



**Självständigt arbete, 15 hp, för
Speciallärarutbildningen inriktning utvecklingsstörning.
Avancerad nivå.
VT 2019
Fakulteten för lärarutbildning**

På väg mot formativ bedömning
En kvalitativ studie av sju pedagogers
uppfattningar om arbetssätt i särskolan

Heading for formative assessment
A qualitative study of seven teachers' experience of work
procedures in special needs school

Jennie Weiderup & Elisabet Holst

Författare/Author

Jennie Weiderup och Elisabet Holst

Titel/Title

På väg mot formativ bedömning - En kvalitativ studie av sju pedagogers tankar och arbetssätt i särskolan

Heading for formative assessment – A qualitative study of seven teachers' experience of work procedures in special needs school

Handledare/Supervisor

Lisbeth Ohlsson

Examinator/Examiner

Carin Roos

Ämnesord/Keywords

Feedback, formativ bedömning, kamratbedömning, proximala utvecklingszonen självbedömning, särskola

Feedback, formative assessment, intellectual disabilities, self assessment, special needs school, student assessment, the zone of proximal development

Sammanfattning/Abstract in Swedish

Huvudsyftet med denna uppsats är att undersöka hur lärare arbetar med formativ bedömning. Vi har gjort en kvalitativ studie och gjort semistrukturerade intervjuer för att få svar på våra frågor. Syftet är också att undersöka pedagogernas erfarenheter kring arbetssätt som implementerar de fem nyckelstrategierna, definierade av Black och Wiliam (2009) i särskolan och vilka möjligheter och hinder det för med sig.

Resultatet visade att djupare kunskap, intresse och implementering av formativ bedömning varierade mellan pedagoger och skolor. Det visade också att pedagoger mer frekvent arbetar med förtydligande av mål i läroplanen och andra styrdokument med goda resultat. Pedagogerna erfor också bra erfarenheter av att arbeta med feedback. De största svårigheterna upplevde pedagogerna i arbetssätt som handlade om självbedömning och att få eleverna att äga sitt lärande. De upplevde också svårigheter i arbetssätt som handlar om kamratrespons.

Pedagoger i studien framhävde elevers förmåga att kommunicera som ett hinder både i interaktionen med andra elever och som en svårighet att visa sin kunskap. Förmågan att kommunicera påverkar också pedagogernas möjligheter att bedöma elevernas läroprocess. Dessa hinder komplicerar implementeringen av formativ bedömning i särskolan. Studien visade på att en bra relation mellan pedagog och elev är en förutsättning och nödvändighet för lärande.

Abstract

The main purpose of this study is to examine how teachers in special needs school work with formative assessment. We have used a qualitative approach and conducted interviews to get answers to our questions. Our aim is also to examine teachers' experience of how the five key strategies, defined by Black and Wiliam (2009) in formative assessment, are being practiced with students with learning and intellectual disabilities.

The results showed that deeper knowledge, interest and implementation of formative assessment vary between teachers and schools. It also showed that teachers more extensively worked with goal clarification by curriculum or other control document with good results. The teachers also experience good outcome in providing feedback to the students. Most difficulties were experienced in the students' own learning process such as self- assessing and regulating their own learning. Difficulties were also found in using students as a resource to each other in the learning process.

Teachers in the study note that students' ability to communicate affect their interaction with other students and their ability to show knowledge. The ability to communicate also affects the teachers' possibilities to assess the students' learning. This complicates the implementation of formative assessment. A general success factor, and maybe to some extent a necessity, shown in the study is the importance of good relations between teacher and student to promote learning.

Innehållsförteckning

Förord	6
1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och problemformulering	8
1.3 Centrala begrepp	9
1.4 Studiens avgränsningar	10
1.5 Studiens upplägg	10
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	11
2.1 Särskola i förändring	11
2.2 Styrdokument och kunskapsbedömning enligt Skolverket	12
2.2.1 Kunskapsbedömning i skolan	13
2.2.2 Kunskapsbedömning i särskolan	14
2.3 Formativ bedömning	15
2.4 De fem nyckelstrategierna.....	17
2.5 Forskning kring formativ bedömning	18
2.6 Forskning kring bedömning i särskolan	19
2.7 Den formativa bedömningens utmaningar	20
3. Teori.....	23
3.1 Teoretiska utgångspunkter.....	23
3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande	23
3.3 Den proximala utvecklingszonen	24
4. Metod och genomförande.....	26
4.1 Metodval.....	26
4.2 Pilotstudie.....	26
4.3 Urval och undersökningsgrupp	27
4.4 Genomförande och datainsamling.....	28
4.5 Bearbetning	29
4.6 Tillförlitlighet	30
4.7 Etiska principer	31

5. Resultatbeskrivning och teoretisk analys	32
5.1 Resultat.....	32
5.1.1 Sammanfattning strategi 1	32
5.1.2 Sammanfattning Strategi 2	34
5.1.3 Sammanfattning strategi 3	35
5.1.4 Sammanfattning Strategi 4	37
5.1.5 Sammanfattning Strategi 5:	38
5.1.6 Sammanfattning avslutande tankar om bedömning.....	39
5.2 Teoretisk analys	41
5.2.1 Analys utifrån ett sociokulturellt perspektiv	41
5.2.2 Analys utifrån den proximala zonen	42
5.3 Sammanställning	44
5.3.1 Sammanställning utifrån de fem nyckelstrategierna.....	44
5.3.2 Sammanställning av teman	45
5.3.3 Slutsatser.....	46
6. Diskussion	48
6.1 Resultatdiskussion.....	48
6.2 Metoddiskussion och teoridiskussion.....	51
6.3 Implikationer	52
6.4 Fortsatt forskning	53
7. Sammanfattning.....	54
Referenser	57
Bilagor:.....	60
1. Intervjuguide	60
2. Missivbrev	62

Förord

Tack!

Det här arbetet hade aldrig blivit verklighet om inte pedagoger från olika skolor låtit oss ta del av deras tankar och ge oss en bild av deras verksamheter. Så till alla respondenter - Ert deltagande har varit ovärderligt!

Vi vill också tacka Lisbeth Ohlsson som handlett oss. Du har utmanat oss att tänka nya tankar och se nya ingångar under hela processen!

Vi har som författare till detta arbete haft en tät och öppen kontakt och löpande fört diskussioner kring olika dilemman som uppstått. Arbetet har fördelats systemligt och vi har växeldragit för att slutligen komma i land med ett färdigt resultat.

/Jennie och Elisabet.

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Det händer emellanåt att elever frågar varför de ska lära sig en särskild sak, vad som är poängen med det, och vilken nytta de kommer att ha av det i sitt liv. Detta är frågor som behöver besvaras på ett respektfullt sätt för att eleverna ska bli medvetna om sin läroprocess och möjligheter till att lära, men också för att göra dem medvetna om vilka krav skolan ställer på dem och på deras egna möjligheter att påverka den bedömning som görs av deras kunskaper (Skolverket, 2009). Det är frågor som mynnar ur didaktikens grundpelare *vad, hur, när och varför* lärande ska ske? Men det är också frågor som bär svaren på hur vi skapar en skola, och i ett större perspektiv, ett samhälle för alla (Swärd & Florin, 2011).

I Lsär11 (Skolverket, 2011) skrevs bland annat in mål om elevernas ansvar och förmåga att utöva inflytande på sin utbildning och studier. Eleverna ska utveckla ett större ansvar och förmåga att bedöma sin egen prestation och personal i skolan ska finna de redskap eleverna behöver för att klara detta (SFS 2010:800). Kravet på att göra eleverna medvetna om, och delaktiga i sitt lärande ställer således kravet på specialpedagoger/speciallärare att kartlägga brister, svårigheter och möjligheter i lärmiljön för att ge eleverna redskap som gör det möjligt för dem att nå till toppen av sin förmåga (SFS 2011:186). Varje elev har rätt att utvecklas så mycket som möjligt utifrån sina förmågor och Vygotskij benämner detta som den proximala utvecklingszonen. Det är i zonen mellan den befintliga kunskapen och den framtida kompetensen som utveckling sker, och den nås genom interaktion och kommunikation (Säljö, 2010).

Skolverket (2011) använder begreppet bedömning *för* lärande, som ett led i utvecklingen och läroprocessen och inte bara bedömning *av* lärande. Bedömningen tar sin utgångspunkt i elevens arbetsprestation och denna kan leda antingen till en produkt som slutresultat, eller en process som visar arbetets utveckling. Bedömning som medvetet används på ett systematisk vis och är integrerad i undervisningen, ger elever goda förutsättningar för lärande. Sammanfattningsvis menar Skolverket (2011) att bedömning skall användas dels för att kartlägga, synliggöra, samt värdera elevers kunskaper, men även som ett verktyg att utvärdera undervisningen. Att arbeta med bedömning på det här sättet kallas för formativ bedömning (Black & Wiliam, 2009). Den formativa bedömningen är ett redskap både för elever och lärare att stödja lärandekulturen och klassrumsklimatet. Black och Wiliam definierar 2009 de fem nyckelstrategier som idag används som grund för det formativa lärandet. Dessa strategier sammanfattar hur lärare kan arbeta för att få in formativ bedömning som metod i sin undervisning och efterföljande litteratur Wiliam (2013) Wiliam och Leahy (2015) ger konkreta råd och fördjupande diskussion kring arbetssätten.

Enligt Anderson och Östlund (2017) finns det ett behov av att öka pedagogers kunskaper kring bedömning i grundsärskolan, då de senaste årens reformer ökat fokus på mål och resultatstyrning i grundsärskolan. De anger att svenska elever i särskolan generellt trivs i skolan men att de måste få större utmaningar i sitt lärande och få kunskap om vilka mål de skall arbeta mot. Lärare har fått ökade krav att bedöma elevers lärande men lyckas inte alltid ge eleverna möjligheter att förstå

vilka mål utbildningen och lärandet skall leda till (ibid). Enligt en studie av Berthén (2007), visar grundsärskolans verksamhet mer fokus på omvårdnad och fostranskultur än kunskaps och lärandefokus. Berthén menar att särskolan har en låg progression i utvecklandet av kunskaper och att lärares strävan att förbereda eleverna för framtiden kanske i praktiken leder till att de begränsar dem istället. Då studien publicerades för 12 år sedan vill vi som författare till detta självständiga arbete tro att det skett en förändring och ett ökat fokus mot lärande i grundsärskolan under den tid som gått. Då den bild av särskolan som Berthén målar upp inte stämmer med våra egna erfarenheter är det en av anledningarna till att vi gör denna studie.

Aktuella styrdokument ställer höga krav på lärare som arbetar i skolan för att möta elevernas rätt att nå så långt som möjligt i sin utveckling och att utbildningen anpassas efter deras förutsättningar (SFS 2010:800). Även Swärd och Florin (2011) lägger stor vikt vid nödvändigheten av lärarkompetens i särskolan för att möta elevernas rätt till stöd och utbildning. De menar att lärarna i särskolan dels behöver kunskap för att hitta vägar förbi olika hinder en intellektuell funktionsnedsättning innebär, dels i olika skolämnen. Wiliam (2013) påstår att det enda sättet att förbättra elevers utbildning och skolresultat är att öka kompetensen hos lärarna. Behörighetskravet för särskolan har skjutits fram till 2021 på grund av svårigheter att få fram behöriga lärare (Läraryrket, 2018) och det går naturligtvis att fundera över sambandet mellan behovet av ökad kunskap kring bedömning och obehöriga lärare, men det är ingången till vidare studier eller forskning.

Trots att både internationell och nationell forskning (Andersson, 2015; Anderson & Östlund, 2017; Black & Wiliam, 2009; Hirsh & Lindberg, 2017; Wiliam, 2013; Wiliam & Leahy, 2015) visar på den formativa bedömningens styrkor och framgångsfaktorer så menar Anderson och Östlund (2017) att lärare inte alltid har kompetensen och verktygen att genomföra formativ bedömning med elever i särskolan.

1.2 Syfte och problemformulering

Arbetet med bedömning är ett viktigt steg i utvecklandet mot kunskaps- och lärandefokus i särskolan för att kunna nå upp till kraven i styrdokumentet. Det är därför av intresse att undersöka hur tillämpningen av den formativa bedömningens strategier går till i praktiken och hur det påverkar och utvecklar verksamheten för elever och lärare i ett antal särskoleverksamheter i tre kommuner. Studiens ämnesområde kan också ses som ett bidrag till kunskap om synen på bedömning och hur man kan använda bedömning som ett led i lärandet.

Syftet med studien är att undersöka hur de sju respondenterna som är speciallärare, specialpedagoger och lärare verksamma i särskola, arbetar med bedömning som ett led i lärandet och vilka strategier de använder för att komma åt den formativa bedömningen. Syftet är också att, med hjälp av respondenterna få en inblick i arbetssätt och uppfattningar kring den formativa bedömningen, och vilka möjligheter och utmaningar den för med sig. Detta leder fram till följande frågor:

- Hur arbetar lärare med formativ bedömning i särskolan?
- Vilka möjligheter eller hinder möter den formativa bedömningen i särskolans verksamheter?

1.3 Centrala begrepp

I denna studie använder vi återkommande begreppet särskola med definitionen att det inbegriper grundsärskola; med både inriktning ämnes- och ämnesområde (även kallat träningsskola), samt gymnasiesärskola, då vi undersöker alla dessa skolformer.

Begreppet formativ bedömning är enligt NE (2019) ett sätt att använda bedömning av elevers kunskap som ett redskap för lärande. Bedömningen är en del av kunskapsprocessen och kan lyfta fram elevers styrkor och svagheter. Självbedömning, kamratbedömning och kollegialt lärande är termer inom den formativa bedömningen. Begreppet formativ bedömning utgår under 2010-talet från Black och Wiliam som har gett ut flera böcker och forskningsrapporter (Black & Wiliam 2009; Wiliam, 2013; Wiliam & Leahy 2015). Formativ bedömning är ett kreativt bedömningssystem, där bedömning används för att forma och utveckla både undervisningen och elevens förmåga att prestera i förhållande till kvalitetskriterier (Wallberg, 2013).

Begreppet summativ bedömning förekommer och syftar på bedömning av elevers kunskap i form av en slutprodukt/resultat (Skolverket, 2011).

Summativ bedömning är något som görs i efterhand för att kontrollera vad någon lärt sig, betygsättas eller på annat sätt ge ett omdöme om någons prestation (NE, 2019).

Bedömning för lärande är ett begrepp som ibland används för att beskriva formativ bedömning.

IUP är ett begrepp som återkommer några gånger i arbetet. Förkortningen syftar på den skriftliga individuella utvecklingsplan, som elever i särskolan har om de inte får betyg. Den individuella utvecklingsplanen görs årligen i samband med utvecklingssamtalet. Den har två delar, dels omdömen om uppnådda mål, dels en framåtsyftande del och dokumentation av mål samt de insatser som krävs för att eleven skall uppnå dem (Skolverket, 2019).

1.4 Studiens avgränsningar

Studiens omfattning och den tid vi haft till förfogande har inneburit en medveten avgränsning. Vi har genomfört intervjuer med respondenter som är verksamma i relevant verksamhet för våra forskningsfrågor, i vårt fall i särskolan. Däremot har vi inte avgränsat studien till en särskild åldersgrupp eller inriktning. Respondenterna i studien finns i särskolans olika verksamheter från åk 1 till och med gymnasiet. Studien undersökningsområde sträcker sig därför både inom grundsärskola, inriktning ämnen och ämnesområden även kallat träningsskola och gymnasiesärskola.

I denna studie använder vi återkommande begreppet sarskola med definitionen att det inbegriper grunvarskola; med bade inriktningarna, samt gymnasiesarskola, da vi undersoker alla dessa skolformer.

1.5 Studiens disposition

Efter en inledning dar studiens bakgrund, syfte och fragestallningar har klargjorts, fortsatter studien med litteraturgenomgang dar aktuell litteratur och forskning inom faltet behandlas. Efter det foljer ett teoriavsnitt utifran ett sociokulturellt perspektiv. Darefter foljer kapitlet metod och genomforande med underrubrikerna: val av metod, pilotstudie, urval av undersokningsgrupp, genomforande och datainsamling, bearbetning, tillforlitlighet och avslutningsvis etiska principer. Sedan kommer en redovisning av studiens resultat och analys av den. Studien avslutas med en diskussion kring resultat och metod. Studiens tillampning pa berorda verksamheter lyfts samt tankar kring fortsatt forskning. Referenser och bilagor finns sist i studien.

2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Litteraturgenomgången inleds med en tillbakablick av särskolans utveckling, eftersom dess korta historia är av vikt och i vissa avseenden påverkar skolan än idag. Därefter presenteras skolans styrdokument i form av läroplanen; Lsär11 (2018) som är stommen till all skolverksamhet. I samband med det redogörs även Skolverkets syn på kunskapsbedömning. Därefter definieras formativ bedömning och arbetssättet utifrån de fem nyckelstrategierna i formativ bedömning redovisas. Vidare lyfts relevant forskning kring särskolan, från formativ bedömning och vidare till de utmaningar som forskningen visar finns kring formativ bedömning.

2.1 Särskola i förändring

I Sverige är det först under 1800-talets senare del som något som liknar skola börjar få form för de barn som kallades sinnesslöa eller idioter (Grunewald, 2008). Dessförinnan hade de varken gått i skola eller haft någon annan roll att fylla som vuxna i samhället. Emanuella Carlbeck startade 1866 den första anstalten för idioter (författarens ord) och 1872 startade skolan för sinnesslöas barns vård i Slagsta som även blev den första skolan för utbildning av lärarinnor för undervisning av sinnesslöa. Skolan i Slagsta blev tongivande i svensk sinnesslövård under ledning av Thorborg Rappe 1877-1902 och Rappe skrev också den första läroboken om sinnesslövården som publicerades 1903 (Östlund, 2012). Slagsta-pedagogikens tanke var att göra de sinnesslöa till medborgare som kunde bidra till samhället istället för att belasta det. Berthén (2007) visar i sin studie att arvet efter Rappe fortfarande har stor genomslagskraft i svensk grundsärskola och att verksamheternas uppbyggnad liknar verksamheten och träningen på skolan i Slagsta för hundra år sedan. Verksamheterna i Berthéns (2007) studie visar ett stort fokus på fostran och förberedelse för skolarbete, utan att ha en tydlig fokus på ett faktiskt skolarbete, kunskapsprogression och att utmana eleverna att nå framåt. Idag finns det i Skollagen (SFS 2010:800) krav på elevers rätt till utbildning som utmanar dem att nå så långt som möjligt och krav på skolan att kompensera för, och motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Berthén (2007) menar vidare att lärarna hänvisar till elevernas oförmåga att orka och brist på uthållighet som orsak till begränsning i den teoretiska förmågan att lära. "Ett av de centrala inslagen i undervisningen är att träna elevernas förmågor att sitta still, vänta, sysselsätta sig själva, inte störa andra, inte tala utan tillåtelse, uppföra sig enligt den uppfattade normen osv." (Berthén, 2007, s. 175). Hon anger även att verksamheten således syftar till att disciplinera och förbereda dem för undervisning. Hon menar att skolan på så sätt bidrar till att skapa det utanförskap och de begränsningar denna elevgrupp hamnar i och hänvisar till forskning som pekar på vikten av ett tydligt kunskapsinnehåll som görs tillgängligt i lärmiljön för eleverna. Hon (ibid.) menar också att gränserna för vad vi trots att människor med utvecklingsstörning kan klara har flyttats men att särskoleverksamheten, genom sättet att organisera skolformen, fortfarande ser elevernas begränsningar före möjligheter. Trivsel och trygghet är viktiga delar av skolans verksamhet, men dessa får inte stå i vägen för att eleverna utmanas och ställs inför krav.

