



Upplevelsen av formativt lärande och relationellt perspektiv

- En empirisk undersökning av fem elever i grundsärskolan

Gustav Ejersbo Kilander

Självständigt arbete:	15 hp
Sektion:	Lärande och Miljö
Program:	Speciallärarprogrammet med specialisering mot utvecklingsstörning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2015
Handledare:	Daniel Östlund
Examinator:	Christer Ohlin

Abstract/Sammanfattning

Ejersbo Kilander, G. (2015). Högsolan, Kristianstad. Special pedagogiska programmet.

Syftet med studien är att undersöka hur fem elever i grundsärskolan upplever formativt lärande och relationellt perspektiv. I studien görs ett försök att upprätthålla en fenomenologisk ansats. Merleau-Ponty är en erkänd forskare inom teorin som menar att livsvärlden bygger på att vi människor påverkas av varandra.

Enligt den svenska skollagen vänder sig grundsärskolan till eleven med en utvecklingsstörning som behöver en anpassad skolgång (SFS 2010:800). Eleverna som har en intellektuell funktionsnedsättning har svårigheter som gör det svårt för individen att komma i kontakt med omvärlden.

Formativt lärande kan beskrivas som att både lärare och elev vet vad målet är för eleven och att det är uppställt i proportion till de bakgrundskunskaper som eleven har. Genom självbedömning och kamratbedömning utvecklar eleven sin syn på sitt lärande. För att synliggöra elevens mål är återkopplingen den viktigaste delen för elevens utveckling och förbättring av sitt skolresultat. Det är viktigt att själva återkopplingen är kopplad till det som eleven gör. Denna studie pekar på att det är viktigt för eleverna med en utvecklingsstörning, att de får sin återkoppling omgående. Vidare är det relationella perspektivet en viktig del av skolan där fokus ligger på relationen mellan olika aktörer. Eleven och läraren vill kunna bekräfta den förtroendefulla relationen mellan varandra. Det är viktigt att läraren visar att han eller hon bryr sig och lyssnar på eleverna.

Undersökningsmetod för studien är kvalitativ med fokus på elevens helhetsuppfattning av fenomen i vardagen. Undersökningen bygger på semistrukturerade intervjuer med fem elever från samma grundsärskola. Resultatet från studien pekar på att eleverna menade att det var viktigt att få saklig återkoppling så att det visste vad de gjorde bra. I min undersökning menar informanterna att de vill ha återkopplingen i samband med aktiviteten som eleven återkopplades på. Informanterna menar att vetskapen om att gör rätt minskade stressen hos dem. I denna undersökning framkommer att interaktionen mellan läraren och eleven är avgörande för relationens utveckling. Det är viktigt att kunna småprata kring fenomen i och utanför skolan. I lgr11 (Skolverket, 2011) beskrivs att det är eftersträvningsvärt att eleverna känner sig trygga med sin lärare. Tryggheten bekräftas när eleven vågar prata med läraren och att läraren lyssnar på eleverna. Lyssnandet är ett viktigt redskap för att utveckla relationen mellan läraren och eleven.

Studien lyfter elevens perspektiv på den mest effektfulla undervisningsmetoden och relationen mellan lärare och elev, vilket gör att denna undersökning är av särskild vikt för personal i grundsärskolan.

