2017). *Hur vi lär, Synlig lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & kultur.



- Hawe, E., & Dixon, H. (2016). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Faculty of education and social work the Auckland*. New Zealand. Hämtat 20190510
- <https://www-tandfonline-com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Heister -Trygg, B, (2005). *GAKK GRAFISK AKK, om saker, bilder och symboler som Alternativa och Kompletterande Kommunikation*: Malmö: SÖK.
- Heister-Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet, Malmö: SÖK.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2: a upplaga. Malmö: Gleerups
- Ineland, J., & Silfver, E. (2018). *Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen., hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1472/1326>
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2016). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande Bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Finland: Nordstedt förlag, Bookwell AB.
- Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (2010). *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Murphy, J., Cameron, L. (2008). The Effectiveness of Talking Mats with People with intellectual Disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, pp.232-241.
- Phillips, D. C. & Soltis, J, F. (2016). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans*. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. Oslo: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2013). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2007:638. *Examensordning, Specialpedagogprogrammet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2011:186. *Examensordningen*, Speciallärarprogrammet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sivenbring, J. (2017). *Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: en analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen*. Göteborgs universitet, Högre utbildning, 7(1), 1–12.
- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2016). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Vetenskapsrådets principer (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education. I: H.C. Foot, M.J. Morgan & R.H. Shute (red.), *Children helping children (s.21-42)*. Chichester, UK
- Wiliam, D. (2016). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & kultur.
- Vygotskij, L, S. (2010). *Fantasi och kreativitet*. Göteborg: Daidalos.
- Östling, M., Gisterå, E-M., & Lavlund, M. (2011). *It och lärande för att nå målen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. (SPSM).

Bilder hämtade från:

Bild 1: <http://www.enlasandeklass.se/>

Bild 2: <http://www.enlasandeklass.se/>

Bild 3: Widgitsymboler © Widgit Software/Hargdata 2019, [www.symbolbruket.se](http://www.symbolbruket.se)

Bild 4: Widgitsymboler © Widgit Software/Hargdata 2019, [www.symbolbruket.se](http://www.symbolbruket.se)

och Danielsson, K (1995). Insekter, Gleerups småböcker.

Bild 5: Widgitsymboler © Widgit Software/Hargdata 2019, [www.symbolbruket.se](http://www.symbolbruket.se)

och en av skolornas digitala plattform.

Bild 6: <http://www.enlasandeklass.se/>

Bild 7: Widgitsymboler © Widgit Software/Hargdata 2019, [www.symbolbruket.se](http://www.symbolbruket.se)



## Bilaga 1

Fakulteten för lärarutbildning

Missivbrev

Hej!

Vi är två lärare som studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Högskolan i Kristianstad. Vi är inne på vår sista termin och ska skriva ett självständigt arbete. Syftet med vårt arbete är att vi vill belysa bedömningspraktiken i grundsärskolan och hur den formativa arbetsprocessen ser ut genom att synliggöra målen.

Vi arbetar båda som lärare inom grundsärskolan och har under utbildningens gång funderat mycket kring hur målen synliggörs för eleverna och hur lärarna arbetar med formativ bedömning. Vi söker er som arbetar inom grundsärskolan, inriktning ämnen och som har kunskaper och erfarenheter inom detta område. För att samla in data till studien kommer vi genomföra observationer med efterföljande intervjuer.

Vi vill därför fråga er om vi får komma och göra observationer och genomföra intervjuer. Vi vill intervjua den observerade läraren och intervjun tar max 40 min. För studiens tillförlitlighet önskar vi göra en ljudinspelning under intervjun.

Deltagandet är frivilligt och i studien kommer vi ytterligare att ta hänsyn till de övriga av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> vilket innebär att ni när som helst kan avbryta intervjun. Namn på personer och skolor avidentifieras i studien. Resultatet kommer endast att användas för denna studie och datamaterialet förvaras så ingen obehörig kan ta del av det och förstörs efter att arbetet är examinerat. När studien är klar finns det självständiga arbetet tillgängligt på Summon, vilket är Kristianstad högskolas sökbas.

Har du frågor är det bara att ta kontakt med oss

Mail: XXX

Tack för din tid och hoppas du vill medverka.

Med vänliga hälsningar

Sylvia Lindfors och Jenny Lundh

Ansvarig lärare/handledare: Lotta Anderson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad: [www.hkr.se](http://www.hkr.se), tel.: 044–2503000

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas vid intervjutillfället

## Bilaga 2

### Observationsschema

Tack för att du tar emot oss i ditt klassrum! Syftet med vårt lektionsbesök är att vi ska få en bild av din bedömningspraktik. Detta är vad vi kommer att utgå ifrån i insamlingen av vår empiri. Efter observationen träffas vi för en intervju.

<b>Observationsområde</b>	<b>Syns mycket i undervisningen</b>	<b>Syns mindre i undervisningen</b>	<b>Syns inte alls i undervisningen</b>
Tydliga lärandemål för eleverna.			
Lärandemålen förstås av eleverna.			
Läraren ger muntlig formativ feedback.			
Läraren tar reda på vad eleverna har lärt sig.			
Kamratrespons			

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrund**

Kan du berätta om din yrkesroll som du har idag samt den verksamhet du arbetar i?

Vad har du för utbildning?

Kan du berätta om din undervisning utifrån lärande och bedömning och har du någon utbildning inom formativ bedömning?

Nämn några bedömningssituationer i klassrummet.

Hur ser ert kollegiala arbete ut inom formativ bedömning, vilka yrkesgrupper är med?

#### **Formativ bedömning**

Hur arbetar du med formativ bedömning? Ex. Matriser, Checklistor, bildstöd, bedömningsstöd kartläggning osv (ge exempel).

Vilka fördelar och/ eller nackdelar upplever du med formativ bedömning? ge exempel.

#### **Elevdelaktighet**

Hur gör du för att få eleverna delaktiga i processen kring målen? ge exempel.

Upplever du att dina elever förstår målen? Hur?

I vilken utsträckning är eleverna medvetna om vad de ska lära sig?

Hur delaktiga är dina elever i den processen?

#### **Övrigt**

Framåtsyftande fråga:

Hur ser du framåt gällandes bedömningsarbetet för elever som läser ämnen på grundsärskolan?