Blom (2007) anger fyra huvudpunkter i sin forskning kring hur lärare ser på sitt uppdrag i särskolan. De mål som lärarna själva formulerar är att eleverna skall erhålla tillräckliga baskunskaper, utvecklas och stärka sitt självförtroende, att bli socialt fostrade samt att få känna lust och motivation. Vissa av dessa mål är framåtblickande och syftet är att ge färdigheter inför framtiden. Andra mål handlar om att få må bra i nuet och om att skapa motivation. Blom (ibid) anger att dessa målsättningar står i komplext förhållande till varandra. Särskilt motsägelsefullt tycks målen att nå ökat självförtroende kontra få tillräckliga baskunskaper vara, då många lärare anger att för högt ställda krav utgör en risk. Samtidigt som kraven differentieras och uppgifterna individualiseras försvåras också känslan av tillhörighet, något som i sin tur anges som en förutsättning för självförtroende. Därmed står lärarna inför den svåra uppgiften att prioritera mellan två målsättningar. Författaren sammanfattar särskolepedagogiken som ett arbetssätt med vissa komponenter som anges som särskilt viktiga och dessa samlar hon under begreppen; förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Det är ingen artskillnad mot vanlig grundskolepedagogik, snarare en gradskillnad, och att just dessa komponenter förekommer i större omfattning.

För att utveckla särskolan och arbeta mot en större kunskaps- och lärandefokus, poängterar Swärd och Florin (2011) vikten av lärarkompetens i särskolans verksamhet. Komplexiteten i arbetet kräver kunskaper både i ämnen och olika typer av funktionsnedsättningar. Det kräver också att läraren är lyhörd inför den situation föräldrar och familj befinner sig i eftersom samarbetet med föräldrarna är viktigt för elevens bästa. Yrket kräver att man har ett bemötande som bygger på respekt och förståelse och därigenom skapar relationer till sina elever. Författarna pekar på vikten av att lärare i särskolan har ett helhetsperspektiv på eleven. Det ska finnas mål som är tydliga både för eleven och läraren och författarna ser den formativa bedömningen som en väg att gå för att hitta olika vägar till elevens kunskapande.

I Anderson, Sundman Marknäs och Östlunds (2016) rapport, sätter de fingret på den förändring och de nya krav som kom med Lsär11. Läroplanen innebar helt enkelt en uttalad fokus på kunskap. Författarna menar att kunskap ofta ställs mot omsorg, något som utgjort en naturlig del av särskolan, men som också setts som något negativt ur ett skolsammanhang.

2.2 Styrdokument och kunskapsbedömning enligt Skolverket

Skolverket är den förvaltningsmyndighet som styr och stödjer svensk skola. De främjar att alla barn får en likvärdig utbildning och att verksamheterna håller en god kvalitet. Därmed är det Skolverket som även sätter ramarna för bedömning i svensk skola. I detta kapitel redogörs därför Skolverkets ståndpunkter. Läroplanen Lsär11 (Skolverket, 2011) stärktes fokus på kunskap och innehållet kom att likna den i grundskolan med tydligt syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Kunskapsbedömningar och lärande har under 2000-talets första decennier diskuterats flitigt i Sverige och syftet med kunskapsbedömning har utvecklats till att inte bara handla om summativ bedömning, utan har blivit ett verktyg för att förstå individuellt lärande, samt utveckling av undervisning och klassrumspraktiker. Tyngdpunkten har således skiftat från undervisning i form

av kunskapsöverförande, till en process av lärande, och detta påverkar hur man dokumenterar, undervisar och utvecklar kunskaper. Bedömning tjänar olika syften och traditionellt sett har summativ bedömning använts för att bedöma produkten och kunskapen. Betyget i sig bidrar inte till ett ökat lärande och om bedömningar skall främja utveckling måste de vara framåtsyftande och bli en del av lärandet. Därmed måste eleven vara delaktig i processen och fortlöpande kommunikation mellan lärare, elev och föräldrar skall ske (Skolverket, 2009).

2.2.1 Kunskapsbedömning i skolan

Skolverkets (2011) Stödmaterial för bedömning i skolan fokuserar i stort på bedömning för lärande och tar även en utgångspunkt i formativt lärande. Skolverket definierar tre nyckelfrågor som är ledande både för lärare och elever:

Den första är; Vad är målet? och den andra är; Hur ligger jag till? samt den tredje och sista; Hur ska jag/eleven gå vidare?

Dessa tre grundfrågor vidareutvecklas till fem strategier utifrån formativ bedömning. Kortfattat innefattar de:

1. Vad skall eleverna lära sig? Eleverna måste förstå syftet med undervisningen. Målen utifrån kunskapskraven skall vara tydliga och begripliga.
2. Vad kan de redan? Utformningen av undervisningen skall vara så tydlig att eleverna förstår var de befinner sig i förhållande till målen.
3. Hur ska eleven göra för att komma vidare? Återkoppling av kamrater eller lärare som för lärandet vidare, samt stärker dialogen.
4. Hur kan eleverna stödja varandra? Att arbeta med kamratbedömning stärker förmågan till självbedömning.
5. Hur kan eleverna bedöma och styra det egna lärandet? Eleven skall ges möjlighet att lära sig bedöma sitt arbete och ta eget ansvar för lärandet.

Skolverket menar att både summativ och formativ bedömning fungerar tillsammans och kan samverka. Effekten av bedömningen beror på syftet och funktionen, alltså hur den används. Det är viktigt som lärare att vara medveten om i vilket syfte bedömningen används. All information om elevens kunskaper kan användas formativ fram till det att den sammanfattas i ett betyg. Även IUP skall användas i båda syften, summativ i form av en lägesrapport av elevens prestationer samt formativ i den framåtsyftande delen.

Vardagsnära eller praktiska uppgifter rekommenderas, där återkoppling ges kontinuerlig. Av vikt är även konstruerandet av bedömningsanvisningar, samt tydlighet och konkretisering av kunskapskraven. Återkopplingen skall vara framåtblickande och utvecklande för eleven sin kunskapsprocess. Återkopplingen skall inte vara personlig eller ospecificerad utan uppgiftsbaserad och generaliserbar till andra uppgifter. Att eleverna bedömer sin egen process

gör dem mer förtrogna med kvaliteten gentemot målen och får ta eget ansvar. Formativ bedömning börjar redan i planerandet av i undervisningen och ger läraren underlag om nästa steg i undervisningen (Skolverket, 2011).

2.2.2 Kunskapsbedömning i särskolan

Skolverket (2009) skriver i stödmaterialet för kunskapsbedömning i särskolan att målstyrningen i läroplanerna har ändrat fokus till pedagogisk bedömning som en del av lärandeprocessen. Detta innebär en markering att kunskapsbedömningar är ett verktyg för utvärdering. Avgörande för att bedömningarna skall fungera för att främja lärandet ligger i hur de genomförs. De skall vara framåtriktade och tydligt ange vad eleven behöver göra och skall göras fortlöpande. Elevernas delaktighet betonas, de skall medverka i bedömningsprocessen och värdera, förstå och ges möjlighet att påverka sitt lärande. Skolverket (2009) skriver att den formativa bedömningen används som en utgångspunkt för arbetet med individuella utvecklingsplaner, de skall fungera som pedagogiska verktyg i denna utvärderingsprocess. De skall stimulera eleverna till lärande och vägleda om elevens starka sidor och utvecklingsområden. Det är viktigt att läroplanernas mål konkretiseras och synliggörs både kortsiktigt och långsiktigt. Det är av vikt att eleven förstår målet, först då kan den ta ansvar för sitt lärande. Det måste även finnas positiva förväntningar på att målen skall kunna uppnås. I en traditionell syn på undervisning av elever inom särskolan har det funnits en rädsla att ställa krav, men Skolverket (ibid.) menar att en individ skall få växa med positiva förväntningar och få tillit till sin egen förmåga. Förhållningssättet skall ej utgå från individens brister utan ta hänsyn till elevens starka sidor och bedömningarna skall leda till att skapa strategier i undervisningen.

I stödmaterialet för Kunskapsbedömning i träningskolan anger Skolverket (2015) liknande resonemang om tydliggörande av målen samt elevernas delaktighet i processen. De anger också att elevernas lärande hör ihop med kvaliteten på relationerna och den sociala miljön de möter, och att lärandet skall utvecklas i relation med lärare och elever. En skillnad finns i kunskapsbedömning i träningskolan är att kunskapskraven kan ha olika betydelse från elev till elev. Bedömning skall alltid göras utifrån elevens förutsättningar, då det inte sätts betyg i träningskolan finns det inte samma krav på likvärdighet. Det ställs även krav på att läraren skall kunna konkretisera, synliggöra och bedöma kunskapskraven för varje elev oavsett omfattningen på kognitiv funktionsnedsättning. Bedömning skall vara ett ständigt inslag i både planering, genomförande och utvärdering av all undervisning. "Bedömningsfrågan måste alltså vara ständigt närvarande och integreras i allt pedagogiskt och didaktiskt arbete." (Skolverket, 2015, s. 12).

Skolinspektionens (2010) granskning av undervisningen i svenska särskolor visar att det finns brister i bedömningen av elevernas kunskapsutveckling. Lärare uttrycker att det finns svårigheter i att bedöma om eleven nått målen efter "sina förutsättningar". Det finns ingen tradition i särskolan av att bedöma i förhållande till elevens kunskapsutveckling och lärarna behöver kompetens och stöd att utveckla denna kompetens. Skolinspektionen (ibid) anger att formativ

bedömning skulle kunna vara ett funktionellt redskap för att utveckla elevernas förmågor och kunskaper.

2.3 Formativ bedömning

Hur begreppet formativ bedömning ska definieras finns det olika uppfattningar om och olika varianter har dykt upp under de senaste 50 åren. Även om begreppet formativ bedömning har en längre historik går det inte att förklara utan att nämna Black och Wiliam. De är i dagsläget internationellt tongivande och har gett ut flera böcker och forskningsrapporter kring hur lärare tillämpar formativ bedömning. Det är de som anger och definierar de fem huvudsakliga aktivitetstyperna, nyckelstrategierna, som de anger som effektiva verktyg för lärandet. Även i Sverige är deras definition den dominerande och går även att se i Skolverkets texter kring hur lärare ska arbeta med bedömning i skolan (2011). Anledningen till Black och Wiliams framgång är att deras undersökningsmetoder visat stor effekt på inläring hos elever vid användandet av formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015).

Black och Wiliam (2009) definierar och sammanfattar sin definition av formativ bedömning:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 9.)

Formativ bedömning är ett kreativt bedömningssystem, där bedömning används för att forma och utveckla både undervisningen samt elevens förmåga att prestera i förhållande till kvalitetskriterier (Wallberg, 2013). Wiliam och Leahy (2015) menar att all bedömning bör handla om att få eleverna att lära sig mer, oavsett vad man kallar det - formativ bedömning eller bedömning för lärande eller andra uttryck som uppstått i ett försök att förklara och förtydliga begreppet. Formativ bedömning går enligt Wiliam och Leahy (2015) att använda i alla åldrar och i alla verksamheter och bör prioriteras av alla pedagoger.

Den andra är att formativ bedömning är läroplansneutral. Vårt sätt att definiera formativ bedömning är fullständigt oberoende av vad eleverna studerar. Det enda som formativ bedömning kräver är att du som lärare är medveten om vad du vill att eleverna ska lära sig. (Wiliam & Leahy, 2015, s. 22).

Black och Wiliam (2009) menar att det formativa lärandet och dess fördelar kan förändra och utveckla den pedagogiska praktiken. I det formativa lärandet ska läraren stimulera elevernas egna tankar, vilket i sin tur ställer krav på delaktighet från eleven och resulterar i en mindre förutsägbar lärmiljö. Black och Wiliam (2009) skriver fram fem strategier i det formativa lärandet. Dessa strategier sammanfattar hur lärare kan arbeta för att få in formativ bedömning som metod i sin undervisning. De fem strategierna är följande:

- Klargöra, dela och förstå lärandemål

- Skapa och leda effektiva klassrums-diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande
 - Ge feedback och kommentarer som för eleven framåt
 - Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
 - Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande (metakognition)
- (Black & Wiliam, 2009)

Utgångspunkten och en förutsättning för en formativ bedömning i undervisningen är att läraren vet var eleven befinner sig i sitt lärande, vart eleven är på väg och hur hen ska ta sig dit (Wiliam & Leahy, 2015). Det är grunden för den formativa bedömningen och de fem nyckelstrategierna. Men även Hattie och Yates (2014) understryker vikten av att lärare har inblick i elevernas utgångsläge för att ge dem förutsättningar för lärande. För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, måste läraren veta vad eleverna redan kan.

I den formativa bedömningen finns ett samspel mellan undervisning och lärande, och eleven har en aktiv roll. Men läraren har naturligtvis uppgiften att skapa denna miljö där eleverna blir till resurser för varandra och eleverna tränas att se sitt lärande och vad de förväntas uppnå (Black & Wiliam, 2009).

Wiliam och Leahy (2015) pekar på vikten av att varje skola och lärare måste hitta sitt sätt att tillämpa arbetssätt kring formativ bedömning. Det måste finnas en flexibilitet i metoden för att kunna fungera i olika klassrumskulturer, ämnen, för lärarens egen stil och sätt att undervisa. Genomgående är dock att någon av de fem nyckelstrategierna finns med i utformandet.

Den formativa och summativa bedömningen ligger nära varandra och samspelar också med varandra i lärandet. Heyer och Hull (2014) tänker att en ensidig summativ bedömning kan bidra till att elever känner misslyckande och tappar intresse för ett ämne eller skolan, men genom att förmedla summativ bedömning på ett formativt sätt kan man istället skapa nya lärtillfällen för eleverna. Wiliam och Leahy (2015) menar att för stort fokus på summativ bedömning i klassrummet tenderar till utantill-lärande och ytlig kunskap hos eleverna. Men de menar också att till exempel provresultat ger information om vilka elever som behöver mer hjälp, och vilka som behöver utmanas mer i sitt lärande. Summativ bedömning kan på så sätt göras formativ och användas som ett verktyg för att få eleverna att komma vidare i sitt kunskapande och för läraren att veta vad eleverna har förstått. Gränserna mellan det formativa och summativa blir oviktiga eftersom det handlar om hur läraren använder kunskapen för att utveckla lärmiljön i klassrummet (Wiliam & Leahy, 2015).

2.4 De fem nyckelstrategierna

Den första strategin definierad av Black och Williams (2009) handlar om att klargöra, dela och förstå lärandemål och framgångskriterier i klassrummet. Wiliam och Leahy (2015) framhäver vikten av att läraren vet vad aktiviteten i klassrummet fyller för funktion, vad som är målet med den. Det handlar om att som lärare veta vad som är slutmålet för att kunna ta eleverna dit och för att kunna använda de andra, resterande fyra strategierna. Författarna menar att målen ska vara samma för alla i klassrummet, men att hjälpen och vägen till målet utformas mer individuellt beroende på förkunskaper och förmågor. Konkret kan detta mål handla om att förtydliga läroplanen eller skriva om kursmål på ett elevnära språk (Heyer & Hull, 2014). Man kan tex använda sig av matriser eller checklistor för att tydliggöra bedömning stegen eller för att eleverna ska se vad som ska finnas med för att en uppgift ska vara komplett.

Den andra strategin handlar om att skapa och leda diskussioner i klassrummet och uppgifter som lockar till lärande. För att kunna använda strategin måste vi veta vad eleverna vet, vilket inte alltid är så lätt eftersom elever generellt sätt inte vill dela med sig av sina tankar. ”Om du skapar en miljö där eleverna ogärna delar sina tankar med dig så är det inte elevens problem, det är ditt.” (Wiliam & Leahy, 2015, s. 86). Men det handlar om att öka elevengagemanget under lektionerna och få fler elever aktiva. Genom att göra dem aktiva och ta reda på hur de löser problem och resonerar kring olika saker, når man också fram till vilken kunskap eleverna har. Hattie och Yates (2014) betonar nödvändigheten i ”att den som lär sig behöver reagera aktivt på källan till lärande” (Hattie & Yates, 2014, s.70) och problematiserar också den traditionella redovisningsmetoden, där eleverna redovisar sin kunskap genom lärarens frågor, som är och varit gängse i klassrum runt om i världen under de senaste århundraden. Redovisningsmetoden gör oftast ett fåtal elever aktiva och kan i sig skapa en illusion av en lyckad undervisning. Wiliam och Leahy (2015) menar att lärare behöver fler tekniker för att lyckas med att få fler elever engagerade. Konkret kan man använda sig av tekniker som ”räck bara upp handen om du har en fråga”, ökad tid för eftertanke, använda andra system för att få alla att svara och undvika frågor som bara kontrollerar fakta.

Strategi tre handlar om feedback och kommentarer som för lärandet framåt. Egentligen är tanken med feedback enkel, men fenomenet är komplext. Om eleverna inte reagerar eller agerar utifrån feedbacken är den ett slöseri med tid menar Wiliam och Leahy (2015). Relationen mellan lärare och elev är avgörande för hur feedbacken ska formuleras och individanpassas. Feedback ska också undvika att kopplas till individen, eller personliga egenskaper. Författarna (ibid.) framhäver också vikten av att eleverna behöver träna sig i att ta emot feedback eftersom de kan reagera olika på lärarens kommentarer och behöver träna på att se samband mellan feedback och förbättringar. Feedback måste utformas på ett sätt så den leder framåt i lärandet (Wiliam, 2013). Även Hattie och Yates (2014) menar att återkoppling från läraren ofta upplevs som negativ för eleven och många gånger uppfattas som personlig. Det kan få effekten av att eleven väljer att ignorera lärarens kommentarer. En effektiv återkoppling har en tydlig plan, för både lärare och elever, på hur och vad som ska bedömas och vad eleverna förväntas kunna (Hattie & Yates, 2014).

Strategi fyra handlar om att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra i klassrummet, även kallat kamratrespons. Strategin bygger på att eleverna tränas i att se vad kamraten behöver för att utveckla sitt arbete och kommer på så sätt själv vidare i sitt lärande. Författarna är däremot tveksamma till att elever betygsätter varandras arbeten, utan ser strategin som ett verktyg i det egna lärandet (Wiliam & Leahy, 2015). Strategin bör inledas med att man i helklass kommer överens om grundregler för hur man ger varandra respons och hur den ska se ut. Det finns modeller som tex “två stjärnor och en önskning” eller “satsinledare” man kan använda för att komma igång. Eleverna behöver träna på att ge varandra respons och ett sätt kan vara att använda anonyma arbeten. Författarna menar att det är, eller kan vara, känsloladdat att ge och ta emot respons, oavsett om det kommer från lärare eller kamrat.