Nyckelord: formativt lärande, grundsärskola, relationellt perspektiv

Gustav Kilander

Handledare: Daniel Östlund

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte och problemformulering:.....	5
1.3 Studiens avgränsning	5
1.4 Studiens upplägg	5
2. Styrdokument	6
3. Tidigare forskning	7
3.1 Forskningsdebatt om grundsärskolan	7
3.2 Formativt lärande.....	8
3.3 Återkoppling och bedömning.....	9
3.4 Skolan	10
3.5 Grundsärskolan och formativt lärande	12
3.6 Relationellt perspektiv	13
3.7 Läraren i relationen	14
3.8 Klassrumsklimat.....	15
3.9 Att bygga en relation	15
4. Teoretiskt ramverk	17
5. Metodbeskrivning	18
5.1 Val av metod.....	18
5.2 Pilotstudie.....	19
5.3 Undersökningsgrupp.....	19
5.4 Genomförande.....	19
5.5 Bearbetning	20
5.6 Tillförlitlighet.....	20
5.7 Etik.....	21
6. Resultat och Analys	23
6.1 Formativt lärande i grundsärskolan.....	23
6.2 Mål	24
6.3 Återkoppling.....	25
6.3.1 Självbedömning	25
6.3.2 Kamratbedömning.....	25
6.3.3 Återkoppling från läraren.....	26
6.4 Relationellt lärande.....	28
6.4.1 Läraren	28
6.4.2 Klassrumsklimat	29
6.4.3 Relation.....	30
6.5 Slutsatser.....	33
7. Sammanfattning och diskussion	36
7.1 Diskussion av resultat.....	36
7.2 Metoddiskussion.....	38
7.3 Tillämpning.....	38
7.4 Fortsatt forskning	38
Referenser	40
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Denna del av arbetet beskrivs hur texten grundar sig i en speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning. Vidare lyfts vikten av formativt lärande samt relationen mellan eleven och läraren i grundsärskolan. Studien tar en fenomenologisk ansats och försöker att beskriva elevernas vardag.

1.1 Bakgrund

Denna text grundar sig på speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning. SFS (2011) beskrivning av att speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning ska innebära att läraren har skaffat sig en fördjupad kunskap inom bedömningsfrågor och inom lärande för elever med en utvecklingsstörning. I arbetet som grundsärskolelärare har mitt intresse för hur eleverna uppfattar målen i skolan utvecklats.

För att kunna utveckla elevernas lärande har formativt lärande blivit aktuellt i svensk skola genom bl.a. Hatties (2013, 2014) och Lundahls (2013) forskning inom ämnet. Forskarna har fokuserat på hur eleverna tillgodoser sig mest kunskap ifrån undervisningen. Lundahl (2014) förklarar, för att kunna mäta om och hur eleverna har tillgodosett sig kunskaper gör läraren en bedömning. Denna bedömning bygger på att kategorisera och sortera, men för att utveckla synen på bedömning har formativt lärande utvecklats. Hattie (2013, 2014) bygger sina studier på begreppet synligt lärande. I grundsärskolans läroplan kan begreppet få grogrund genom följande citat.

Skolans mål är att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. (skolverket, 2011:18)

Hatties (2013, 2014) studier vilar bland annat på att eleven ska kunna veta, var han eller hon befinner sig i förhållande till målet, hur eleven ska göra för att uppnå målet samt vad målet är. Eleven ska sedan själv i slutändan kunna bedöma sin arbetsprestation. Skolverket (2013) menar att det är viktigt att eleven lär sig att urskilja vad som är goda kvaliteter hos sig själv för att individen ska kunna ta ansvar för sitt lärande.

Karlsudd (2012) beskriver att grundsärskolan är en verksamhet som undervisar elever i behov av särskilt stöd. Denna pedagogik kallas specialpedagogik och innebär att eleverna får sin undervisning i en mindre grupp pga. sin oskicklighet i skolan. Maskell, Watkins, Haworth och Brown (2001) beskriver att för elever med en lindrig utvecklingsstörning kan lärandet vara som en bergodalbana, ibland är det stiltje och ibland händer det mycket. Östlund (2012) beskriver att inom grundsärskolan finns en del särskilda faktorer som påverkar undervisningen, förberedelse, använda sig av konkreta och flexibla metoder, individanpassa och tid.