Den femte och sista strategin handlar om att aktivera eleverna som ägare över sitt eget lärande. Den handlar om skolans ansvar att svara på elevernas vetgirighet och lust att lära (Wiliam & Leahy, 2015). Black & Wiliam (2009) anger även att det ingår en form av metakognition då eleven reflekterar över sitt eget lärande. Enligt Wiliam och Leahy (2015) så är det också denna strategi den viktigaste strategin som sammanfattar de andra strategierna och får delarna att falla på plats. Strategin är så viktig eftersom den handlar om att eleverna ska rustas inför framtiden. Det är omöjligt för oss att veta vad elever i skolan idag behöver för kunskap, när de är vuxna. Men genom att lära dem att själva ta ansvar för sitt lärande ger man dem förutsättningar att anpassa sig efter en föränderlig värld. “Det är inte lärarna som skapar lärande; det är bara elever som skapar lärande. Vad lärarna kan göra är att skapa förutsättningar för eleverna att lära sig.” (Wiliam & Leahy, 2015, s. 245)

2.5 Forskning kring formativ bedömning

De sökningar vi genomfört i utbildningsvetenskapliga databaser såsom tex ERIC, Google Scholar och Summon visar att formativ bedömning är ett väl utforskat och brett område då begreppet “formative assessment” genererar ett stort antal träffar. De senaste åren har denna forskning ökat med en topp kring 2010-2013 enligt Hirsh och Lindberg (2015) som gjort en nationell och internationell översikt av formativ bedömning i grundskolan eller motsvarande på uppdrag av Vetenskapsrådet. Dock är det ett brett forskningsområde som inkluderar forskning i många ålderskategorier, ämnespraktiker, didaktiska, samt IKT-verktyg och teoretiska aspekter. Hirsh och Lindberg (2015) anger att de flesta studier positionerar formativ bedömning som kontextbunden social praktik snarare än en uppsättning generella metoder. Få studier finns kring elevperspektivet samt empiriska studier på grundskolenivå men mer vanligt förekommande är studier på gymnasie- eller högre nivå. Bland de svenska studierna där grundskolenivå förekommer är de vanligast bland de yngre barnen i årskurs 1-6. Det finns påtagligt lite forskning om formativ bedömning i Sverige, i förhållande till det genomslag formativ bedömning fått i internationell forskning. Spridningen under 2000-talet utgår till stor del från Black och Williams översikt från 1998. Metastudier om arbetssättets positiva påverkan på lärandet har lett till

implementering i många policydokument och klassrumspraktiker i många länder (Hirsh & Lindberg, 2015). Birenbaum, DeLuca, Earl, Heritage, Klenowski, Looney, Smith, Timperley, Volante & Wyatt-Smith (2015) gör en forskningssammanfattning samt dokumentanalys av policydokument i flera olika länder över världen. Författarna menar liksom Hirsh och Lindberg (2015) att det finns mycket underlag/forskning och att de kan se att bedömning som lärande är på väg in i de flesta policydokument fast i varierande omfattning.

Andersson (2015) konstaterar i sin avhandling att det är möjligt att utveckla användningen av formativ bedömning och att det har flera positiva effekter. Hennes interventionsstudie visar att fortbildning kunde hjälpa och stötta lärarna i processen mot att arbeta formativt och att eleverna gjorde framsteg parallellt med att lärarna fortbildades. Andersson (2015) menar att det finns stort behov av att utveckla kunskap kring hur man ger lärare fortbildning i formativ bedömning. Hon ser också att motivation hos lärare är en bidragande faktor till att vilja förändra sitt arbetssätt och kopplar studiens resultat till det.

2.6 Forskning kring bedömning i särskolan

En studie av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016), och med efterföljande forskningsrapport av Anderson och Östlund (2017), satte ljuset på hur man arbetar med bedömning i särskolan. Forskning om bedömning i särskolans verksamhet är inte systematiskt utförd varken nationellt eller internationellt (ibid) och de studier som finns kring särskolan har inte bedömning i fokus. I studien från 2016 får vi följa fyra arbetslag som genom fortbildning och handledning från högskolan utvecklade sina arbetssätt mot att arbeta med formativ bedömning. Projektet pågick under tre terminer och arbetslagen vittnade alla om hur eleverna involverades och hur deras delaktighet i lärprocessen ökade. Anderson och Östlund (2017) visar i sin deltagandestudie hur man kan arbeta med bedömning i grundsärskolan. De sätter ljuset på svårigheterna med två olika professioner, pedagoger och assistenter, i samma verksamhet, men också det svåra i att balansera elevernas behov av omvårdnad och de mål som finns i läroplanen. Studien visar på de deltagande arbetslagens medvetenhet kring vikten av dialog för att utveckla elevens möjligheter att gå framåt, men också arbetslagens uttryck för en ökad medvetenhet om hur elevers deltagande i sitt lärande kan öka och vikten av att feedback kopplas till elevens arbete. Anderson och Östlunds (2017) studie bygger på modellen om AFL (assessment for learning) och hänvisar till definitionen gjord av Black et al. (2004). Arbetssättet bygger på att eleverna görs delaktiga i sitt eget lärande och att de ges kunskap om mål för i sin utbildning. Anderson och Östlunds (2017) studie bidrar med kunskap om hur man kan arbeta med bedömning i särskolan. Arbetet avslutas med en fråga från en av grupperna i projektet, de frågar sig huruvida kunskapen och den nyvunna, förändrade synen på lärprocesser kommer bestå eller blekna efter projektet.

Fuchs och Fuchs (1986) gjorde redan 1986 en metaanalys av 21 studier som bedömde effekten av formativ bedömning av akademiska resultat på milt handikappade (författarnas ord). Denna studie sin ålder till trots är refererad till i artikeln av Anderson och Östlund (2017) samt refereras till i flera av Williams böcker (William, 2013; William & Leahy, 2015) varav vi väljer att lyfta den,

samt då vi inte hittat liknande aktuell forskning. De diskuterar implikationer i förhållande till elever med särskilda behov. Fuchs och Fuchs (1986) menar att i arbetet med elever med särskilda behov finns ett antagande att individualiserade instruktioner är att föredra. De anger att det finns en systematik där man fokuserar beskrivningar av elevers funktioner utifrån diagnoser och att vissa av dessa karaktäristiska fungerar bättre med vissa instruktionella program. Författarna (ibid) anser att fokus inte ska ligga på att beskriva dessa, utan istället på en systematisk formativ bedömning som lägger vikt vid utvärdering och förändring av programmen utifrån behoven. Då undviker man att fokusera på diagnosens karaktäristiska drag och använder snarare en induktiv metod där slutsatserna baseras på deras förmågor. Fuchs och Fuchs (1986) menar även att mätmetoder som finns har visat sig vara otillräckliga och kräver stora insatser av skola, föräldrar och professioner. De diskuterar sina resultat som visar på signifikanta förbättringar för handikappade (författarnas ord) elever vars individualiserade program utvecklades och anpassades med formativa metoder. Resultaten var goda oavsett olika variabler i ålder, behandlingens tid, mätmetoder och handikappets omfattning. Författarna hävdar att om lärare tvekar på grund av metodens tidskrävande insatser så visar deras undersökning att den formativa bedömningens effekter är av magnituden att det är värt det för elever med särskilda behov och att digitaliseringen kan underlätta arbetet. De menar att den formativa bedömningen i kombination med induktivt arbetssätt i form av individuella planer uppenbart är framgångsrik för dessa elever.

2.7 Den formativa bedömningens utmaningar

William och Leahy (2015) framhäver att förändringar i klassrummet tar tid. Det tar tid att förändra metoder och rutiner och många gånger faller lärare tillbaka på sin gamla, invanda sätt att undervisa, trots att man fått kunskap och nya idéer på studiedagar och fortbildning. Om lärare ska förändra sin undervisning krävs stöd och en plan för hur det ska gå till och vad det ska uppnå. Författarna menar att det är ett problem att lärare tror att elever lär sig eftersom de har undervisats, men inläring och vad som avgör om elever lär sig eller inte, är betydligt mer komplext än så. Trögheten i genomförandet av den formativa bedömningen i klassrummet beror också på att lärare har svårt att genomföra förändring när eleverna är närvarande, lärare har alltså problem i att omsätta sina idéer i praktiken.

Clark (2012) beskriver några utmaningar som är aktuella för formativ bedömning och han anser att många lärare är fast i en miljö som inte tillåter innovativt socialt lärande. Författaren (ibid.) menar att det skett en tyst revolution i vårt moderna samhälle. Samhället behöver människor som inte drivs av belöningar utan är flexibla och framåtsträvande i sitt lärande. Det finns ett globalt intresse för ekonomiskt produktivt lärande i livslångt perspektiv. Han framhåller att formativ bedömning är ett kraftfullt verktyg och ifall potentialen ska kunna förstås fullt ut måste den utgå från en samling teorier och undersökningsmetoder och bli ett systematiskt verktyg. Det är lärarnas roll att lära eleverna bli effektiva i sitt lärande. De behöver träna på instruktionella

metoder och utöka sin kapacitet att agera och reagera utifrån en holistisk syn. Det behövs kreativitet och öppenhet i arbetssättet, bedömningen och övervakandet av processerna.

Andersson (2015) konstaterar i sin avhandling att det behövs mer kunskap kring hur implementeringen av formativ bedömning ska genomföras och vilken fortbildning lärare behöver. Författaren ser också att motivation hos lärare är en bidragande faktor till att vilja förändra sitt arbetssätt och studien bidrar på så sätt till att lyfta vikten av att stödja och motivera lärare i processen. Andersson (ibid) menar också att det inte finns några snabba lösningar eller vägar till formativ bedömning som arbets- eller förhållningssätt, utan att det är en process som tar tid. Även Anderson och Östlunds (2017) projekt visade att förändring tar tid och att yttre ramar påverkar genomförande av utvecklingsarbete. Clark (2012) problematiserar vidare kring kunskapsbristen liksom Wilam och Leahy (2015) och att det formativa arbetssättet inte är väl förankrat och är bristande i sitt genomförande. Lärare är förvirrade över natur, mening och effekten av formativ bedömning. I dagsläget bedöms snarare kvantitet och presentation än kvalitativt lärande. Clark sammanfattar att lärare är mer benägna att arbeta vid sidan av och använda summativa metoder istället för att leda formativa tekniker. Dock håller lärare med om potentialen men medger brist på kunskap. Lärare har liten insikt hur de kan påverka elevers lärande och det finns en kunskapslucka, de ”talk the talk” men behöver hjälp för att ”walk the walk”. Tid behövs för att förvandla teori till praktik. Standardiserade test har fortfarande stor vikt i skolan och skapar stress hos elever och lärare. Clark (ibid) sammanfattar med att konstatera att lärare behöver träna metoder; bli mer kreativa, systematiska och responsiva i sina instruktioner. Det är viktigt att undervisningen inte stagnerar och ser likadan ut som för 60 år sedan. För att implementera arbetssättet med formativ bedömning behöver lärare träning för att ändra arbetssätt och få insikter om bla relationell kunskap och kontinuerlig bedömning för att öka medvetandet.

Flera författare och forskare (Hirsh & Lindberg 2015, Birenbaum mfl 2015) påpekar att det formativa arbetssättet har svårt att finna sin plats i de befintliga summativa systemet, tvärt emot Wiliam och Leahy (2015) som menar att det summativa ska användas på ett formativt sätt. Birenbaum mfl. (2015) anser att det finns ett glapp mellan intentionen i styrdokumentet och den verkliga praktiken och att summativ och formativ bedömning tävlar om lärares tid och uppmärksamhet. Samma resonemang återkommer i Hirsh och Lindberg (2015) och det verkar vara svårt att få till de förutsättningar som krävs samt att fördjupad förståelse saknas. En följd av detta är tex att bedömningsmetoder, verktyg eller bedömningsmatriser anammats istället. USA avviker från den generella utvecklingen och utmärker sig genom att vara en genomgående test- och mätkultur.

Vinglse (2017) ser att den utveckling av summativa bedömningssystem som Birenbaum mfl (2015) påpekar, även förekommer i Sverige där summativ bedömning ökat genom införande av betyg, skriftliga omdömen och nationella prov. Hirsh och Lindberg (2015) menar att tendensen blir en mer instrumentell förståelse av begreppet formativ bedömning och att det leder till tex IKT baserade verktyg och matriser. De påpekar även den ökning i bedömning både summativ och formativt som skett i Sverige med införande av betyg i årskurs 6 samt fler nationella prov och ökade dokumentationskrav samtidigt som Skolverket (2011) ger ut allmänna råd och stödmaterial och tydligt framhäver formativ bedömning. På detta vis ökar den externa kontrollen

av elevers kunskaper samt lärares arbete. Forskare tycks vara eniga om att implementeringen av formativ bedömning behöver stödjas av processer där professionellt lärande ges utrymme, men i realiteten saknas detta (Hirsh & Lindberg, 2015). Ninomiya (2016) beskriver att hotet mot formativ bedömning består i att arbetssättet i praktiken blivit reducerade till "mini-summativa bedömningar" eller "serier av pedagogiska tekniker" i syftet att förbättra betygen. Dessa mer mekaniska system fokuserar mer på prestation och i länder som till exempel England tenderar dessa målstyrda system enligt Ninomiya (ibid.) att växa och assimileras in i styrdokumentet. Möjligen kan det vara feltolkning som lett till det, eller som Ninomiya föreslår, att "felet" existerar i de tidiga teoretiska ramverken av Black och Wiliam. Hon menar att Black och Wiliam inte skiljer på kriteriestyrd (konvergent) bedömning och en mer öppen förutsättningslös lärandeprocess och detta har lett till en kriteriestyrd praktik. En kriteriestyrd praktik fokuserar inte på lärandet, utan reducerar lärandet till en rad tekniker för att uppnå målen.

Torrance (2012) menar att formativ bedömnings teori och praktik står i en vägkorsning mellan att anamma bedömning för lärandets verkliga kärna eller att bara använda olika mekaniska verktyg och metoder för att bedöma elever prestationer. Torrance (2012) påpekar att trots mycket forskning tyder på den positiva inverkan formativ bedömning har så visar den dock bara att den *kan* leda till det, inte per automatik göra det. För att få ut största möjliga effekt bör man sammanfattningsvis enligt Torrance; kommunicerar och, utvärdera den aktuella uppgiften/bedömningens kriterier och den process som bäst visar på dem och dess relevanta kriterier. Feedback skall alltså inte bara handla om uppgiftens uppenbara utveckling i nuet utan även som generell förståelse av lärandet eller som han uttrycker det som "tänkandet om tänkandet". Torrance (2012) understryker vikten av att definiera uppgifternas vad, hur och varför men även vikten av relationen mellan lärare och elev i processen att utveckla lärandet.

Ninomiya (2016) liksom Torrance (2012) betonar den interaktiva processen för att framkalla lärande. Det viktiga är att involvera eleven, inte bara i måluppfyllelsen, utan även i en utforskande och dialogisk process, skriver Ninomiya (2016). Processen är inte enkel och mekanisk utan komplex och dynamisk och hon menar att en utvecklad form av formativ bedömning ska utvecklas som fokuserar dess processer. En sådan utvecklad form har goda förutsättningar att förändra klassrumspraktiken och utbildningens utfall, men kräver mer utveckling utifrån den lärandes autonomi och en dialogisk process.

Sammantaget tyder forskningen på att formativ bedömning kan leda till positiv inverkan på lärandet och en ökad elevdelaktighet. Forskning visar att lärarna behöver stöd i genomförandet och fortbildning i formativ bedömning. Den visar även på risker med att summativa system kan ta över t.ex. i form av matriser och att de formativa teknikerna inte fördjupas och kopplas till elevens lärandeprocess.

3. Teori

Inledningsvis presenterar vi kortfattat det sociokulturella perspektivet på lärande, för att därefter gå närmare in på lärande i den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen är relevant för vår studie eftersom den formativa bedömningen fokuserar elevens lärandeprocess. Black och Wiliams (2009) utgår i sina nyckelstrategier var eleven befinner sig, vart den är på väg och hur den ska ta sig dit. Även Vygotskij utgår från individens nuvarande kompetens för att ge förutsättningar för den potentiella utvecklingen.

3.1 Teoretiska utgångspunkter

Vygotskij (Säljö, 2015) ser lärandet som en funktion av interaktion med andra. Den sociokulturella omgivningen ger kunskaper och näring genom att agera, tänka och kommunicera. Språket är vårt redskap i lärandet och får mening i interaktion och användandet av begrepp. Aktiviteter och omgivningen får mening genom de begrepp man förstår dem med, och begreppens mening utvecklas när man använder dem. Vygotskij betonar även lärande i en praktik, genom samspel och delaktighet och genom att använda kunskaper i ett yttre sammanhang genererar det inre kunskaper (Säljö, 2010, 2015).

3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Vygotskij enligt Säljö (2015) utgår från att lärande är en funktion av interaktion med andra människor i ett socialt sammanhang. Barns förmåga till lärande är olika och beror på omgivningens förutsättningar. Inläring sker i social kontext med språk kommunikation som redskap. Kunskap skapas i gemenskap och ger förståelse för de förhållanden individen omges av. Vygotskij kritiserade skolan för en ämnesindelning som inte liknar den riktiga miljön (Säljö, 2015). Vygotskij menade att olika individer har olika möjligheter att utvecklas och detta är beroende av vilken och hur mycket hjälp som ges av andra. Han menade att vi lär oss av andra i social kontext och genom verktyg. Dessa verktyg är logik, symbolsystem, begrepp, siffror osv. Vygotskij betonade också att barns förmåga att lära sig genom att härma är en nyckelfaktor i lärandet i samhället. Umgänge i sociala situationer ger en lärande person således stora möjligheter till utveckling (Phillips & Soltis, 2016). Säljö (2015) menar att arvet efter Vygotskij lever kvar i det moderna samhället. Skola och utbildning idag genomsyras av mångfald, globalisering och många kulturer som samspelar, detta påverkar förutsättningarna för undervisningen och en bredare syn på lärandet.

3.3 Den proximala utvecklingszonen

Säljö (2010) menar att en viktig tanke i Vygotskijs idévärld är att människan ständigt befinner sig i utveckling och förändring. I denna utveckling har vi möjlighet att ta till oss och använda "appropriera" kunskaper från våra medmänniskor i olika sociala situationer. Människan är således inte bara en bärare av ett visst mått kunskaper utan använder sina erfarenheter och resurser för att agera.

Lindqvist (1999) framhåller kring lärande och undervisning att enligt Vygotskij, måste undervisningen odiskutabelt överensstämma med barnets utveckling. Vygotskij problematiserar dock den rådande synen på barnets utvecklingsnivå och menar att det inte bara är barnets förmåga att arbeta självständigt som är av vikt. Lärare måste även ta hänsyn till barnets förmåga att härma i en kollektiv verksamhet. "A full understanding of the concept of the zone of proximal development must result in reevaluation of the role of imitation in learning." (Vygotskij, 1978, s. 87)

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the "buds" or "flowers" of development rather than the "fruits" of development. The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively. (Vygotskij, 1978, s. 86).

Säljö (2010) skriver att Vygotskijs definierar denna utvecklingszon som avståndet mellan vad en individ kan prestera själv och vad individen kan prestera med stöd av kamrat eller vuxens ledning. Utvecklingszonen kan också ses som den zon där eleven är mottaglig för lärande från en handledare. Utvecklingszonen är intressant utifrån att det finns en skillnad från att ha kunskap om något till att kunna behärska tex ett intellektuellt eller fysisk redskap. Avståndet kring dessa positioner kan vara ganska stort. Det som är intressant menar Vygotskij är inte den kompetens barnet faktiskt har i nuläget, utan den potentiella utveckling som finns i barnets agerande (Säljö, 2010).

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978, s. 86).

Detta resonemang överfört till skolan, som har många av dessa situationer, är att eleven kan förstå vad som sägs, men inte på egen hand klara av alla led utan stöd. Därav vikten av att exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker. Eleverna skall lotsas fram i lärandet av lärarens kunskap kring individens kunskaper och lärandeprocess. Skolans arena är en viktig plats för utveckling av kognitiva och sociala strukturer och här görs viktiga kulturella redskap tillgängliga. Dock är det viktigt att betona individen som aktör och medskapare av det som erbjuds i en sociokulturell miljö (Säljö, 2010).

Undervisning som koncentrerar sig på fullbordade utvecklingscykler är meningslös för utveckling. Bara den undervisning som förekommer utvecklingen bidrar till lärande. Därmed garanterar inte undervisning i sig utveckling, men organiserad på sådant vis att den väcker processer hos barnet som ger intellektuell utveckling och Lindqvist (1999) hänvisar till Vygotskij och menar att det barnet gör med hjälp av en vuxen för tillfället, kan det göra på egen hand imorgon. "En god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen." (Lindqvist, 1999 s. 278)

Bruner i Lindqvist (1999) nämner även att detta moment vidareutvecklas till principen om "Scaffolding"; som innebär att en erfaren handledare lär en elev hur den skall lösa ett problem. Därefter använder eleven denna modell eller struktur för att lösa uppgiften själv. Säljö (2010) kallar dessa stödstrukturer *kommunikativa stöttor* och liknar dem vid vägräcken som håller barnet på vägbanan, genom att handledaren övervakar och korrigerar kursen.

Vygotskij i Lindqvist (1999) problematiserar även undervisningen för psykiskt efterblivna barn (författarens ord). Han menar att som bekant har de svårigheter med abstrakt tänkande och därför har pedagogiken och arbetssättet genomsträvt av ett fokus på det konkreta. Han menar att genom att bara erbjuda ett konkret tänkande begränsar man barnets förmåga att utveckla ett abstrakt tänkande.

It turned out that a teaching system based solely on concreteness - one that eliminated from teaching everything associated with abstract thinking - not only failed to help retarded children overcome their innate handicaps but also reinforced their handicaps by accustoming children exclusively to concrete thinking and thus suppressing the rudiments of any abstract thought that such children still have. (Vygotskij, 1978, s. 89)

I stället för att skapa en utvecklande miljö, fördjupar man medfödda brister och kväver de svaga element av abstrakt tänkande som trots allt finns. Det är skolans uppgift att leda elevens utveckling mot abstrakt tänkande och då kan konkret undervisning användas som ett steg i det utvecklandet, mer som ett medel och inte ett ändamål (Lindqvist, 1999).

4. Metod och genomförande

I detta metodavsnitt presenterar vi först val av metod, berättar om pilotstudie och hur urvalet av respondenter har gått till och presenterar dem. Därefter redovisar vi genomförande och datainsamling, för att efter det beskriva hur vi bearbetat empirin. Vi diskuterar därefter tillförlitligheten i studien och de etiska principer vi förhållit oss till under studiens gång.

4.1 Metodval

Inledningsvis övervägde vi om en metodtriangulering med både enkät och intervju i kombination skulle passa vårt syfte och ge svar på vår frågeställning. En kvantitativ undersökningsmetod är passande om man vill ha kunskap om fördelningsmönster i en större population eller veta hur pass vanlig en företeelse är. Metodtriangulering och att kombinera olika metoder kan ge ett bredare underlag och en säkrare grund för tolkning (Repstad, 2007). Då vi utifrån vårt syfte ville veta hur lärare arbetar med formativ bedömning i särskolan samt om de upplever att det finns möjligheter och hinder i arbetssättet sökte vi ett djupare innehåll. Vi sökte processer som pågår i särskolans miljöer och hos lärarna och ville hitta särdrag och likheter i dessa, samt försöka förstå dessa konkreta företeelser som ingår i formativ bedömning. Val av metod föll därmed på kvalitativa intervjuer då det ger oss möjlighet att få en insikt i hur lärare tänker kring bedömning specifikt i särskolans miljöer. När forskningsfrågan formuleras med Hur, är det relevant att göra kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa intervjun försöker förstå respondenternas synvinklar, perspektiv och erfarenheter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har en kvalitativ intervju olika karaktäristiska aspekter varav några är av särskild vikt för vår studie. En är faktablandat, i vårt fall bedömning i särskolan där både intervjuare och respondent besitter kunskap i ämnet. Av stor vikt är meningsplanet som är respondentens åsikt och budskap men att även försöka förstå underförstådda budskap. I vår intervju var vi intresserade även av det deskriptiva planet som beskriver upplevelser och handlingar. Vi vill komma nära respondenternas egna uppfattningar och använda oss av dessa autentiska röster i studien. "Om man vill vet hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?" (Kvale & Brinkmann, 2014, s.15).

För att komma djupare i frågorna kring hur man arbetar med formativ bedömning i särskolan föll valet av metod på en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju ger enligt Backman (2009) möjlighet för flexibilitet och respondenterna frihet att utforma sina svar. Vid en semistrukturerad intervju används en så kallad intervjuguide (se bilaga 1) med frågor som ordnats efter tema och formulerats för att undvika ledande frågor och låta respondenternas reflektion och perspektiv ta plats (Bryman, 2009).

4.2 Pilotstudie

En mindre pilotstudie genomfördes innan intervjuerna påbörjades för att undersöka om frågorna gav tillräckligt med information för vårt ändamål. Pilotintervjun genomfördes med en person

med adekvat utbildning för vår undersökning, med liknande utbildning som respondenterna. En pilotstudie är enligt Backman (2009) önskvärd för att se om frågorna fungerar som det är tänkt, inte genera respondenterna eller få dem att tappa intresset för studien. Pilotstudien visade att intervjun skulle ta ca 45 minuter i anspråk och gjorde oss uppmärksamma på att en av frågorna krävde lite extra tid för eftertanke, något som gjorde att vi medvetet gav respondenterna mer tid och talutrymme.

4.3 Urval och undersökningsgrupp

För att få relevanta svar på frågor kring lärare arbetar med formativ bedömning i särskolan har urvalet styrts till verksamheter med speciallärare, specialpedagoger och lärare verksamma i särskola. Urvalet av respondenter i undersökningen gjordes i ett målinriktat urval då vi sökte respondenter verksamma i grundsärskolan (Bryman, 2009). Urval gjordes även utifrån tillgänglighet då vår metod var uppsökande och respondenterna valde att besvara förfrågan och delta. Förfrågan om deltagande mailades till 10 olika kommuner och 17 särskolors rektorer i en radie av ca 10 mil från vårt utgångsläge. Rektorerna distribuerade sedan vår förfrågan samt missivbrev vidare till berörd personal. Vid intresse kontaktade dessa oss.

I undersökningen har tre speciallärare, tre specialpedagoger, en fritidspedagog med tjänst som grundskollärare, deltagit från sex olika verksamheter i tre kommuner. Dessa redovisas i Tabell 1 för att illustrera gruppens fördelning och information av vikt (Stukat, 2011). Namnen på respondenterna är fingerade. Dock finns ett bortfall från sju kommuner som inte deltog av olika anledningar. Några svarade inte på förfrågan om att delta i undersökningen, några meddelade att de inte hade möjlighet att delta eftersom de inte arbetade med särskoleelever eller bedömning och några angav att deras arbetssituation var komplicerad och därför inte hade tid och möjlighet att delta.

Tabell 1. Presentation av informanterna.

Informant (fingerat namn)	Verksamhet	Grundutbildning	Påbyggnadsutbildning	År i särskola
Astrid	Gymnasiesär. Individuella programmet	Förskollärare	Specialpedagog	6 år
Beata	Gymnasiesär nationella programmet	1-7 Ma/No	Specialpedagog	11 år
Cecilia	Grundsärskola 1-6	Förskollärare	Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning	16 år
Daniela	Grundsärskola, 4-6	Grundskollärare 4-6	Pågående speciallärarutbildning	9 år
Elsa	Grundsärskola 1-6	Förskollärare	Specialpedagog	5 år
Frida	Gymnasiesär. individuella programmet	Förskollärare	Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning	17 år
Gun	Grundsärskola 7-9	Fritidspedagog		3 år

4.4 Genomförande och datainsamling

Undersökningen inleddes med utformande av missivbrev (se bilaga 2) där vi skrev fram vår utbildning, syftet med undersökningen och önskan om att få kontakt med speciallärare, specialpedagoger och lärare verksamma i särskolans verksamheter. Missivbrevet bifogades i mejl till rektorer på 17 skolor i Skåne och Blekinge. I mejlet bad vi även rektor om godkännande att genomföra intervjuer och om hjälp med kontakt och vidarebefordran av missivbrev till eventuella respondenter. I mejlet beskrev vi kortfattat att undersökningen skulle handla om bedömning och det framgick att intervjun skulle ta ca 45 minuter i anspråk, samt informerade om att deltagandet följer Vetenskapsrådets etiska principer (2011). Några respondenter efterfrågade att i förhand få se intervjufrågorna, varpå vi motiverade att undersökningen utgick från pedagogernas spontana reflektioner, tankar och erfarenheter och att ingen förberedelse behövdes. Intervjuguiden utformades med inledande konkreta frågor kring verksamheten och respondentens utbildning. Intervjuguiden utgick från teman utifrån Black och Williams (2009) fem strategier för formativ bedömning, dessa benämndes dock inte i strategiformen utan utgick från temat t.ex. självbedömning och feedback. Frågorna formulerades med inledande Hur- frågor där respondenten gavs möjlighet att ge fylliga och spontana beskrivningar med egna ord. Utifrån respondentens svar fanns flera uppföljningsfrågor med syftet att vara både sonderande där beskrivningar och exempel söks, samt mer direkt frågor om inte alla delar av temat täckts (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna genomfördes på olika verksamheter i Blekinge och Skåne. I samråd med respondenterna bokade vi tid och plats. Intervjuerna genomfördes i avskild miljö i anslutning till respondenternas arbetsplats, både under och efter skoltid. Repstad (2007) anger vikten av att vara på en neutral plats samt en plats som respondenten är trygg, av den anledningen har de valt miljö. Respondenterna hade via mejl fått tillgång till missivbrevet innan intervjun, men fick även vid intervjutillfället muntlig information angående deras deltagande och/eller underteckna att de tagit del av informationen och uppfattat dess innehåll. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefonens inspelningsprogram och för att kunna hålla fokus och närvaro i samtalet, togs inga anteckningar under intervjun (Repstad, 2007). Vi träffade respondenterna på deras arbetsplatser och intervjuerna inleddes med småprat och lite frågor vilket Repstad (2007) menar kan leda till att man bygger upp en positiv social relation inför intervjun. Vi utgick från de viktiga grunder för en god kvalitativ intervju som Repstad (2007) nämner. Detta är aspekter som en god lyssnare skall göra för att få fram relevant information. Dessa är att nicka, le, reagera, lyssna uppmärksamt, ge kommentarer och försäkra sig om detaljerna för att stimulera samtalet och att få respondenten att prata så fritt och naturligt som möjligt. Vi försökte att visa genuint intresse och lyssna ingående på varje svar, och försökte att inte fokusera på nästa fråga förrän det är dags för den. Intervjuerna varierade tidsaspekt varierade och de blev mellan 25-45 minuter långa.

4.5 Bearbetning

Transkribera intervjuer innebär att transformera en social interaktion till en form av skriftlig översättning då det tex är svårt att ange icke verbalt tal och tonfall. Intervjuerna transkriberades av samma person som intervjuade personen för att säkra de detaljer som är viktiga för utskriften. Detta innebar samtidigt ett lärande kring sin egen intervjustil och möjligheten att utveckla denna. Transkriberingen har ej syftet att analysera språk eller skrift därför har vissa korrigeringar till talspråk gjorts för att öka förståelsen för läsaren. Fokus lades på respondenten svar och därför har tex inte intervjuarens hummande skrivits ner. Detta för att göra texten läsbar och underlätta analysen för att hitta viktiga aspekter i respondentens svar (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vi upplevde mättnad av information efter 7 intervjuer eftersom vårt mål var kvalitativa upplevelser snarare "än mer av samma". Vi valde att avgränsa oss för att tidsmässigt kunna göra en mer djupgående analys av ett fåtal intervjuer utifrån vår kvalitativa ansats och att "less is more" (Repstad, 2007; Kvale & Brinkmann, 2014). Redan vid komponeringen av intervjuguiden hade vi i åtanke att vår analys skulle vara deduktiv och utgå från Black och Williams (2009) fem nyckelstrategier som ett tema vardera, utöver dessa fanns det även ett tema med generella frågor där vi kategoriserade induktivt utifrån svaren vi fick i efterhand. Vi var även under bearbetning öppna för återkommande teman och markerade och strukturerade upp dessa, även om de föll utanför strategierna.

Innehållsanalysen, som utgjorde vår tolkning och analys av materialet (Bryman, 2011), påbörjades genom att vi båda läste alla intervjuerna upprepade gånger. Därefter har vi först individuellt, och därefter tillsammans, deduktivt sökt efter de fem strategierna, som var de i förväg

definierade kategorierna, i texterna. Läsningen resulterade i att vi induktivt fann nya kategorier för att komma djupare och finna bakomliggande teman i materialet. Vi fann teman som t.ex. relationella perspektiv, kommunikation, delaktighet och anpassning som vi märkte ut i texterna och tematiserade.

Vi plockade ut typiska, samt avvikande citat och skapade ett dokument per kategori och strategi för att kunna se mönster. Efter det sammanfattade vi strategierna samt återkommande teman, som står för det innehåll analysen visat.

Vissa av dessa citat användes sen i redovisningen för att beskriva eller citera respondenterna under respektive redovisning av strategier och teman. För att få svar på vår fråga Hur man arbetar med formativ bedömning har vi valt att redovisa antal respondenter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan man för att visa på spännvidden och i vilken grad vissa fenomen, i vårt fall förhållningssätt eller arbetssätt inom formativ bedömning, förekommer redovisa antal respondenter som uttrycker vissa ståndpunkter.

4.6 Tillförlitlighet

Validitet innebär i princip per definition att mätning ingår, vilket det inte gör i kvalitativ forskning. Validitet i kvalitativ forskning handlar istället om att som forskare, genom hela processen, inta en kritisk syn på sin analys (Kvale & Brinkmann, 2014). En kvalitativ ansats står i kontrast mot en kvantitativ och lägger fokus på människors vetande och handlande. Det handlar om att förstå ämnen och få nyanserade beskrivningar ur den intervjuades värld, att komma åt upplevelser och åsikter istället för att erbjuda redan formulerade svarsalternativ. Syftet med vår studie var att undersöka pedagogers uppfattningar om arbetssätt i särskolan. Vi har valt respondenter som är verksamma och har kunskap om särskolans verksamheter både för att få svar på våra frågor men även för att få en autentisk bild av deras verklighet (Repstad, 2007)

Reliabilitet står för att studien skall kunna upprepas vilket inte heller är helt möjligt i kvalitativa studier, eftersom det är beroende på den miljö och de sociala betingelser som finns i just det undersökningstillfället (Bryman, 2011). Stukat (2011) anger att de reliabilitetsbrister som kan förekomma i kvalitativa studier är feltolkning av frågor hos respondenten, eller feltolkning av svaren av bedömaren samt andra yttre faktorer som kan påverka t.ex. störning i miljön, dagsform som bör uppmärksammas. Kvale och Brinkmann (2014) menar däremot att en för stor fokus på att öka reliabiliteten i intervjuresultat också kan bidra till att ”motverka kreativitet och variationsrikedom” (s. 296) och hindra intervjuaren att improvisera och använda sin intervjustil. Bryman (2011) skriver om två begrepp, tillförlitlighet och äkthet, som är aktuella för att bedöma kvalitativa studier. Tillförlitlighet inbegriper begreppen: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att konfirmera. Stukat (2011) menar på liknande vis att genom transparens och att synliggöra och motivera sitt tänkande och diskutera tillförlitligheten i de resultat man fått öppet, blir resultatet mer trovärdigt. När man resonerar kring generaliserbarhet framhåller Stukat

(2011) att en term som kan vara mer korrekt för vår studie är relaterbar. Detta innebär att vi beskriver vårt fall i förhållande till liknande situationer, men att faktorer som urval, bortfall och att vi har en mindre undersökningsgrupp gör att vårt resultat inte kan vara generaliserbart men väl relaterbart.

4.7 Etiska principer

Vi har utgått från råden från Vetenskapsrådet (2011) och de principer som vi behövde förhålla oss till under processen. Respondenterna i undersökningen har genom missivbrevet redan i första kontakten upplysts om dessa principer och att deras deltagande är frivilligt och att de kan när som helst kan avstå från att medverka i undersökningen i enlighet med informationskravet. I missivbrevet framkom även att all information som de delar med sig av behandlas konfidentiellt, i studien presenteras informationen så att den inte är igenkännbar och med fingerade namn och därmed uppfyller vi konfidentialitetskravet. I missivbrevet informerade vi även att ingen information som delges vid intervju kommer användas i andra syften än i vår studie och kommer därefter förstöras enligt nyttjandekravet. I samband med varje intervju tillfrågades varje respondent om samtycke till att delta både muntligt och genom undertecknande av missivbrevet.

Under hela studiens gång har vi skyddat våra respondenter genom att ge dem fingerade namn, men även undvikit att registrera information om respondenternas riktiga namn, arbetsplatser eller kommuner (Bryman, 2011). Ljudfiler och filer med det transkriberade materialet har lagrats i låsta datorer och raderats från mobiltelefoner direkt vid överförandet. I kontakten med respondenterna har vi varit tydliga med intentionen med vår studie. Däremot avstod vi inledningsvis från att använda begreppet formativ bedömning eftersom vi inte visste hur utbredd kunskapen var om begreppet och ville inte avskräcka respondenter från att delta i studien. Alltför detaljerad information om en undersökning kan också enligt Bryman (2011) påverka respondenternas svar och påverka studien, något som vi reflekterade kring i utformandet av missivbrevet och som också gjorde att vi inte ville dela med oss av intervjufrågorna i förväg.

Övriga etiska övervägande som gjorts i studien är att vi inte valt citat som utelämnar respondenternas personliga åsikter. Fokus har lagts på de citat som uttrycker respondenternas professionella åsikter och därigenom ger svar på våra frågeställningar.

5. Resultatbeskrivning och teoretisk analys

I resultatet redovisas sammanställning av de intervjuer som gjorts för att få svar på syfte och frågeställningar.

- Hur arbetar lärare med formativ bedömning i särskolan?
- Vilka möjligheter eller hinder, för lärare och elever, möter den formativa bedömningen i särskolans verksamheter?

Resultatet redovisas inledningsvis efter de fem strategierna definierade av Black och Wiliam (2009) samt sammanfattande tankar om bedömning. I denna redovisning synliggörs respondenterna uttalande som är antingen typiska eller atypiska. För att tydliggöra och underlätta läsningen har respondenternas svar kursiverats i resultatdelen. Därefter följer analys med en teoretisk tolkning utifrån sociokulturellt perspektiv, den proximala zonen och de fem nyckelstrategierna samt avslutar vår resultatredovisning med studiens slutsatser.

5.1 Resultat

5.1.1 Sammanfattning strategi 1

Hur gör du eleverna medvetna om vad de ska lära sig? Hur ofta?

Beata berättar om den lektionsstruktur som de utarbetat och som alla följer i hela verksamheten på alla lektionstillfällen. Under en punkt står det mål för lektionen och där fyller undervisande lärare i till varje tillfälle och hela strukturen går igenom med eleverna till varje lektion. Beata säger: *“Ja, jag skriver det och där nere, där vi har reflektera, så går vi tillbaka “gjorde vi vårt mål” . Det kan vara både ja och nej och finnas olika anledningar till att man inte nådde det eller att “det gjorde vi ju”*. Beata berättar att det under en dag med många ämnen blir många mål, reflektion och genomgångar, men under andra dagar när det är praktiska ämnen, blir färre genomgångar.

Cecilia, Elsa och Gun berättar att det sker i samband med ett nytt arbetsområde. Cecilia berättar om ett särskilt schema de använder:

/.../där vi går igenom lite, vad vet vi, vad önskar vi veta och vad har vi lärt oss... så har vi det digitalt och kan skriva i det sen då, på tavlan eller på smartboarden...och där får man eleverna lite delaktiga i hela processen.