Vidare står det inte i grundsärskolans kursplan att relationen mellan lärare och elev är av stor betydelse för elevernas lärande. Begreppet relation benämns i kursplanen, men inte i den betydelsen att läraren bör eller ska utveckla en god relation till eleven. Aspelin (2013) beskriver att det relationella perspektivet innebär att det finns ett intresse för det som händer mellan människor. I arbetet fördjupas och skapas en förståelse för hur relationer påverkar lärandet hos elever som går i grundsärskolan. Lilja (2013) belyser genom hennes avhandling, *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*, vikten av relationen mellan läraren och eleven i grundskolan. Den avhandlingen blir en bakgrund för mitt arbete, men där fokus istället

läggs mot grundsärskolan.

Det finns inte mycket forskning inom formativt lärande för elever med en utvecklingsstörning samt hur de uppfattar relationen mellan lärare och elev. Det är viktigt att belysa elevernas erfarenhet eftersom skolan är skapad för att eleven ska lyckas och utvecklas. I mitt praktiska arbete som lärare på grundsärskolan finns begränsningarna hos elevernas förståelse för deras mål och att få dem delaktiga i bedömningen av deras arbetsprestation. Det blir därför intressant att fördjupa mig i deras tankar kring formativt lärande. Genom följande arbete redovisas, analyseras och diskuteras intervjuer med elever i grundsärskolan och deras syn på formativt lärande samt relationen mellan lärare och elev.

1.2 Syfte och problemformulering:

Syftet med studien är att undersöka hur fem elever i grundsärskolan upplever sin skolvardag med särskilt fokus på hur de beskriver formativa lärandeprocesser och elev-lärare relationen.

Syftet med arbetet är att kartlägga och få svar på följande frågeställning:

- Hur upplever elever i grundsärskolan formativt lärande?
- Hur upplever elever i grundsärskolan relationen till sin lärare?

1.3 Studiens avgränsning

Arbetet vinklas ur ett relationellt perspektiv. I arbetet upprätthålls en fenomenologisk ansats. Enligt Lilja (2013) är Merleau-Pontys en erkänd forskare inom teorin som menar att livsvärlden bygger på att vi människor påverkas av varandra (Lilja, 2013). Forskaren har utvecklat begreppet att vara-till-världen som beskriver hur människor förhåller sig gentemot världen och dess medmänniskor. Detta är en viktig del av relationen mellan lärare och elev.

Texten gör anslag på att ta ett holistiskt perspektiv, vilket innebär att synen på eleven utgår från en helhetssyn på individen. European Agency for Development in Special Needs Education (2007) utkom med sin rapport där fokus ligger på vikten av att läraren har ett holistiskt förhållningssätt till varje enskild elev. Det holistiska förhållningssättet lägger inte fokus på elevens brister. Vidare ska eleverna inkluderas i deras lärande. Författarna Maskell, Watkins, Haworth och Brown (2001) beskriver i sin text hur de blivit trötta på att använda sig av standard frågescheman när undersökningar görs för elever med en utvecklingsstörning. De menar att eleverna är på en så tidig utvecklingsnivå att det bör finnas en holistisk syn för att kunna maximera deras lärande (Maskell, Watkins, Haworth & Brown, 2001). Min upplevelse är att intervjuer samlar helheten hos det som eleven uppfattar och därmed blir det holistiska perspektivet intressant.

1.4 Studiens upplägg

I Studien beskrivs grundsärskolan och utvecklingsstörning för att vidare beskriva begreppen formativt lärande, återkoppling och relationellt lärande på ett fördjupa vis. Följande författare har en stor betydelse för studien John Hattie, Christian Lundahl och Annika Lilja. Metoden för den empiriska studien utgår från individuella intervjuer med fem elever från grundsärskolan och en gruppintervju med samma elever. Studien bygger på ett fenomenologiskt perspektiv där syftet med intervju är att försöka beskriva fenomen i informantens levda verklighet. Vidare presenteras och analyseras resultatet som sedermera kopplas till teorin och vidare diskuteras samt vidareutvecklas.

2. Styrdokument

I skollagen beskrivs hur elever med en utvecklingsstörning ska få en anpassad skolgång i grundsärskolan. ”2 § Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa” (SFS 2010:800). I grundsärskolans läroplan står det att ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket, 2011:8). Enligt skollagen vänder sig grundsärskolan till eleven med en utvecklingsstörning som behöver en anpassad skolgång. Eleven som går i grundsärskolan läser enligt ämne, ämnesområde eller en kombination av dem. Den elev som inte kan tillgodogöra sig helheten eller delar inom ämne läser istället efter ämnesområde (SFS 2010:800). Diagnostiseringen, utvecklingsstörning, görs eftersom det ska vara en vägledning för personens val av skola, bostad och arbete (Nordström, 2002). Möjliga faktorer som spelar in är den adaptiva förmågan, att kommunicera med eller utan hjälpmedel, sköta hushållsarbete och personlig omvårdnad m.m. (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Generellt sett är klassificering och diagnostisering ett sätt att hjälpa människor förstå och se hur verkligheten förhåller sig till oss (Nordström, 2002).

I lgr11 skrivs att utbildningen inom skolväsendet ”... ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011:7). Vidare beskrivs även att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2011). I skolinspektionens rapport (2010) *Undervisningen i svenska i grundsärskolan* pekar inspektionen på att undervisningen bör anpassas mer så att eleverna får möjlighet att kunna utveckla sin språkliga förmåga i samspel med varandra. I ämnet fanns det inte alltid en helhetssyn på undervisningen utan var fragmentariskt uppdelad. De skolor som blev granskade visade i liten utsträckning att lärarna tog tillvara på elevernas erfarenhet och gjorde dem delaktiga i lärandet. Arbetet var ofta individuellt vilket gjordes på bekostnad av interaktion och samspel mellan eleverna. Miljön för lärande är avgörande för huruvida eleven blir intresserad av att samspela och får möjlighet till att bli delaktig. Interaktion och kommunikation är avgörande för språkutvecklingen. Elevens perspektiv utvidgas, utmanas och i sin tur utvecklas elevens lärande (skolinspektionen, 2010). I grundsärskolans kurs- och läroplan står det att ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära [...] [v]arje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (skolverket, 2011:1).

3 § Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (SFS 2010:800)

3. Tidigare forskning

Denna del försöker att ge en inblick i debatten kring grundsärskolan. Vidare beskrivs hur bl.a. Hattie (2013, 2014) har slagit fast att det formativa lärandet är en viktig del i lärandet och även vikten av återkopplingen. Därefter beskrivs vikten av att eleven och läraren skapar en god relation till varandra.

3.1 Forskningsdebatt om grundsärskolan

Karlsudd (2012) menar att verksamheter som undervisar elever i behov av särskilt stöd, exempelvis elever som går i grundsärskolan får tillgång till specialpedagogiskundervisning. Specialpedagogik innebär att en särskild mindre grupp får sin undervisning med en anpassad metodik pga. elevernas skoloskicklighet. Undervisningen fokuserar ofta på kärnämnen och elevens svårigheter. WHO (World health organization) har utkommit med beteckningarna ICIDH, ICIDH-2 och den senaste beteckningen ICF som står för International Classification of Functioning, Disability and Health. Detta klassificeringsschema ska ge ”... *behandling* och andra *åtgärder* på rätt nivå, vid rätt tidpunkt och på ett sådant sätt att handikapp inte uppstår” (Nordström, 2002:51). Begreppet handikapp ses delvis som relationen mellan människan dvs. individen och miljön, men största delen fokuseras mot förändringen hos individen. I klassificeringsschemat finns det tre olika grupper, organskador (medicinsk), funktionshinder (Rehabilitering eller habiliteringsåtgärder) och handikapp på samhällsnivå. Funktionsnedsättningen i den sista gruppen skapar en problematik som gör att det är svårt för individen att komma i kontakt med omvärlden (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Tideman (Mineur, Bergh & Tideman, 2009) kritiserar klassificeringssystemet i grundsärskolan och menare att förmågorna skiljer sig från person till person även hos människor utan ett intellektuellt funktionshinder. ”Hur stor vi vill göra gruppen som anses som avvikande från normen i fråga om intellektuella förmågor, är därför beroende av de gränser vi sätter upp, vilket är att betrakta som en slags normativ normalitet” (Mineur, Bergh & Tideman, 2009:19). En av konsekvenserna då en elev blivit kategoriserad som utvecklingsstörd är att eleven i sitt framtida liv kommer med stor sannolikhet att arbeta med en alternativ sysselsättning. Detta medför en sämre ekonomi för privatpersonen och för samhället. Människor med en psykisk funktionsnedsättning har enligt undersökningar sämre levnadsvillkor än befolkningen utan något psykiskt funktionshinder (Mineur, Bergh & Tideman, 2009).