Cecilia berättar också att de försöker skriva pedagogiska planeringar för att själva ha kontroll på vad eleverna ska lära sig och bedömas i och nämner även att man kan gå genom den med eleverna. Hon säger att det tyvärr inte blir så ofta dessa samtal blir av, men gör reflektionen om att det borde vara som en dialog mellan lärare och elev. Även Elsa berättar att hon brukar, inför nytt arbetsområde, prata med eleverna om vad och varför de ska lära sig en sak och även hur de ska göra det. Men likt Cecilia medger Elsa att det inte sker så ofta och gör reflektionen av att det borde göras oftare.

För Astrid görs eleverna medvetna genom samtal och diskussioner, med hjälp av bildstöd och tecken, och dessa leder fram till vad de ska lära sig. Det är något som sker varje dag och till varje lektion. Astrid problematiserar svårigheterna med elever som är på en tidig utvecklingsnivå och nödvändigheten i att anpassa, hon säger: *“Jag känner att vi får.... och det är hela tiden ett lärande för oss, varje ny elev är ett nytt lärande och förhållningssätt.”*

Daniela tycker också att det är svårt men säger att det är lättare att förklara vad de ska göra i stunden än det långsiktiga målet.

Gun berättar också att hon förmedlar till eleverna vad de ska prata om och vad de ska lära sig när de introducerar ett nytt arbetsområde och att hon sen också påminner dem vid varje lektion. Hon menar att det är viktigt att förmedla att hon tror på dem och att de kommer lära sig det. Gun har ibland också med sig läroplanen och visar eleverna:

Ganska ofta har jag med läroplanen och viftar med den. Det här är den här viktiga boken, den har ni sett innan, här står allt det viktiga ni ska lära er och kunna./.../. De är ganska vana, det är liksom avdramatiserat [syftar på läroplanen] Ja men det är klart vi ska lära oss det. Det gäller att hela tiden visa att man tror på dem, ni klarar detta!

Även Frida använder läroplanen aktivt med eleverna, hon säger:

/.../ibland är det omotiverat att göra olika saker. Men när jag pratar utifrån läroplanen, att detta ingår i läroplanen, så är det precis som: - ja, vi går ju i skolan och det är viktigt, och då får jag eleverna att göra det här.

Frida kopplar aktiviteterna under dagen direkt till målen de har med aktiviteten och berättar och tydliggör det för eleverna, Frida berättar:

/.../ eller vi är i utegymmet - Idrott och hälsa, nu är vi i utegymmet, och då pratar vi om att kroppen ska må bra av att vi rör på oss, och hur jag känner det. Att jag känner att kroppen mår bra här, när vi rör på oss, så att vi sprider den känslan /.../

Frida säger att hon berättar för eleverna vad som ska göras och vad de ska lära sig vid varje aktivitetsbyte. Hon berättar också om hur hon själv utmanats att hitta nya vägar att tydliggöra kunskapsmålen med blinda elever och hur hon kom på hur de kunde använda Ipad för att ta upp ljud som eleven kunde reflektera och samtala kring. *“... men jag gjorde det iallafall och så lyssnade vi efteråt, vad är det vi hör? Och hur mycket vi fick in av kunskapskraven där och kunde prata om den filmen.”*

Svårigheter

Astrid ser brister i förmågan att kommunicera som en svårighet i att medvetandegöra eleverna om vad de ska lära sig. Astrid säger: *“Med dom som ligger på tidig utvecklingsnivå, riktigt tidig nivå, så är ju det svårt. Det är ju mest envägskommunikation och där är det svårt.”* Även Cecilia, Elsa, Daniela och Frida nämner förståelse som en svårighet, Daniela säger: *“Svårigheten är väl*

egentligen det som jag sagt flera gånger med långsiktiga mål. Här och nu och prata om efter en uppgift kan man med alla elever.”

Gun säger att det är svårt att pusha lagom mycket: *“Att veta att man pushar dem lagom, man får ju inte skrämna dem. Men jag tror ändå på att man är tydlig och visar dem. Det här är det ni ska, vårt mål, det får ni lära er.”*

Fördelar

Beata ser stora fördelar med den lektionsstruktur hon arbetar efter. Strukturen ger tydlighet till både lärare och elev och ger förståelse både kortsiktigt och långsiktigt: *“Och dom kan också se, har jag nått målet, har jag gjort de grejerna som läraren förväntar sig. Och det är lättare att bygga vidare. Ja, så det tror jag.”*

Elsa säger att eleverna förhoppningsvis får en större inblick i vad de ska lära sig och att det genererar en trygghet för dem. Cecilia säger att deras arbetssätt med schema som kartlägger vad eleverna kan och ska lära sig, gör att eleverna blir mer delaktiga. *“...men just att de är med och utvärderar sen, vad har vi lärt oss? Det blir ju så tydligt och bra ju, så jag tycker det är mest fördelar, de överväger iallafall, att använda ett sånt.”*

5.1.2 Sammanfattning Strategi 2

Hur tar respondenterna reda på vad eleverna redan kan?

På frågan om hur respondenterna tar reda på vad eleverna redan kan menar Astrid och Frida, att det är viktigt att läsa av eleverna men att det är svårt när man arbetar med elever på en tidig utvecklingsnivå, där det även finns elever utan språk. Astrid säger: *“För det är ju svårt att veta, hur mycket vet dom innan, vad har de för förförståelse kring detta? Var kan jag börja någonstans? Hur läser jag av om det är rätt jag är på? Så tänker jag hela tiden.”* Frida säger att hon tänker att nivån ligger på förskola, men att det spannet är ganska stort och att man får rätta sig i efterhand och vara väldigt flexibel.

Tre respondenter, Astrid, Cecilia och Gun, ställer frågor till eleverna där alla får bidra och man går laget runt. Gun använder tydliggjorda scheman där eleven får bocka av när ett mål är uppfyllt. Elsa använder sig av skolverkets bedömningsmaterial i svenska och matematik åk 1-6 och nämner även mitterminsbedömning och IUP som verktyg för att kolla av elevernas utveckling mot målen. Även Daniela nämner att hon skulle kunna använda ett bedömningsmaterial om det kom nya elever. Beata menar att hon inleder på en E-nivå och därefter pratar med sina kollegor, eller reflekterar själv för att kunna utmana eleverna rätt i fortsättningen. Beata säger:

/.../ det är inte så svårt att ta reda på vad eleverna kan, men det är svårt att utmana rätt sen, eftersom de är så olika. För vissa handlar det kanske om att det jag har presenterat är kanske på den nivån vi ska lägga undervisningen hela tiden, och för någon annan så kan de redan detta, så då handlar det om att snäppa upp det.

Hur skapas delaktighet i klassrummet?

När det gäller delaktighet i klassrummet svarar sex av sju respondenter att de ställer frågor till eleverna och ger alla tid att fundera och säga det de vill få sagt. Cecilia säger: *“Ja, man försöker ju fördela och försöker få med den som inte räcker upp handen så ofta även om man vet att den individen kan...”*. Beata menar att det handlar om att väcka intresse för skolarbetet och Elsa vill gärna få igång eleverna att reflektera lite själva och utmanar dem att ta egna initiativ och prova olika saker och säger: *“Vi försöker ju få igång dem så att de själv kan ta egna initiativ och prova. Jag brukar peppa dem, prova och se hur det blir, det gör inget om det inte blir bra, om du inte tycker det blir bra men just det där att de själva ska känna sig nöjda med det dom gör.”* Frida ger utvecklingssamtalet som exempel på delaktighet där eleven kan berätta vilka kunskaper hen fått.

Daniela säger att delaktighet mest handlar om lärare/elev-relationen och att eleverna inte har intresse av att socialisera eller utbyta kunskaper i klassrummet, medan Gun ser elevernas delaktighet som en grundpelare i undervisningen. Även Cecilia menar att de blir sporrade och får tips och idéer av att lyssna på varandra. Astrid lyfter vikten av att ha en god relation till eleverna, både för att eleverna ska känna trygghet i att de blir sedda och lyssnade på och för att de ska känna sig delaktiga.

Svårigheter med att ta reda på vad eleverna kan och göra dem delaktiga i klassrummet:

Frida ger exempel på elever som inte haft ett språk innan de kommit till verksamheten och att det i de fallen är väldigt svårt att veta vad eleven kan. Frida menar att när eleven getts ett språk, en kommunikationsväg, att det visat sig att eleven haft kunskap hela tiden. Hon säger också att det svåra med att bedöma vad eleverna kan, är att kunskap för elevgruppen är starkt styrt av sammanhang och bemötande, hon säger: *“Och det är svårt med de här eleverna också, för man kan ju ha en lektion och så visar de där att de kan det, men dom kan det kanske tillsammans med mig, och i den stolen vid det tillfället, men om man flyttar ut det någon annanstans så är det kanske jättesvårt...”*

Cecilia menar att en svårighet är att hitta olika sätt för eleverna att visa sin kunskap eftersom de har olika förmågor och säger: *“Det finns ju elever som inte kan skriva och någon som inte kan läsa och... då får ju dom visa sin kunskap på olika sätt...”* Elsa säger att man måste vara lyhörd och ger eleverna en chans och att den som behöver mer hjälp får det.

Daniela menar att det alltid finns vuxna i klassrummet som ger eleverna respons och att det räcker. Daniela säger: *“Det går jättebra med vuxna och de får ju alltid respons och social respons från vuxen och de är nöjda med det och det är jätteviktigt att man måste få en respons.”*

5.1.3 Sammanfattning strategi 3

Arbetar du med feedback? Hur?

Flera av respondenterna, Astrid, Beata, Frida, Daniela, och Elsa, säger att feedback handlar om återkoppling. Astrid menar att man fångar upp eleverna med att återknytta till vad som gjordes

vid förra undervisningstillfället. Elsa säger att man återkopplar till det som lärts och gjorts under dagen. Elsa säger: *“Jag tänker väl lite att just återkoppling, man tänker till vad har jag faktiskt gjort idag. Man bara inte jobbar på, man går tillbaka, det kan ju vara nästa dag också.”*

De flesta respondenterna ser att feedback kommer i situationen och säger att feedback kan ges i uttryck som “Bra”, “Det här är du jättebra på!”, “Åh, vad duktiga ni är!”. Men Gun menar även att feedback kan ges skriftligt och tas upp vid ett annat tillfälle. Gun låter eleverna, en stund varje fredag, reflektera kring och skriva ner feedback de fått under veckan i ett särskilt dokument. Gun pekar på vikten av att hitta många olika vägar och säger:

Ja men det är väl att arbetsminnet kan vara kort, då får de den medan de kommer ihåg vad de håller på med. Jag tror det är viktigt att de får det i nuet också. Det gäller, till allt, att hitta många vägar med de här eleverna. Måste ha många vägar för att nå samma mål. Både feedback direkt och feedback sen, muntligt och det måste vara, om det gäller planeter eller vad det kan vara, du måste hitta fler vägar än till de vanliga eleverna.

Många respondenter; Frida, Cecilia, Gun, Beata och Elsa, kopplar också ihop feedback till kunskap på olika sätt. Frida kan tala om för eleven vad hon vill/tänker att eleven ska lära sig, Cecilia kan ta fram gamla arbeten för att visa eleven på sin progression. Cecilia säger: *“/.../när man sitter jämte och kan visa, titta här nu. Om man visar i boken, nu, titta som du skrev här innan, vad fina bokstäver du skriver nu och vad fina meningar med stor bokstav och punkt”*. Både Beata och Gun menar att feedback måste anpassas efter eleven och att olika elever vill ha och behöver feedback på olika sätt. Beata säger: *“Och då vet man också på vilket sätt du vill ha feedback. Någon annan kanske inte alls vill ha det på det sättet och man lär ju känna varandra och det tror jag är viktigt.”*

Danielas svar avviker från de övriga. Hon menar att feedback måste komma direkt i situationen i form av tex “Toppenbra!” och att den inte kan innehålla detaljer. Hon ser att eleverna blir glada när de får respons, men säger också att belöningen med att göra klart en uppgift är tillräckligt för eleven. Daniela säger: *“ja men om de är klara med uppgiften är det belöning nog, så skulle jag nog vilja säga. Om de gör sin uppgift och så är det bra. Sen om jag säger bra eller inte säger bra det kanske inte....utan då är man färdig med den och då går man vidare.”*

Hur ser feedback ut när det fungerar som bäst?

Beata och Cecilia menar att feedback fungerar som bäst när eleverna själva kan ge uttryck för vad de lärt sig, att de kan reflektera och se att de växer och förstår att de går framåt. Astrid använder återkopplingen i feedback som ett sätt att själv lära sig om elevens sätt att lära och använder det omvänt för att själv utveckla sitt sätt att arbeta med eleven. Beata, Astrid och Frida ser relationen till eleven som viktig och avgörande för att kunna rikta och anpassa feedback. Frida säger att man måste vara envis och själv veta vad man vill att eleven ska nå för mål och säger:

*Och sen vi som, vi som **kan** honom jättebra och har en riktigt bra relation, för det är det det hänger mycket med, vi kan ju gå in och störa och få honom längre, vi kan gå*

in och störa i de här rutinerna, för att komma vidare. För en del rutiner gör ju så att de fastnar i sin utveckling och då kommer de inte vidare i sina kunskaper heller.

Svårigheter eller annan reflektion kring feedback

Cecilia tänker att hon borde ge mer feedback, Daniela ser svårigheter i att få eleven att förstå feedback. Elsa pekar på det språkliga som ett hinder eller svårighet i kommunikation kring feedback, men att man får hitta olika vägar.

Beata menar att det på arbetsplatsen är lärartätt och finns många som kan ge feedback och har tid att skapa relation till eleverna för att hitta rätt sätt att ge feedback.

Gun pekar också på en svårighet att få eleverna att tänka efter när eleverna skriver sin feedback, att feedback-dokumentet de arbetar med fyller sin funktion. Hon säger: *“Svårigheten kan också vara att vi är en vuxen som gör feedbacken med fem elever och då måste man verkligen se till att eleven har läst frågan, förstått frågan och får till ett svar mer än okej, eller nej.”*

5.1.4 Sammanfattning Strategi 4

Hur respondenterna använder kamratrespons och elevaktivitet i klassrummet

Fyra respondenter anger att de inte arbetar med kamratrespons och de flesta anger att det är svårt. Astrid uttrycker att det är ett bra arbetssätt men att det inte fungerar med hennes elever på det individuella programmet, och tror att även de som har tal kan ha svårt för det. Daniela anger att hon inte använder det arbetssättet. Beata och Cecilia problematiserar kamratrespons. Cecilia säger: *“Men bedöma varandra, det känns lite knepigt med de eleverna vi har just nu... men... annars liksom i gruppundervisning..kan de stötta varandra genom att bidra med olika saker, /.../”*. Beata beskriver liknande:

/.../just om man tänker traditionsenligt vad kamratrespons beskrivs i formativ bedömning att du ska få någon annans arbete och sen ska du göra en bedömning utifrån det, där känner jag inte att vi är riktigt ännu, utan vi försöker hitta andra sätt.

Beata fortsätter resonemanget:

/.../men just med det här med kamratrespons är något man behöver stanna upp och fundera över på vilket sätt ska vi göra det? För respons är ju ett ansvar, man kan ju inte hantera det på vilket sätt som helst, och har du gjort det fel så kan det ta väldigt mycket tid att bygga upp igen. Ett förtroende, man ska liksom känna att man är trygg i gruppen/.../.

Elsa, Frida och Gun berättar att de arbetar med kamratrespons ibland eller vid vissa tillfällen. Elsa beskriver att de till exempel får visa och berätta vad de målat eller visa något de gjort och

förklara och kompisarna applåderar, hon säger även angående aktivitet mellan eleverna: *“det är jätteolika, en del kommenterar mycket: - Ohh vad fint. Sen andra bryr sig inte så. Sen kan de ju tycka det är kul att visa sitt.”*

Frida berättar att de talar om människors lika värde och att man måste respektera varandra och att detta fungerar för att eleven har börjar kommunicera med varandra nu, hon beskriver även att två av eleverna på lite högre nivå gör aktiviteter tillsammans och inspirerar varandra. Gun säger att de inte arbetar jättemycket med det, men de har testa att arbeta två och två och berätta lite för varandra, men att det är nått de behöver jobba mer på.

Svårigheter med kamratrespons och elevaktivitet:

Svårigheterna som respondenterna beskriver är varierande aspekter. Både Astrid och Beata beskriver att eleverna är ganska inne i sitt eget. Astrid säger: *“...dom tänker så mycket på sig själva så de tänker nog inte så mycket på vad andra kan eller...”* och Beata gör ett liknande uttalande: *“/.../men just att berömma varandra och ge varandra feedback... det är som var och en är så inne i sitt på nåt vis... men.... det är väl också något de kan träna på.. naturligtvis...”*. Elsa lyfter en annan aspekt och det är att en del elever blir arga på sig själva när de inte uppfyller sin egna förväntningar. Hon beskriver även att fylla i papper med känslöbedömningar med smileygubbar inte fungerar för hennes elever då de inte riktigt har förståelsen för det. Frida talar om ytterligare en aspekt och det är att eleverna har utagerande beteende. De kan bli trötta på varandra och att personalen inte alltid kan låta dem mötas till 100% utan måste skydda dem, vilket hon tycker är synd men samtidigt konstaterar att det är hennes jobb att arbeta med att lära dem ta kontakt. Gun lyfter upp två svårigheter, det är kommunikationssvårigheter mellan eleverna samt att en svårighet kan vara att eleverna är snabba med att klaga på varandra då fungerar inte kamratrespons. Hon säger även: *“Ja och så vågar man inte börja med för många nya saker i taget. Så vi har nog bara inte kommit dit, så mycket egentligen.”* Hon nämner även att det tar ett tag att bygga ihop en grupp men hon tror att gruppen är i ett läge nu där skulle kunna använda kamratrespons mer.

Några fördelar nämns inte av någon respondent mer än av Gun: *“Det kanske tas emot på ett annat sätt, en väg till, ännu en väg liksom”*.

5.1.5 Sammanfattning Strategi 5

Hur lär respondenterna eleverna självbedömning eller utvärdering av sitt eget arbete:

Respondenterna Beata, Cecilia, Daniela och Elsa säger att de inte arbetar aktivt med självbedömning. Flera säger dock att de ändå gör det på nått vis, liksom Beata: *“Så brukar vi inte göra, utan det är nog mer i jobbet, när man liksom ja... går runt och hjälper till.”* Cecilia berättar att de sitter enskilt med eleverna inför utvecklingssamtalet och har en form av självbedömning utifrån deras mål och IUP:er. Daniela menar att i vissa praktiska tillfällen kan man titta tillbaka och återkoppla men att eleverna behöver mycket hjälp av henne och att hon synliggör på deras

framsteg. Gun säger att de arbetar med det i samband med feedbacken, att man pratar och ställer frågor och : ”*Ja, framförallt muntlig träning. Att ge förslag på hur man kan tänka, gick det bra, gick det dåligt, vad var det som gick dåligt...*”

Astrid och Frida berättar hur de arbetar med självbedömning. Frida berättar att hon gjort det till en elev med hjälp av sociala berättelser, IPAD:en och bilder inför ett utvecklingssamtal. Astrid beskriver en lektionsstruktur som följer ett schema där eleverna reflekterar över hur de samarbetat, tagit ansvar och kommunicerat, hon säger även:

-Ja. I alla lektionsrum har vi den här strukturen så den finns med hela tiden. Det är jättebra. Dom /eleverna/ påminner oss om vi skulle glömma det. Nu vill vi berätta vad vi lärt oss den här lektionen! Nu ska vi reflektera!