Vaughn och Linan-Thompson (2003) menar att specialpedagogiken som används för elever med en utvecklingsstörning är mer explicit, intensiv och stödjande. D. Fuchs beskriver vidare att de två attributen individualisering och validering är effektiv specialundervisning (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). Farell (2006) förklarar att eleverna som har någon typ av utvecklingsstörning behöver ”Flexible teaching arrangements [...] sequencing and organisation skills” (Farell 2006:6). Personalgruppen omkring den särskilda elevgruppen är oftast också avskilda från de reguljära skolklasserna (Karlsudd 2012). Hedegaard-Sörensen och Langager (2012) definierar specialpedagogiskt arbete som när olika yrkesgrupper arbetar tillsammans för att lösa en uppgift eller utmaning som inte endast består av ämnesundervisning. Lärandemålen måste ta utgångspunkt i att eleven har en funktionsnedsättning. Läraren, barnskötaren, fritidspedagogen och förskoleläraren måste kunna arbeta balanserat tillsammans och ta hänsyn till elevens förutsättningar i planeringen och utförandet av den. Dvs. att undervisningen ska

anpassas efter elevens förutsättningar (Hedegaard-Sörensen & Langager, 2012). Det har under senare år riktats kritik mot grundsärskolans kunskapsutmaning. Kritiken har bland annat sett ut på följande vis, ”Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlighet att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan” (Östlund, 2012:152-153). Östlund (2012) menar inte att problemet är att eleverna får för mycket omsorg, men att omsorgen kan medha att kraven på eleven blir ställda för lågt i förhållande till kursplanerna.

Specialundervisning i form av ”pull-out”-metoden är en möjlighet för eleverna eftersom tidsramen förändras. Det finns färre antal elever per lärare. Därför kan läraren vara mer flexibel i val av texter, mål för undervisningen samt att tillåta eleverna att lära sig olika innehåll på olika sätt och med en annan tidsram (Vaughn & Linan-Thompson 2003; Zigmond, 2003). Skolverket (2009) lyfter att ”pull-out”-metoden har en negativ effekt på eleverna som är i behov av särskilt stöd.

Specialundervisningens vara eller icke vara är ett debatterat ämne. Som ses ovan har forskare olika syn på om kategorisering och anpassad undervisning är av godo eller medför att den segregering undervisningen ger en negativ effekt på eleverna. Florian (2008) ställer därför frågan ”Is special education part of the problem or part of the solution in fulfilling rights and answering questions of equity in education?” (Florian, 2008:202). Vilket kan förstås som, är specialundervisningen en del av problemet eller en del av lösningen för att uppfylla rättigheter och svar på frågor om en rättvis utbildning?

3.2 Formativt lärande

Synen på kunskap har sedan länge haft ett grundläggande perspektiv om att kunskapen ska föras vidare till nästa generation. Detta sker samtidigt som utvecklingen i samhället ställer nya krav på medborgarna. Det växer fram nya ideal för utbildning och lärande, vilket kräver både mer av lärare och elever. För att kunna mäta kunskapen inom skolväsendet så görs bedömningar. Denna mätning skapar en paradox inom skolan. Detta eftersom skolan vill att eleverna utvecklar ett livslångt lärande och begreppet används i motsättning till det livslånga lärandet för att kategorisera och sortera eleverna (Lundahl, 2014). Ur ett historiskt perspektiv har många forskare sett på begreppet bedömning som något negativt, men på senare tid har kritiker fått en mer positiv syn på begreppet. Formativt lärande bygger på att eleven ska utveckla sitt lärande positivt (Lundahl, 2014). Black och Wiliam (1998) förklarar på ett liknande sätt att fokus på bedömningen har ändrats. Nu ligger större fokus på samspelet mellan bedömningen och undervisningen i klassrummet istället för prov som endast är svagt kopplade till elevens upplevelse av lärande. ”Skuld och skam främjar inte lärande – tvärtom” (Timperley, 2013:90). Istället för att kategorisera eleverna genom att använda bedömning bör vi ”... sträva efter att tillfredsställa individens behov av kunskaper om sina starka och svaga sidor så att hon kan sortera sig själv; göra de val som passar henne” (Lundahl, 2014:48). För att det livslånga lärandet ska kunna ta plats hos individen måste det finnas en lust att lära. Den sorterande bedömningsfunktionen minskade då betygen blev målorienterade istället för relativa. Bedömningen av lärandet ändrades till bedömning för lärande (Lundahl, 2014). I *Forskning för klassrummet* (Skolverket, 2013) beskrivs formativt lärande som något som har funnits länge hos de framgångsrika lärarna. Inom bedömning har fokus flyttats från bedömningen av eleverna till att fokusera på undervisningens kvalitet. Hattie (2014) använder begreppet synligt lärande. Han menar att begreppet betyder att både lärare och elev vet vad målet är för eleven och att det är uppställt i proportion till de bakgrundskunskaper som eleven har. Läraren ska kunna visa förståelse för elevens perspektiv i lärandesituationen och eleven ska kunna se

undervisningen som en väg till det livslånga lärandet. Därmed är tanken att eleven ska kunna bli sin egen lärare i form av självbedömning (Hattie, 2014). Självbedömning beskrivs som när eleven bedömer sin egen arbetsinsats som i sin tur utvecklar elevens lärande. Eleven blir säkrare på att känna igen vad som är goda kvaliteter hos honom eller henne. På detta sätt utvecklar eleven ett större ansvar för sitt eget lärande, vilket också pekas ut bland målen som finns i kursplanerna (Skolverket, 2013). I skolverket (2015) *Kunskapsbedömning i träningskolan* sammanfattas formativ bedömning som den ständiga bedömningen av elevens lärande, där eleven är medveten om vad som han eller hon bör strävar efter och där läraren kan genom bedömning anpassa undervisningen för eleven.