Svårigheter respondenterna beskriver

Elsa lyfter fram svårigheter i kommunikationen, att inte alla elever har samma möjligheter att kommunicera med varandra då vissa har tal och andra använder tecken som stöd för kommunikation. Hon säger även att det inte alltid finns tecken för det eleverna vill säga. Både Daniela och Gun talar om svårigheten för eleverna att reflektera. Daniella menar att reflektera i flera steg är svårt samt kring abstrakta uppgifter. Gun svarar på frågan om eleverna har förmågan att själva reflektera kring det: *Nej, inte om man tvingar dem nästan. det är många som har jättesvårt att reflektera. Sen nån som reflekterar lite för mycket, som kan överanalysera.*

Fördelar respondenterna beskriver

Astrid tycker inte att det finns några svårigheter, vinsten är att det är ett bra sätt att utvärdera lektionen och beskriver att alla elever kommit in i arbetssättet och efterfrågar det; “Nu måste vi reflektera.”. Gun menar att om man gör det med en vuxen är det positivt. Frida beskriver den känslomässiga aspekten av att få se eleverna göra framsteg och dela det med dem: “*.. ja man ser en utveckling i någonting och man bara ”Jaaaa! Du klarar”. Då kan man ju inte låta bli att bli jätteexalterad själv och då blir ju han jättestolt! så. Så det är ju häftigt.*” Hon talar även om vikten av att våga visa glädje och att man tycker om dom även med elever inom autismspektrumet och med elever på tidig utvecklingsnivå.

5.1.6 Sammanfattning avslutande tankar om bedömning

Astrid säger att hon tror det är svårt att arbeta med formativ bedömning med elever på tidig utvecklingsnivå, t.ex. på elever som har kommunikationssvårigheter och att de pratat mycket om det i arbetslaget. Hon ser också att skolan lägger stort ansvar på individen och säger: “*Nej, det är mycket det jag tänker på, hur vi bedömer och vad vi bedömer, vad är det vi bedömer? Är det kunskapen eller är det eleven?*”

Vikten av att ha en samsyn kring bedömning och ett kollegialt arbete är något som nämns av sex respondenter, Astrid, Beata, Cecilia, Frida, Elsa och Gun. Beata säger: *“Jo men vi har pratat endel om bedömning här, både kring de här bedömningsmatriserna som vi har och de här progressionsorden, vad betyder, vad är medverka? Just att man har en gemensam plattform för det.”* Gun har liknande erfarenheter och ger uttryck för vikten av att se elevens kunskaper i alla situationer. Hon säger: *“Vi försöker ju bedöma tillsammans, vi vuxna som jobbar här och det funkar ju eftersom vi inte är supermånga. Det kanske är så att man visar vad man kan i svenska på matten.”*

Både Elsa och Cecilia ger uttryck för avsaknad av samsyn och ett kollegialt arbete.

Sen dilemmat när man är på en grundskola som vi är, det är att ...att hitta en samsyn när man ska tolka kunskapskraven... /.../ för det är ju jättemånga lärare däruppe som inte är vana vid särskolans läroplan...och sen när det kommer till bedömning och betygssättning så ska man hitta någon samsyn där.. vi har lite när det gäller kunskapskraven och progressionen och av de här värdeorden och detta.. och det är svårt att få till det känner jag... man behöver ju sitta ner med de lärarna och liksom få träffa kontinuerligt men det har vi inte fått till där uppe /.../.

Elsa avslöjar i intervjun att hon kommer att söka en ny arbetsplats på grund av hon efterlyser just det kollegiala arbetet och diskussioner kring särskolans elever.

Även Frida pekar på vikten av att samarbeta och diskutera eleverna för att få en helhetsbild av deras kunskaper. Hon säger också att det är svårt att veta när en elev verkligen kan någonting, hon säger: *“Jamen det är svårt, det här med, man kan tycka att de kan någonting i stunden, men kan de generalisera det? Kan de det dagen efter? Och har de då fått en kunskap, det är det som är svårt. När har de fått en kunskap egentligen? Jo, det är ju när de visar det någon annanstans...”* Precis som Frida menar också Elsa att det är dagsformen som kan avgöra om en elev kan en sak eller visar sin kunskap och säger: *“Det kan ta lång tid med bedömning.”*

Danielas avslutande tankar om bedömning handlar om vikten av att man som lärare vet vad som ska göras och vilka mål som finns. I hennes arbetssätt finns ingen dialog med eleven om mål eller feedback utan det är lärarens ansvar, hon säger: *“Men det där med återkopplingen och hur de skall kunna komma fram, på nått vis hjälper vi dem med det. Så man uttalar inte det, men det finns ju i vårt arbetssätt i bakgrunden. Men inte så att man har en dialog med eleven. På det sättet.”*

Fortbildning i formativ bedömning genom arbetsgivare

Fem av sju respondenter, Astrid, Cecilia, Daniela, Elsa och Gun, har inte haft någon utbildning i formativ bedömning genom sin arbetsgivare. Astrid säger att de ska ha, men inte kommit igång ännu. Beata svarar klart *“Ja”* och Frida har haft hos tidigare arbetsgivare. Tre respondenter svarar att de gärna vill ha utbildning i formativ bedömning, Cecilia menar att man kan tänka ut lite själv och Daniela svarar klart *“Nej”*.

5.2 Teoretisk analys

Här redovisas en analys utifrån studiens teoretiska ansats i ett sociokulturellt perspektiv. Utifrån den formativa bedömningens olika strategier finns de flera gemensamma aspekter. De utgår från att lärandet är en ständigt pågående dynamisk process i samspel med omgivningen. I ett formativt arbetssätt handlar det om att tydliggöra målet för eleverna men att vara medveten om att vägen dit kan utformas individuellt, som överensstämmer med den proximala zonen. En viktig aspekt i sociokulturellt perspektiv är lärarens handledande roll i förhållande till hur eleven tar sig till målet och i formativ bedömning är feedback och återkoppling viktiga moment i lärprocessen. Elevens egen delaktighet i en social kontext betonas både av Vygotskij (Säljö, 2010) och Black och Williams (2009) i form av elevaktivitet för att öka lärandet men även som läranderesurser för varandra.

5.2.1 Analys utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ska lärande ske för elever i interaktion i ett socialt sammanhang (Philips & Soltis, 2016). Respondenterna visar studien att det förekommer kommunikationssvårigheter både mellan eleverna och mellan elev och lärare, vilket kan vara ett hinder i en social interaktion. Exempel på detta som beskrivs är att eleverna är "inne i sig själva" enligt respondenterna och inte alltid mottagliga för social interaktion. Någon respondent beskriver interaktionen mellan elever som svår och andra beskriver den som ett positivt inslag, att eleverna får bli sedda och lyssnade på. Dessa aspekter som respondenterna beskriver gör att det i studien går att se att det finns en större utmaning att skapa goda förutsättningar för lärande i en social gemenskap i särskolan. Vygotskij (Philips & Soltis, 2016; Säljö, 2010) betonar individens eget agerande och vikten av att få härma och appropriera kunskapen till sin egen. Ett exempel som respondenterna beskriver är att eleverna får visa varandra sina uppgifter, de får applådera och kommentera, en respondent tror att de kan väcka idéer hos varandra och få tips men att de behöver stöttning i att ta initiativ. En av respondenterna berättar att vissa elever kan samarbeta ibland och någon annan upplever att sociala situationer med utbyte kan var problematiska, en respondent tror inte eleverna har det behovet. Möjligheterna till ett lärande i social gemenskap varierar beroende på elevernas olika behov och förutsättningar men troligtvis även på lärarens inställning till social aktivitet. Umgänge i sociala situationer ger stora möjligheter till lärande (Philips & Soltis, 2016) och flera respondent beskriver vikten av relationen mellan lärare och elev. En god relation är viktigt för att läraren skall kunna bedöma var eleven befinner sig och förstå hur eleven kommunicerar sin kunskap. Respondenterna beskriver att en god relation även gör att de kan utmana eleverna. Lärande är en interaktion med andra individer i ett socialt sammanhang (Säljö, 2015) och ett par respondenter beskriver delaktighet som en viktig aspekt och menar att eleverna inspireras av varandra. I ett sociokulturellt sammanhang (Säljö, 2010, 2015) uppstår lärande i social praktik med redskap och språk som stöd. Hur mycket en individ kan utvecklas beror på vilket stöd den får enligt Vygotskij (Philips & Soltis, 2016). Sammanhang och omgivningens förutsättningar är därför av

stor vikt. I studien ser vi hur lärarna tydliggör, vad eleverna ska kunna, hur de ska komma dit och vissa har i slutet av lektionen en reflektion över hur det gick. En del av respondenterna använder därmed kommunikativa redskap i form av lektionsstrukturer, bedömningsmatriser eller schema och checklistor för att förtydliga för eleverna. Dessa används i ett socialt samspel och ökar elevens förutsättningar för förståelse av vad som förväntas och som ger en tydlighet som gynnar lärandeprocessen. Språket är ett viktigt redskap i interaktionen och vi får kunskap genom att agera, tänka och kommunicera (Säljö 2010, 2015). Några respondenter beskriver hur de använder språket som redskap i form av att de t.ex. använder styrdokumentet för att förklara varför man ska kunna vissa saker. Respondenternas upplever även ett tydliggörande arbetssätt som positivt både för sig själva och för eleverna. De beskriver även samtal och kring målen med frågor som: ”vad har vi lärt oss” och respondenterna använder även diskussioner med eleverna som ett sätt att göra dem meningsfulla och förklara aktiviteten. Vygotskij (Säljö, 2010, 2015) betonar just dessa sociala situationer som möjligheter till utveckling och att begrepp får mening genom att man använder dem i social kontext. Genom detta arbetssätt ges det yttre sammanhanget som därmed genererar inre kunskaper.

5.2.2 Analys utifrån den proximala zonen

Vygotskij i Lindqvist (1999) menar att undervisningen måste överensstämma med den utvecklingsnivå och därmed i den nuvarande proximala zonen som eleven befinner sig på. Här beskriver vissa respondenter svårigheter med att kunna veta var eleven befinner sig, medan någon anser att det inte är så svårt att reda på det, svårigheten ligger i att utmana rätt. Särskilt problematiskt beskriver de respondenter detta som arbetar med elever på tidig utvecklingsnivå, men menar samtidigt att det utmanar dem i deras profession, då varje ny elev är ett ”lärande för oss”. De beskriver att det är svårt att mäta elevernas förmågor eller förstå vilken kunskap de besitter när de inte har något språk eller kan kommunicera den. Vikten av att hitta den proximala zonen är enligt Vygotskij (1978) att det är i den zonen som eleven är mottaglig för nytt lärande. Flera respondenter beskriver att de använder bedömningsstöd för att mäta var eleven befinner sig, men de använder även sig av muntliga frågor kontinuerligt. En respondent uttrycker att eleverna får ”visa sin kunskap på olika sätt”. Vygotskij (1978) menar att det inte är denna kompetens som barnet har som är den viktiga utan den potential som eleven har. Flera respondenter anger svårigheten i att utmana eleven rätt och att lägga undervisningen på rätt nivå för individerna då de har så olika förutsättningar. Även om dessa hinder beskrivs av respondenterna finns där även en tydlig vilja att överkomma dem. När lärarna söker efter elevens proximala zon, får de kunskap om elevens nuvarande kompetens som kan gynna den utvecklingen om anpassningar av läroprocessen. Den dynamiska läroprocessen ger kunskap både för läraren och för eleven om vilket nästa steg i lärandet blir utifrån den proximala zonen. Anpassningar, flexibilitet och lärarstöttning är en stor del av arbetssättet beskriver respondenterna och en respondent säger att det finns: ”många vägar till lärandet”. Denna ständiga anpassning till elevens förutsättningar är som de kommunikativa stöttor, som Säljö (2010) kallar vägräcken som leder eleven på rätt väg. Respondenterna beskriver även flera redskap och stöttor som används för att individanpassa och ge förutsättningar för lärandet t.ex. Ipad för att spela in

ljud, ständig återkommande feedback och återkoppling för att få elev att reflektera och utveckla sitt lärande och lektionsstrukturer för tydliggörande. Dessa kommunikativa stöttor beskrivs som särskilt viktiga för elevgruppen i särskolan som behöver extra stöd i flera förmågor, och det är lärarens uppgift att hitta rätt redskap för varje individs lärande.

Handledarens roll som den som övervakar och korrigerar kursen tycks vara av särskild vikt i vår studie. Vygotskij (Säljö, 2010) menar att handledaren lotsar fram elev utifrån lärarens kunskap om eleven och elevens lärande process. Respondenterna lyfter fram vikten av att stötta eleven i sitt lärande. De beskriver att de visar på kunskapsprogressionen under lektionerna; ”nådde vi målen?” och därigenom visa på elevens kunskapsprocess för både läraren och eleven. De arbetar även med att göra dem delaktiga i sina utvecklingssamtal och IUPer. De ger exempel på en handledande roll genom att de arbetar med att ge stöd i självbedömningen i form av ”muntlig träning” men även i form av positiv förstärkning, återkoppling, att uppmuntra dem men även att ibland begränsa dem när hamnar i negativa tankar. Utifrån detta ser man vikten av handledarens roll som den som skapar förutsättningarna för lärande för varje individ, men även att individen är en aktiv aktör och medskapare i processen. Lärartätheten anges som en positiv aspekt som ger förutsättningar för mer handledning för varje individ. Vygotskij i Säljö (2010) anser även att denna handledning kan komma från en kamrat och utifrån svaren respondenterna ger ser vi att det sker i mindre utsträckning för lärande, men kanske mer för att ge uppmuntran och social gemenskap. Kamratbedömning beskrivs även som en risk i den dynamiska lärprocessen ”respons är ett ansvar” och kräver ett förtroende. Detta tyder på att ett socialt lärande i det avseendet ger fler utmaningar i särskolan. En respondent anger att gruppens dynamik just nu troligen skulle kunna fungera för kamratbedömning, men att de inte kommit dit ännu.

Barns förmåga till lärande är olika och beror även på omgivningens förutsättningar. Vygotskij i Lindqvist (1999) lyfter psykiskt efterblivnas (författarens ord) förmåga till abstrakt tänkande som svagare, men att det är av stor vikt att skolan tillhandahåller möjligheter för eleverna att utveckla dessa. Möjligen kan vissa av svårigheterna som metakognition och abstrakt tänkande vid kognitiva funktionsnedsättningar förklara den svårighet vi ser i studien kring förmågan till själv- och kamratbedömning. Respondenterna beskriver i sina svar att de arbetar med att eleverna ska utveckla förmågan att reflektera över sitt eget lärande och därmed träna på metakognition och abstrakt tänkande. Respondenterna uttrycker även att de försöker utmana eleverna att testa nya saker och ta nya initiativ men att det är en svårighet. Någon respondent beskriver vikten av att våga visa glädje för eleverna när de ser deras framsteg och ge dem uppmuntran, trygghet och tro på deras förmåga. Dessa aspekter säger en del om vikten av en positiv social miljö och att positiv förstärkning och uppmuntran även kan användas som kommunikativa stöttor som leder eleven framåt i lärandet.

Formativ bedömning är lärande i en social kontext och med många sociala aspekter. Särskilt viktigt är det att finna den kunskapsnivå eleven besitter och zon där eleven är mottaglig för lärande, vilket också framstår i vår studie som en av de större utmaningar lärarna upplever. I formativ bedömning är en viktig aspekt att ta reda på vad eleverna kan för att kunna utmana dem rätt och veta vad som är nästa steg. Vygotskij i Lindqvist (1999) ser undervisning som befinner sig i fullbordade utvecklingscykler som meningslösa och lyfter vikten av att undervisningen

förekommer utvecklingen. Flera respondenter uttrycker svårigheten i att ta reda på vad eleven har för förkunskaper. De menar att ett stort ansvar ligger på pedagogen att läsa av eleven rätt och planera undervisningen och vara flexibel i det utformandet. Förutsättningen för detta anger respondenterna åter är relationen som är av största vikt för lärande, för att kunna tolka och läsa av elevens signaler och därigenom kunskap. Därmed tycks relationen vara en förutsättning för kommunikationen och detta blir då utifrån ett sociokulturellt perspektiv två mycket viktiga redskap i ett socialt samspel.

5.3 Sammanställning

Vi redovisar våra slutsatser först utifrån respondenternas svar på hur de arbetar med formativ bedömning utifrån de fem nyckelstrategierna. Därefter redovisar vi de teman som vi induktivt fann i vår analys, för att därefter avslutas med slutsatser i punktform.

5.3.1 Sammanställning utifrån de fem nyckelstrategierna

Intervjuerna syftar till att undersöka hur respondenterna beskriver att de arbetar med formativ bedömning i sina verksamheter. Intervjufrågorna har formulerats utifrån de fem strategierna formulerade av Black och Wiliam (2009).

Ingen respondent i undersökningen arbetar med formativ bedömning på ett systematiskt sätt med medvetet utarbetade strategier inom alla de fem strategierna. Alla respondenter har kommit i kontakt med begreppet formativ bedömning men endast två respondenter har fått utbildning genom sin nuvarande eller tidigare arbetsgivare. Övriga har mött begreppet i litteratur och föreläsningar under utbildningstiden inom specialpedagogik, förutom respondenten utan specialpedagogisk utbildning som mött begreppet genom sina kollegor.

Det finns en stor spridning i svaren och hur respondenterna arbetar utifrån de olika strategierna, något som kan tyda på en osäkerhet kring begreppen och hur de ska tillämpas, men också vara ett resultat av de anpassningar som den aktuella elevgruppen kräver.

Hur man arbetar med att tydliggöra för eleverna vad de ska lära sig, är den strategi där respondenterna överlag ger tydligast uttryck för en plan och medvetenhet kring hur det ska göras. Respondenterna visar på två varianter för att göra eleverna medvetna om vad de ska lära sig; antingen tydliggör de inför ett nytt arbetsområde/tema eller så har de en struktur eller schema som följs varje dag/lektion och då kan eleverna se ”har jag nått målen?” och ”de är med och utvärderar”. Respondenterna som hänvisar till särskilda schema och lektionsstruktur berättar att detta används av hela skolan och har föregåtts av ett kollegialt arbete och diskussioner. Andra respondenter berättar om samtal och diskussioner de har med eleverna ”då går vi genom lite, vad vet vi, vad önskar vi veta och vad har vi lärt oss” för att ringa in och tydliggöra aktivitet och mål med t.ex. ett arbetsområde. Två respondenter menar också att de tar hjälp av styrdokumentet ”här står allt det viktiga ni skall lära er” för att motivera och påminna om skolans uppdrag. Ett par respondenter konstaterar att de borde reflektera oftare.

Arbetsätten kring den andra strategin som handlar om att ta reda på vad eleverna kan för att göra eleverna delaktiga i klassrummet, varierar bland respondenterna. Några respondenter använder bedömningsmaterial för att ta reda på var eleverna befinner sig. Flera ställer frågor till alla elever i klassen, vilket även sex av sju respondenter ser som ett försök att göra alla delaktiga. Någon respondent har scheman där målen bockas av allt eftersom eleverna lär sig.

Svårigheter som respondenterna beskriver kring detta är att läsa av eleven och lägga undervisningen på rätt nivå; ”Hur mycket vet dom innan, vad har de för förståelse kring detta?”. Flera ger uttryck för att de går in på en förväntad nivå och att det är viktigt att sen utmana rätt, läsa av och vara flexibel: ”Var kan jag börja någonstans? Hur läser jag av om det är rätt jag är på? Så tänker jag hela tiden.” .