3.3 Återkoppling och bedömning

Till skillnad från formativt lärande bygger summativ bedömning på att summera och göra ett slutomdöme på eleven. Betyg är ett summativt mätinstrument. Forskarna Klugers och DeNisis menar att betyg inte ger någon återkoppling utan endast ger kunskap om själva resultatet. Skolverket (2013) menar att en summativ bedömning kan användas formativt. Ett exempel är då eleven gör en diagnos där syftet är att ta reda på var eleven befinner sig i förhållande till målen. Vidare lyfter Hattie (2014) att återkoppling är det viktigaste för att utvecklas och förbättra sitt resultat. Det är både mängden och kvaliteten på återkopplingen som spelar roll. Den återkopplingen som är viktigast är den återkopplingen som leder eleven mot målet. Därmed är det viktigt att berömmet är kopplat till det som eleven gör dvs. att eleven förstår varför han eller hon får beröm (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2014; Lundahl, 2014). Det är för många elever i skolan som inte vet varför de arbetar med det som de gör i skolan. De vet inte vad skolarbetet ska leda till. Eleverna har svårt att svara på vad de arbetar med. I matematiken kan dem exempelvis säga att de arbetar på sidan 74 (Lundahl, 2014). I Hatties (2014) studie lyfter han vikten av att återkoppla. Forskaren menar att återkopplingen är viktig, men att det är viktigt att målen som ställs genom återkopplingen är lagom utmanande. ”Det är avgörande att ha lämpligt utmanande mål, eftersom mängden och inriktningen av återkopplingen då maximeras” (Hattie, 2014). Återkopplingen som är minst effektiv är belöning, beröm och bestraffning (Hattie, 2014; Lundahl, 2014). I en studie gjord av Nuthall visade det att 80 % av återkopplingen en elev fick på sitt skolarbete i grundskolans tidigare år kom från elevens klasskamrater. Det visade sig att 80 % av kamraternas återkoppling inte var gynnsam för formativt lärande (Hattie, 2014). Vidare är det viktigt att läraren i klassen är intresserad av att ha ett så gott klassrumsklimat, där eleverna våga säga ”fel”. För att eleverna ska kunna våga tänka utanför ramen och utveckla dem själva och undervisningen är klassrumsklimatet viktigt (Hattie, 2014). När det gäller återkoppling är det förnuftigt att ge den så fort som möjligt, medans undervisningssituationen ger relevans för återkopplingen. För att återkopplingen ska kunna vara effektiv måste eleven ha möjligheter att ändra och agera utifrån den information som han eller hon får för att kunna förbättra sitt resultat. Författarna understryker att omedelbarheten i återkopplingen till elever med funktionshinder är extra viktig. Vidare är det viktigt att återkopplingen är anpassad efter vilken elev som ska tillhandha återkopplingen. Det är därmed viktigt att elever med en utvecklingsstörning får återkoppling som är enklare att förstå (Chan m.fl., 2014).

Black och Wiliam (1998) beskriver hur lärare i Portugal fick genom ett projekt arbeta med självbedömning på deltid under en 20-veckorsperiod. Projektet implementerades samtidigt i deras verksamhet. Det fanns en annan lärargrupp som agerade kontrollgrupp och fick gå en annan kurs inom utbildning. Både den självbedömandegruppen och kontrollgruppen gjorde test innan och efter. Resultatet visade att båda grupperna gjorde framsteg men att det fanns en signifikant skillnad mellan grupperna. Elevgruppen som var kopplad självbedömning visade i genomsnitt en effektökning på dubbelt så stor vinst som kontrollgruppen hade. Denna

undersökning riktade sig till yngre elever, men de äldre eleverna hade liknande effekt. I undervisningen hos de äldre eleverna fokuserade lärarna på att eleverna skulle förstå målen. När eleven förstod målet kunde han eller hon välja uppgiften och vidare bedöma sin egen insats. Lundahl (2014) förklarar för att kunna få elever att utveckla kunskaper om sina starka och svaga sidor måste eleven få möjlighet att utveckla detta. Ett exempel är att låta eleverna bedöma sina egna prestationer, istället för att läraren gör det.