När det gäller den tredje strategin, så menar alla respondenter att de använder feedback, fast på olika sätt. Återkommande i svaren är att de ser feedback som en återkoppling bakåt. Återkopplingen kan vara kring undervisningstillfällen, dagens händelser men även lärandet. De flesta arbetar med muntlig feedback och det är viktigt att anpassa den till mottagaren: ”Man måste ha många vägar för att nå samma mål. Både feedback direkt och feedback sen muntligt /.../ du måste hitta fler vägar än till de vanliga eleverna.” Endast en respondent ger uttryck för att feedback är något framåtsyftande.

Svårast att tillämpa i särskolan verkar strategi fyra och fem vara. Ingen av respondenterna använder kamratrespons mer än vid något enstaka tillfälle. Några respondenter problematiserar fenomenet och beskriver svårigheterna med att kommunikation och gruppdynamiken som faktorer som spelar in: ”kamratrespons är något man behöver stanna upp och fundera över på vilket sätt ska vi göra det? För respons är ett ansvar/.../”. Även den femte strategin om att arbeta med självbedömning är enligt respondenternas svar svår att tillämpa i särskolan. Det som sticker ut i svaren är ändå att det är respondenterna som arbetar med elever på en tidig utvecklingsnivå som ger de tydligaste svaren på hur de arbetar med självbedömning. Återkommande genom intervjuerna är svårigheter med kommunikation och språk, men dessa respondenter har hittat andra vägar för sina elever.

5.3.2 Sammanställning av teman

Kommunikationen framgår som en svårighet i alla strategier. Dels som delaktighetsaspekt sinsemellan elever, kan eleverna inte kommunicera med varandra kan de inte utföra eller delta i vissa avgörande moment i formativ bedömning som till exempel kamratrespons. Om eleven inte kan kommunicera i språk är formativ arbete svårt menar några respondenter ”Det är ju mest envägskommunikation och där är det svårt”. Respondenterna beskriver även att det finns svårigheter i att veta vilka kunskaper eleven utvecklat eftersom kommunikationen saknas eller är liten och därmed blir svår att mäta.

Anpassningen till elevernas kunskapsnivå är ett återkommande tema i respondenternas svar. Respondenterna beskriver att det finns svårigheter att bedöma kunskapsnivån eleven har, särskilt för elever på tidig utvecklingsnivå, men att det för alla är en utmaning och en ständigt pågående lärandeprocess för läraren: ”/.../ och det är ju hela tiden ett lärande för oss, varje ny elev är ett

nytt lärande och förhållningssätt”. Alla elever är så olika och det är viktigt men svårt att utmana dem rätt. Att lägga undervisningen på rätt nivå är en återkommande svårighet som respondenterna lyfter och också ett viktigt moment inom formativ bedömning.

Relationen är ett återkommande begrepp i intervjuerna. Respondenterna framhåller vikten och nödvändigheten i att ha en god relation till eleverna i arbetssättet med flera av strategierna. Relationens betydelse är återkommande i användandet av feedback, för att kunna utforma och anpassa och ge feedback på rätt sätt: ” Och då vet man på vilket sätt du vill ha feedback. Någon annan kanske inte alls vill ha det på det sättet /.../”. En av respondenterna anger relationen som avgörande för hur de utmanar och får eleven att gå framåt. Men relationens betydelse framhålls även i strategierna om hur de skapar delaktighet i klassrummet och användandet av kamratrespons.

Positiv förstärkning nämns i flera avseende som uppmuntran till eleven att våga ta initiativ, även att visa att man tror på eleven och dess framsteg i ord som “peppa” och “pusha” dem.

Tydliggörande är ett viktigt tema och återkommer i flera avseenden i form av stödstrukturer för eleverna såsom schema, lektionsstrukturer och tydliga målscheman. vad hur och lektionsstrukturer

När respondenterna talar om elevernas delaktighet som är ett annat återkommande tema, finns det en stor spännvidd mellan respondenternas svar. Medan en respondent menar att delaktighet är grundpelaren i all undervisning finns det en respondent som avviker i synen och beskriver att delaktighet mest handlar om en elev lärar-relation och att eleverna inte har behov av att socialisera med varandra. De flesta beskriver delaktighet som en form av klassrumsaktivitet, att eleverna deltar i undervisningen genom lärarledda frågor, diskussioner och i vissa fall reflektioner eller uppmuntran att ta egna initiativ: ”Vi försöker ju få igång dem så att de själv kan ta egna initiativ och prova.”. Ett par respondenter lyfter svårigheten med att eleverna är “inne i sitt eget” och att de inte själva är så aktiva i det sociala sammanhanget. Respondenterna beskriver att de arbetar med att väcka intresse och utmana eleverna att ta egna initiativ och samarbeta.

Några av respondenterna anger det kollegiala samarbetet som en viktig faktor, särskilt i frågan kring bedömning och att hitta en samsyn kring bedömning av eleverna.

5.3.3 Slutsatser

- Djupare kunskap kring arbetet med formativ bedömning varierar mellan respondenterna. Resultatet visar att arbetet kommit olika långt på olika arbetsplatser och att respondenternas eget intresse av att arbeta med formativ bedömning varierar.
- De fem nyckelstrategierna finns som arbetssätt hos alla respondenter, om än i varierande grad, men resultatet visar att strategi fyra och fem, som handlar om att arbeta med kamratrespons och att aktivera eleverna som ägare över sitt lärande, är svårast att tillämpa.

- Arbetsätt som bygger på hur man gör eleverna medvetna om vad de ska lära sig och hur man arbetar med feedback, dvs strategi ett och tre, är de strategier där respondenterna kommit längst i arbetet mot formativ bedömning.
- Förmågan att kommunicera ses av flera respondenter som ett hinder och försvårande faktor.
- Relationen mellan lärare och elev ses som en framgångsfaktor och nödvändighet för att få särskolans verksamhet att fungera.
- Att anpassa och lägga undervisningen på rätt nivå är en återkommande svårighet som respondenterna lyfter och ett viktigt moment inom formativ bedömning.
- Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen och vikten av att veta vilken kunskapsnivå eleven besitter, för att kunna planera en undervisning som förekommer utvecklingen, går att koppla till Black och Wiliams (2009) fem strategier kring den formativa bedömningen.

6. Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur pedagoger i olika verksamheter i särskolan arbetar med formativ bedömning. Studien syftade vidare till att undersöka vilka möjligheter och hinder det arbetet möter. Föreliggande diskussion kommer ta sin utgångspunkt i resultatet av vår studie i förhållande till den litteratur och forskning som behandlats i litteraturdelen. En metoddiskussion presenteras därefter då vi reflekterar över resultatet. Avslutningsvis dryftas några tankar om fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I rapporten av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) pekas på den förändring och de nya krav som Lsär11 innebar. En större fokus på kunskap och arbete med bedömning som en del av lärandet blev med den nya läroplanen, framträdande och ett krav även inom särskolans verksamheter. Samtidigt menar författarna (ibid.) att det finns ett behov av att öka pedagogers kunskap kring hur man ska arbeta med bedömning som en del av lärandet. Vi har med denna studie försökt sätta ljuset på hur våra respondenter arbetar med formativ bedömning i särskolan idag och undersöka hur långt de har kommit för att implementera Black och Wiliams (2009) nyckelstrategier i verksamheterna. Resultatet av studien pekar på att kunskap kring formativ bedömning skiljer mellan respondenter och verksamheter. Likt rapporten av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) ser även vi att det fortfarande finns behov av utbilda och utveckla pedagoger och verksamheter, för att göra bedömning till en del av lärandet. Ingen av respondenterna i studien arbetar fullt ut enligt de fem strategierna definierade av Black och Wiliams (2009), men det finns hos flera av respondenterna en tydlig medvetenhet och fokus kring lärandet. Detta tolkar vi som att det trots allt börjat röra på sig ute i verksamheterna och att den formativa bedömningen vinner mark.

Studien visar att arbetssätt kopplade till de fem strategierna, i viss mån, har implementerats. Respondenter visar hur de arbetar med schema, matriser och tydliga lektionsstrukturer för att tydliggöra för eleverna vad de ska arbeta med, varför och vad målet är. Dock återstår en del arbete för att implementera formativ bedömning fullt ut. Flera av författarna vi hänvisar till i studien (Andersson, 2015; Clark, 2012; Torrence, 2012; Wiliam & Leahy, 2015) menar att det behövs fortbildning och djupare kunskap kring innebörden av formativ bedömning och metoder inom formativ bedömning. Endast två respondenter i vår undersökning hade fått fortbildning genom sin arbetsgivare. Det väcker frågor. För trots att det är tydligt att Skolverket (2009, 2011, 2015) genom sina texter förordar formativ bedömning och har tagit fasta på detta arbetssätt, visar vår undersökning att endast ett fåtal arbetsgivare lägger resurser på att implementera det.

Resultatet visar trots det på kunskap kring formativ bedömning. Det går inte att bortse från det faktum att vi nästan uteslutande har intervjuat pedagoger med specialpedagogisk utbildning som alla tagit examen inom de senaste åtta åren. De har alla mött begreppet formativ bedömning under sin utbildningstid. Intressant är att se till det stora bortfallet på sju kommuner och anledningarna

som angavs till att inte ställa upp på att delta i studien. Ett svar vi fick från en verksamhet var t.ex. att de "inte jobbar med bedömning". Detta svar får oss att fundera över implementeringen av formativ bedömning och stärker vår bild av spridningen av kunskap om formativ bedömning både mellan pedagoger och mellan verksamheter. Författare vi hänvisar till i vår studie (Andersson, 2015; Clark, 2012; Torrence, 2012; Wiliam, 2013, Wiliam & Leahy, 2015) påstår att en förändring av arbetssätt inte kommer av sig självt, utan behöver ett styrt medvetet arbete. Flera konstaterar också att förändring tar tid. Wiliam och Leahy (2015) anger vikten av att varje verksamhet, lärare måste hitta sitt eget sätt att tillämpa formativ bedömning. De (ibid.) menar också att det måste finnas en flexibilitet för att fungera i olika klassrumskulturer.

Resultatet visar också att arbetet med strategierna som handlar om tydliggörande av mål och feedback har kommit längre än de övriga strategierna. Här har pedagoger utvecklat metoder och arbetssätt anpassade efter elevgrupp och lärmiljön. Feedback är enligt Wiliam och Leahy (2015) ett komplext fenomen. Resultatet visar också att pedagoger ser feedback mest som återkoppling till det som redan gjorts och är inte framåtsyftande mot målen. Samtidigt vet vi genom intervjuerna att pedagogerna uttrycker att de arbetar med feedback, men vi vet inte utifrån denna studie om eleverna upplever feedback som meningsfull och givande. Feedback är enligt författarna (ibid.) ett slöseri med tid om eleverna inte reagerar eller agerar utifrån den och avgörande är att eleverna behöver se samband mellan feedback och förbättring. Författarna (ibid.) menar också att feedback ska undvika att kopplas till individen eller personliga egenskaper. Respondenterna i studien uppger att feedback kommer i uttryck av att man säger "Bra", "Det här gjorde du bra!" eller "Vad duktiga ni är!". Det finns anledning att fråga sig om denna typ av kommentarer handlar om feedback, som det definieras av Black och Wiliam (2009), eller om det bara är beröm eller ett förtydligande om att något är avklarat. Liknande kommentarer ger inte eleverna användbar information om vad de behöver för att komma framåt mot sina mål och går därför inte att se som steg i lärandet. Resultatet ger anledning att tro att skolans verksamheter behöver reflektera och fördjupa sin kunskap om begreppet feedback, både för att gynna elevernas kunskapsutveckling, men också för att komma framåt och utveckla lärmiljön i särskolans verksamheter.

Föreliggande studie visar att lärarnas uppdrag i de undersökta särskoleverksamheterna är komplext. Många aspekter utifrån individualisering, anpassningar, flexibilitet, kunskapsuppdrag, delaktighet och den relationella aspekten vävs ihop. Vi ser tydligt att respondenterna arbetar mycket med anpassning för varje individ. Svårigheterna i att hitta rätt i dessa anpassningar ligger i att bedöma elevens kunskapsnivå. Detta kopplar vi till den teoretiska ansatsen och tolkar det som att det finns svårigheter att hitta den proximala zonen. Svårigheterna kan troligtvis kopplas ihop med de begränsningar eleven har i form av sin funktionsnedsättning t.ex. att eleven har svårigheter att kommunicera. Vidare kan man fundera kring den kompetens och förmåga läraren har att tolka denna kommunikation. Därmed uppstår svårigheter att anpassa undervisningen utifrån den zon där eleven är mottaglig för lärande. Blom (ibid.) beskriver även att just särskolans benägenhet att individualisera kan stå i motsatsförhållande till att ge eleven möjlighet till social delaktighet och tillhörighet. En respondent ger uttryck för att eleverna inte önskar socialt utbyte medan resterande visar på några positiva fördelar av social gemenskap som t.ex. att de får tips och idéer av att lyssna på varandra.

Berthéns (2007) kritik bestod i att hon inte kunde se att särskolan hade tydligt fokus på skolarbete och kunskapsprogression. I vår studie ser vi flera tydliga ansatser till arbete med tydliggörande av mål. Kunskapsmål som är knutna till ämneskunskaper och där eleverna även görs medvetna om att dessa mål utgår från läroplanerna. Denna aspekt beskrivs som komplex av Blom (2007) och svårigheten är kunskapskrav som riskerar bli för högt ställda och kan motverka självförtroende, lust och motivation. Respondenterna uttrycker vikten av positiv förstärkning och att visa tilltro till elevens förmågor. Flera av dem talar om att utmana eleverna och pusha dem att testa nya saker. I föreliggande studie kan vi inte se några uttryck för att eleverna disciplineras eller tränas i vänta så som Berthén (2007) visade i sin studie. Snarare ser respondenterna elevernas möjligheter och vill utmana dem att göra en progression i sitt lärande. Respondenterna beskriver att de uppmärksammar eleverna på deras egna lärande i flera avseenden. Vygotskij (Lindqvist, 1999) menade att skolan måste utmana eleverna till abstrakt tänkande. Vi ser i vår studie att det finns ansatser till att eleverna får träna på att värdera och reflektera över sina egna kunskaper och förmågor. Studien visar också att det finns utrymme för utveckling av denna aspekt. Kamratrespons och självbedömning är de två strategier som respondenterna beskriver att de har svårast att genomföra. De anger att just förmågan att reflektera är något som elever behöver mycket stöd i. Metakognition är en av de svårigheter kognitiva funktionsnedsättningar innebär och är aktuella för elever som går i särskolan. Berthén (2007) anger att trivsel och trygghet är viktiga aspekter men som inte får stå i vägen för verksamheten. Vi ser att respondenterna belyser problematiken med att ge kritik till andra i form av kamratbedömning eftersom detta kan inkräkta mot trivsel i gruppen, skapa konflikter och trygghet upplevs som en viktig faktor i den sociala gemenskapen.

Vi reflekterade över att vi inte fick mer än ett par svar kring självbedömning utifrån arbetet med IUPER. Vi förväntade oss att dessa skulle synas mer i svaren, då de är en så viktig del av arbetet med målpuppfyllelse i särskolan. Kanske gör de det i mindre utsträckning eftersom en del av eleverna har betyg istället. Inte heller motsättningarna mellan de formativa och summativa systemen som beskrivs i forskningskapitlet (Birenbaum m.fl, 2015; Hirsh & Lindberg, 2015; Vingsle, 2017) syns i vår undersökning. Vi kan därmed anta att de summativa verktygen inte är ett hot mot den formativa bedömningen i särskolan. Ett antagande kan vara att särskolan använder färre summativa bedömningar och inte har en tradition av test och mätkultur i form av t.ex. nationella prov. En annan tanke är att det kan vara så att en del av den flexibilitet som formativ bedömning kräver, redan är implementerad i särskolan. Blom (2007) anger att individualisering, tid och konkreta och flexibla metoder är en viktig del av arbetssättet i särskolan. Dessa aspekter stämmer väl med arbetssättet i formativ bedömning.

Studien visar även på komplexiteten att ha en så heterogen grupp av elever och av egen erfarenhet vet vi att uppdraget dessutom kompliceras och förändras över tid utifrån gruppens sammansättning. Vi ser att de flesta respondenterna försöker ta ett helhetsgrepp på eleven genom kollegiala diskussioner och sambedömning. Utvecklingen av särskolans verksamhet mot kunskap och lärande fokus är avhängig lärarnas kompetens menar Swärd och Florin (2011). Formativ bedömning är ett sätt att hitta olika vägar till kunskap (Skolverket, 2011; Swärd & Florin, 2011). Forskning (Birenbaum m.fl, 2015; Hirsh & Lindberg, 2015) visar att den formativa

bedömningen är på väg in i många internationella policydokument och skolverket (2011) är tydlig och uppmanar till användning av formativ bedömning. Vi kan se att implementeringen av formativ bedömning skulle kunna vara tydligare och att mer kunskap kring arbetssättet krävs. Särskolan har dessutom en kort historisk tradition av bedömning, vilket kräver extra insatser för att nå dess fulla potential.

Särskolan har ett svårt uppdrag att balansera omsorgsuppdraget gentemot kunskapsuppdraget (Anderson & Östlund, 2017). Våra slutsatser utifrån detta självständiga arbete är att lärande kommer i olika former. Genom att utgå från elevens proximala zon utgår också lärandet från elevens egna kunskaper och förmågor. Detta induktiva arbetssätt ger bättre resultat enligt Fuchs och Fuchs (1986). Eftersom inläringen då utgår från eleven så fungerar det på alla utvecklingsstadier och med alla elever. Formativ bedömning blir därmed det verktyg som leder lärandet i både dokumentation, arbetssätt och ger en tydlig målbild.

6.2 Metoddiskussion och teoridiskussion

För att få en inblick i hur olika verksamheter arbetar med, och vilken kunskap pedagoger har i formativ bedömning genomfördes sju intervjuer i en kvalitativ studie med respondenter aktiva i särskolans verksamheter. Vi hade en önskan om att få stor geografisk spridning på våra resultat, men det fanns en tröghet i att få respondenter att ställa upp på undersökningen och studien utfördes slutligen i tre kommuner. Svårigheten med att få respondenter att ställa upp kontra det faktum att övervägande delen själva tagit specialpedagogisk examen inom de senaste åtta åren, kan tyda på en större vilja att ställa upp om man själv befunnit sig i samma situation och jakt på respondenter. Även det faktum att de flesta av våra respondenter har specialpedagogisk utbildning kan påverka studiens utfall, möjligen hade resultatet sett annorlunda ut om vi intervjuat lärare utan denna specifika kunskap.

I studien användes semistrukturerade intervjuer som enligt Backman (2009) ger möjlighet för flexibilitet och respondenterna frihet att utforma sina svar. I en intervjusituation finns en möjlighet att på det sätt vi ställer frågorna präglas av våra värderingar och ställningstagande som kan påverka respondenternas svar. Studien hade även kunnat omfattas av observationer, något som skulle kunnat ge andra svar på frågeställningarna. Wiliam och Leahy (2015) anger problematiken i att få pedagoger att omsätta teori i praktik i klassrummet och av den anledningen hade observationer kunnat bidra med ett annat eller djupare perspektiv på hur man arbetar med formativ bedömning. Likaså hade en studie med metodtriangulering kunnat ge ett mer generaliserbart resultat, men hade då krävt mer tid avsatt, än vad vi hade, för att kunna ge ett sådant resultat.

I diskussionen kring resultatet har vi valt att inte gå djupare in på hur lärarna arbetar kring den andra strategin som handlar om delaktighet i klassrummet. Utifrån de svar vi fick, drar vi slutsatsen att intervjufrågorna borde formulerats på ett annat sätt för att ge jämförbara resultat. Ett annat angreppssätt hade kunnat vara att fördjupa intervjufrågorna utifrån de delmoment som

ingår i strategin. I tolkningen av respondenters svar har vi med oss föreställningar om arbete i särskolan och det kan vara en fördel att ha denna förförståelse för fenomenet kopplade till miljön som studeras. Samtidigt kan våra egna undermedvetna ställningstagande påverka analysen, trots att vi försökt analysera resultaten utifrån vad vi tror är respondenters mening.

Under studiens gång fick vi bredda urvalet av verksamheter till att även innefatta gymnasiesärskolan för att få respondenter till undersökningen. Missivbrevet författades innan denna korrigering därav formuleringen att studien utförs inom grundsärskolan. Studien har varit begränsad i tid och det har påverkat valet av antal respondenter och även möjligheter att få respondenter att ställa upp. Vid en liknande kvalitativ studie under längre tid, med ett större urval hade resultatet blivit mer tillförlitligt.

Den teoretiska ansatsen fungerade som ett fördjupande verktyg i vår analys för att kunna urskilja de olika arbetssätten i lärandeprocessen i vår analys och studie. Det teoretiska perspektivet har varit det redskap som vi använt för att använda tidigare kunskap kring lärande, som vägledning genom vårt arbete, och som lett till en fördjupad förståelse av de teoretiska aspekterna av formativ bedömning. Formativ bedömning, det sociokulturella perspektivet och den proximala zonen har många gemensamma aspekter då de båda utgår från en dynamisk lärandeprocess där individens nuvarande kompetens visar vägen mot den framtida kompetensen och därmed vägen för lärande. Lärande i en social kontext i särskolan innebär många kommunikativa stöttor som vi ser exempel på i vår studie. Flera av de strategier som ingår i formativ bedömning kan användas med just den stöttande funktionen och vi kan se hur teori och praktik i vissa fall enas. I studien ses svårigheter i arbetssätten med självbedömning och kamratfeedback och därmed blir det svårare att använda vår teoretiska ansats i dessa avseenden.

6.3 Implikationer

Studien kan vara viktig för speciallärare och andra pedagoger i särskolan för att öka kunskapen och medvetenhet kring arbetssätt i formativ bedömning. Enligt examensförordningen ska speciallärare/specialpedagoger kartlägga brister, svårigheter och möjligheter i lärmiljön för att ge eleverna redskap som gör det möjligt för dem att nå till toppen av sin förmåga (SFS 2011:186). Genom att arbeta med formativ bedömning kan man hitta nya vägar för lärande i särskolans verksamheter och arbetssättet kan ses som ett sådant redskap. Studien kan ses som ett kunskapsbidrag till alla verksamheter i särskolan som vill fördjupa sin kunskap och utveckla sina arbetssätt kring den formativa bedömningen och utveckla sin praktik för elevers kunskapande. Studien kan också ses som en uppmaning att utveckla lärmiljön mot ökad delaktighet, att stimulera elevernas egna tankar och utmana dem att nå längre.

I vårt uppdrag som speciallärare ska vi bidra till att utveckla lärmiljön för eleverna, men även fungera som rådgivare och samtalspartners i våra verksamheter (SFS 2011:186). Utifrån denna studie kan vi se ett behov av vägledning och kunskap kring arbetssätt i formativ bedömning och i vårt uppdrag som speciallärare har vi här en viktig uppgift. Vägen mot implementeringen av

formativ bedömning i särskolan är påbörjad och studien visar på kunskap i arbetssättet hos respondenterna, men studien visar också att det behövs ett utvecklingsarbete för att arbetssättet och de fem nyckelstrategierna ska användas fullt ut. För att utveckla särskolans verksamheter har speciallärare och specialpedagoger en viktig roll, både som bärare av kunskap, förmedlande och handledande funktion gentemot sina kollegor. Studien visar på vikten av det kollegiala samarbetet som en förutsättning för att nå samsyn kring bedömnings- och utvecklingsarbete, och i förlängningen en förutsättning för att utveckla särskolans praktiker.

Studien bekräftar vår tidigare kunskap kring vikten av en god relation med elever i särskolan, som en förutsättning för att lärande skall ske på ett optimalt sätt. På ett personligt plan har vi fördjupat vår kunskap kring vikten av den proximala zonen och ett formativt arbetssätt, vilket gör att vi kan använda det som ett didaktiskt verktyg i vår framtida praktik och profession.

6.4 Fortsatt forskning

Särskolan är en verksamhet i förändring. Utvecklingen från omsorg till kunskapsfokus pågår medan detta skrivs, men som Wiliam och Leahy (2015) menar, så tar förändring tid. I särskolans organisationer väntar man på att behörighetskravet för speciallärare ska bli verklighet, både för att höja kompetensen och statusen i verksamheterna, men också för att eleverna ska få tillgång till den undervisning styrdokumentet ger dem rätt till. Av samma anledningar behövs också mer forskning i särskolan för att sätta ljuset på de utvecklingsprocesser som pågår.

Studien visar att processer mot att implementera formativ bedömning som arbetssätt i särskolan är på gång. Därför vore det också intressant med fortsatta och mer omfattande studier för att kunna dra mer generaliserbara slutsatser. Utifrån studien hade det varit intressant att vidare t.ex. göra observationer i klassrummet för att se praktiken, undersöka elevperspektivet, göra studier av det kollegiala samarbetet eller vidare studera de utmaningar vi upptäckt inom självbedömning och kamratrespons.

Avslutningsvis vill vi återkoppla till den frågan Anderson och Östlund (2017) avslutar sin rapport med, frågan från ett av arbetslagen om kunskapen och den nyvunna synen på lärandeprocesser skulle blekna och försvinna när projektet tog slut och eventuell personal byttes ut. Frågan är befogad och aktuell och visar på svårigheterna i att genomföra förändringar på djupet, något som berör alla skolformer. Särskolan är en skolform där forskning bedrivits i mindre omfattning och därför är även denna studie av stor vikt för att ge legitimitet åt dess verksamhet och bidra till dess utveckling.

7. Sammanfattning

Inledning, syfte och problemformulering

Genom läroplanen som kom 2011 (Lsär11) stärktes fokus på kunskap och elevernas möjligheter och ansvar att utöva inflytande på sin utbildning. Skolverket hade tagit fasta på den forskning kring formativ bedömning eller bedömning som en del av lärandet som tex Black och Wiliam (1998, 2009) stod för. Forskning visade på ett förändrat arbetssätt med tydlig målformulering och elevers delaktighet som framgångsfaktorer för elevers kunskapande. En undersökning av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) visade att det fanns ett behov av att öka pedagogers kunskap kring bedömning i särskolan. Detta är bakgrunden till huvudsyftet med denna rapport och det ledde fram till följande frågeställningar:

- Hur arbetar lärare med formativ bedömning?
- Vilka möjligheter eller hinder möter den formativa bedömningen i särskolans verksamheter?

Arbetet med bedömning är ett viktigt steg i utvecklandet mot kunskaps- och lärandefokus för att kunna nå upp till styrdokumentet. Syftet med studien var att undersöka hur speciallärare, specialpedagoger och lärare arbetar med formativ bedömning och hur det arbetet ser ut i praktiken. Studien syftade även till att identifiera vilka möjligheter och hinder pedagogerna möter i implementerandet av ett formativt arbetssätt. Fokus har också legat på att undersöka hur långt man kommit med att implementera de fem nyckelstrategierna, definierade av Black och Wiliam (2009).

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

För att få adekvata svar på våra frågor sökte vi respondenter verksamma i särskolans verksamheter. Vi gjorde ingen avgränsning i ålder eller inriktning utan har respondenter från båda grundsärskolans inriktningar ämnes- och ämnesområden, samt gymnasiesärskolan.

Metod

Deltagarna i studien var speciallärare, specialpedagoger och lärare verksamma i särskolans verksamheter. 17 skolor kontaktades i 10 olika kommuner inom en radie av ca 10 mil från våra

egna hemkommuner. Vi hade en önskan om att få en geografisk spridning och överblick över implementeringen av formativ bedömning i särskolan. Bortfallet var dock stort och materialet landade slutligen på sju respondenter från tre kommuner. En kvalitativ undersökningsmetod med semistrukturerade intervjuer användes som metod för insamling av data till empirin. Intervjuguiden formulerades utifrån de fem nyckelstrategierna (Black & Wiliam, 2009) för att ge svar på hur den formativa bedömningen tillämpas i praktiken.

Resultat

Resultatet i undersökningen visade att djupare kunskap kring hur respondenterna arbetar med formativ bedömning varierade mellan respondenterna. Ingen respondent i undersökningen arbetade med formativ bedömning på ett systematiskt sätt med medvetet utarbetade strategier inom alla de fem strategierna. Resultatet visade att man kommit olika långt på olika arbetsplatser och att respondenternas eget intresse av att arbeta med formativ bedömning varierade. De fem nyckelstrategierna fanns som arbetssätt hos alla respondenter, om än i varierande grad, men resultatet visade att strategi fyra och fem var svårast att tillämpa. Arbetssätt som bygger på hur man gör eleverna medvetna om vad de ska lära sig och hur man arbetar med feedback, dvs strategi ett och tre, var de strategier där respondenterna kommit längst i arbetet mot formativ bedömning. Förmågan att kommunicera sågs av flera respondenter som ett hinder och försvårande faktor. Relationen mellan lärare och elev anges av flera respondenter som en framgångsfaktor och nödvändighet för att få särskolans verksamhet att fungera.

Diskussion

Resultatet av vår studie pekar åt att kunskap kring formativ bedömning skiljer mellan respondenter och verksamheter. Likt rapporten av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) ser även vi att det fortfarande finns behov av utbilda och utveckla pedagoger och verksamheter, för att göra bedömning till en del av lärandet. Ingen av respondenterna i studien arbetar fullt ut enligt de fem strategierna definierade av Black och Williams (2009), men det finns hos flera av respondenterna en tydlig medvetenhet och fokus kring lärandet.

Studien visar även på komplexiteten att ha en så heterogen grupp av elever och av egen erfarenhet vet vi att uppdraget dessutom kompliceras och förändras över tid utifrån gruppens sammansättning. Vi ser att de flesta respondenterna försöker ta ett helhetsgrepp på eleven genom kollegiala diskussioner och sambedömning. Utvecklingen av särskolans verksamhet mot kunskap och lärande fokus är avhängig lärarnas kompetens menar Swärd och Florin (2011). Formativ bedömning är ett sätt att hitta olika vägar till kunskap (Skolverket, 2011; Swärd & Florin, 2011). Forskning (Birenbaum m.fl, 2015; Hirsh & Lindberg, 2015) visar att den formativa bedömningen är på väg in i många internationella policydokument och Skolverket (2011) är tydlig och uppmanar till användning av formativ bedömning. Vi kan se att implementeringen av formativ bedömning skulle kunna vara tydligare och att mer kunskap kring arbetssättet krävs. Skolan har en kort historisk tradition av bedömning vilket kräver extra insatser för att nå dess

fulla potential. Samtidigt visar vår undersökning att endast ett fåtal arbetsgivare lägger resurser på att implementera formativ bedömning som arbetssätt då endast två respondenter erbjudits fortbildning i ämnet.

Särskolan har ett svårt uppdrag att balansera omsorgsuppdraget gentemot kunskapsuppdraget (Anderson & Östlund, 2017). Våra slutsatser utifrån detta självständiga arbete är att lärande kommer i olika former. Genom att utgå från elevens proximala zon utgår också lärandet från elevens egna kunskaper och förmågor. Detta induktiva arbetssätt ger bättre resultat enligt Fuchs och Fuchs (1986), eftersom inläringen då utgår från eleven så fungerar det på alla utvecklingsstadier och med alla elever. Formativ bedömning blir därmed det verktyg som leder lärandet i både dokumentation, arbetssätt och ger en tydlig målbild.

Referenser

- Andersson, C. (2015). *Professional development in formative assessment: effects on teacher classroom practice and student achievement*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2015. Umeå.
- Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524.
- Anderson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (red.) (2016). *Hur ska vi göra då?* [Elektronisk resurs] praktiktäna utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande. Malmö: Pedagogisk Inspiration i samarbete med Malmö högskola och Förskoleförvaltningen Malmö stad. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-15280>
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2007. Karlstad.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education* 2015, 13(1), 117-140. DOI: 10.1177/1478210314566733
- Blom, A. (2007). *Handikapp i skolan: Fyra studier av särskolan och elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholms stadsledningskontor.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5-31. DOI 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: A systematic and Artistic Process of Instruction for supporting school and lifelong learning. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 24-40.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Hattie, John & Yates, Gregory (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm; Natur & Kultur.
- Heyer, C., & Hull, I. (2014). *Formativ bedömning - konkreta exempel och metodiska tips*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-01-07 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-120536>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.), (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk Psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket (2018). *Behörighet i särskolan. Vad kommer gälla?*. Hämtad 2019-03-05, från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/behorighet-i-sarskolan-vad-kommer-galla>
- Nationalencyklopedin (2019). Kunskapsbedömning. Hämtad 2019-03-06, från <https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=kunskapsbed%C3%B6mning>

- Ninomiya, S. (2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap." *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 10, 79–91.
- Repstad, P. (2012). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.
- Phillips, D., C., & Soltis, J. F. (2016). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedt.
- SFS. (2010:800). Svensk författningssamling. *Skollagen*. Hämtad 2019-04-15 https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:186. Yrkesexamina, Speciallärarexamen. Hämtad: 2019-04-15 <https://www.student.liu.se/program/speciallararprogrammet-90-hp/for-programmets-studenter/speciallararprogrammet-block-1-3/1.453768/Examensordning-specle2012.pdf>
- Skolinspektionen (2010). Undervisningen i svenska grundsärskolan. *Kvalitetsgranskning Rapport 2010:9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundsärskolan 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *IUP med omdömen i grundsärskolan*. Hämtad 2019-05-18, från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/iup-med-omdomen-i-grundsarskolan>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A.-K., & Florin, K. (2011) *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Falkenberg: Gleerups.
- Torrance, H. (2012). Formative Assessment at the Crossroads: Conformative, Deformative and Transformative Assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-02-10, från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vingsle, C. (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: vad behöver vi för att få det att hända?*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2017. Umeå.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P. Finns tillgänglig på: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken. Från förmedling till förståelse*. Stockholm: Gothia.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015) *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Bilagor:

1. Intervjuguide

Intervjufrågor bedömning

Intro:

Hur länge har du arbetat i särskolan?

Vilken profession har du? Vilken utbildning?

Vilken inriktning arbetar du i?

I vilket åldersspann arbetar du?

Beskriv din elevgrupp/arbetssituation nu: skola/klass/grupp/elev och miljö.

Strategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemål och framgångskriterier.

- **Hur gör du eleverna medvetna om vad de ska lära sig?**
- **Hur ofta?**
- **Hur pratar du med/talar du om för eleverna vilket lärandemål ni arbetar med?**
- **Utveckla**
- **Vad ser du för fördelar? Svårigheter? Vinsten för elever?**

(Fyllnadsfrågor: Kan du ge exempel på vilka strategier eller verktyg du använder?, tex visar arbeten av andra elever för att ge exempel på hur resultatet ska bli, matriser? Behövs det anpassningar tex bildstöd?)

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

- **Hur tar du reda på vad eleverna redan kan om ett ämne? Kan du ge exempel?**
- **Hur gör du för att få alla delaktiga (i diskussioner) i klassrummet? Hur aktiva är eleverna och på vilket sätt?**
- **Vad möter du för svårigheter? Fördelar? vinsten för elever?**

(Fyllnadsfrågor: Använder du några strategier eller verktyg som utgångskort, gångjärnsfrågor, låter elever svara på andra elevers frågor, ge tid att tänka?)

Strategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt

- **Hur arbetar du med feedback? Kan du ge exempel?**
- **Hur ska feedback se ut för att fungera som bäst?**
- **Vad ser du för fördelar? Svårigheter? Vinsten för elever?**

(Fyllnadsfrågor: Hur kopplar du feedback till lärandemål och framgångskriterier?)

Strategi 4: Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra

- **Hur använder du dig av kamratrespons i klassrummet? Hur är eleverna aktiva med varandra?**
- **Vad ser du för fördelar? Svårigheter? Vinster för eleverna**

Strategi 5: Aktivera eleverna som ägare över sitt lärande

- **Hur lär du eleverna att göra självbedömning eller utvärdering av sitt eget arbete? Hur kan det se ut?**
- **Vad ser du för fördelar? Svårigheter? Vinster för eleverna?**

Avslutande frågor:

- **Om vi sammanfattar nu, generellt, upplever du hinder/möjligheter för eleverna i detta arbetssätt?**
- **Har du några andra tankar kring bedömning?**
- **Är du bekant med begreppen summativ respektive formativ bedömning?**
- **Har du fått fortbildning i formativ bedömning genom din arbetsgivare?**
- **Hur har den sett ut?**
- **Är du nöjd/önskar du mer utbildning?**
- **Får du någon stöttning i arbetssättet?**
- **Tror du det finns det skillnader att arbeta med formativ bedömning i sarskolan jämfört med grundskolan? Hur?**

2. Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

Missivbrev

2019-02-15

Hej!

Vi heter Jennie Weiderup och Elisabet Holst och läser till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning på Högskolan Kristianstad. Under vår sista termin skriver vi ett examensarbete på 15 hp inför examen våren 2019. Examensarbetet innebär ett självständigt arbete med en vetenskaplig studie kopplad till vår blivande profession som speciallärare och i samband med det inbjuder vi dig till att medverka i vår undersökning om bedömning i grundsärskolan.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare verksamma i grundsärskola och träningskola arbetar med bedömning. Vi vill undersöka hur bedömning används som ett led i lärandet och vilka möjligheter och utmaningar det för med sig. Vi kommer att i denna studie utföra kvalitativa intervjuer med lärare verksamma i grundsärskolan, i olika skolor, i olika kommuner.

Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer; <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> som vi följer har du som medverkar i studien:

- Rätt att avböja eller närsomhelst avbryta din medverkan, även efter påbörjad intervju, utan några negativa konsekvenser.

- Rätt att få veta om att all information behandlas konfidentiellt. I vårt arbete kommer aidentifiering att ske, dvs inga kommuner, skolor eller personuppgifter kommer att röjas. Intervjuerna dokumenteras genom ljudinspelning vid intervjutillfället, för att vi i efterhand ska kunna skriva ut materialet så rättvist som möjligt. Dessa dokument kommer vi och vår handledare samt examinator ha tillgång till under arbetets gång.
- Rätt att få veta om att information som framkommer vid intervjuerna inte kommer att användas i andra sammanhang och förstöras när arbetet är färdigt. Det utvalda material som används i examensarbetet kommer att publiceras på Högskolan Kristianstads databas DIVA.

Vår handledare heter Lisbeth Ohlsson, Högskolan Kristianstad. Ni når henne på mail: lisbeth.ohlsson@hkr.se vid ytterligare frågor.

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad: www.hkr.se , tel: 044-2503000

Vår förhoppning är att du vill delta i vår studie, ditt deltagande är till stor hjälp. Skriftligt samtycke till att intervjun spelas in lämnas in vid intervjutillfället. Maila ditt svar om deltagande på mail_

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning:

Jennie Weiderup

Elisabet Holst

Samtyckesblankett

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

Ja

Nej

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

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till Jennie eller Elisabet vid intervjutillfället.