3.4 Skolan

En del i att öka effekten på elevernas undervisning är då läraren reflekterar över sitt eget arbete. Uppbyggnaden av god undervisning kräver att både elever och lärare gör inhämtningen av kunskap synlig. Detta ger bäst resultat på läreffekten. När forskaren granskat videos från de bästa lärarna i USA, var det tydligt att de var engagerade och visade att det var dem som hade kontroll över situationen. Lärarna hittade en balansgång mellan att eleverna var livligt aktiva och lyssnande. Det var ett konstaterande att undervisning som är öppen och låter eleverna vara aktiva är framgångsrik (Hattie, 2014). Frenzel, A.C., Lüdtke, O. och Sutton, R.E. (2009) beskriver i deras artikel att engagemang och entusiasm var viktiga delar i lärarens arbete. De lärare som inte var engagerade i ämnet kunde spela att de var engagerade. När en lärare upplever att ämnet som berörs eller att elevgruppen är utmanande visar det sig att entusiasm är ett viktigt verktyg för att eleverna ska intressera sig för det som händer under lektionen. Hattie (2014) beskriver för att kunna utveckla lärarna framhåller forskaren Irving att eleverna borde utvärdera lärarna. Några menar att utvärderingen skulle vara godtycklig och de eleverna med bra betyg skulle ge läraren bra betyg. Irving tror inte på den tesen. Förväntningar på eleverna i skolan är viktiga. Om förväntningarna är för låga uppnår eleverna förhoppningsvis de låga kraven, men kommer inte vidare. Formativt lärande har som tidigare tydliggjorts varit effektivt utvecklande för elevernas kunskapsutveckling. Timperley (2013) beskriver att även denna metod kan användas för lärarnas utveckling. Den grundläggande skillnaden är att läraren är tvungen att ta hänsyn till elevens utveckling men också till sin egen. Läraren måste urskilja sitt mål och i samarbete med andra utveckla och ha ett tydligt fokus mot att uppnå de mål som satts upp. Detta tydliggör vilka framsteg som läraren gör och ger information om hur läraren kan anpassa sin undervisning (Timperley, 2013). Att arbeta med formativt lärande dvs. genom att bl.a. tydliggöra målen som lärare, ökar det engagemanget, lärandet och motivationen hos läraren och eleven. Om målen ska vara effektfulla måste läraren visa förståelse för elevens och lärarens behov (Timperley, 2013). Det är viktigt att läraren förstår vad han eller hon ska bedöma. Vet inte läraren vad som står i fokus vet inte eleverna det och läraren får svårt att undersöka det som eleverna har missuppfattat (Timperley, 2013). Enligt Chan m.fl. (2014) borde lärarna eftersträva att utforma all undervisning så att det finns möjlighet att ge effektiv återkoppling. Undervisningen kan alltid förbättras genom att eleverna får tillgodosett den information om deras lärande. Informationen måste vara språkligt anpassad för eleven och tillsammans med läraren dra slutsatser kring elevens lärbehov.

En del i formativt lärande är att tro på sina elever och samtidigt ställa krav. Black och Wiliam (1998) beskriver hur läraren Whiting hade höga krav på sina elever samtidigt som han återkopplade till dem och trodde på dem. Han menade att varje elev skulle uppnå en poängprocent på minst 90 % för att kunna gå vidare till nästa uppgift. Det visade sig att eleverna lyckades bättre i skolan och att de även hade en mer positiv bild av skolan och personalen (Black & Wiliams, 1998). Chan m.fl. (2014) beskriver hur de mål som satts upp blir en referenspunkt där eleven och läraren kan jämföra nulägesprestationen med det framåtsyftande målet. Det ger eleven och läraren information för hur de båda parterna ska fortskrida i utvecklingsprocessen. Det är viktigt att målet är tydligt eftersom återkopplingen

bygger på det och om målet är tydliga för eleven är det en större möjlighet för han eller hon att lyckas med att uppnå det.

I ett forskningsprojekt i USA där utgångspunkten var barn som var 5 år gamla och hade tuffa familjeförhållanden, delades deras lärare in i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Experimentgruppen undervisades i hur de skulle implementera ett mätningssystem som fokuserade på varje elev som individ. Experimentet varade i åtta veckor. Skillnaderna mellan experimentgruppen och kontrollgruppen var tydliga och en signifikant skillnad var hos elever med särskilt stöd och speciellundervisningsgrupp. I kontrollgruppen fick 1 av 3,7 barn behov av särskilt stöd och 1 av 5 barn placerades i speciellundervisningsgrupp. I experimentgruppen var det 1 av 17 barn som var i behov av särskilt stöd och 1 av 71 barn som placerades i speciellundervisningsgrupp (Black & Williams, 1998).

It is hard to see how any innovation in formative assessment can be treated as a marginal change in classroom work. All such work involves some degree of feedback between those taught and the teacher, and this is entailed in the quality of their interactions which is at the heart of pedagogy. The nature of these interactions between teachers and students, and of students with one another, will be key determinants for the outcomes of any changes, but it is difficult to obtain data about this quality from many of the published reports.
(Black & Williams, 1998:16).

Citatet ovan kan förstås som att formativt lärande innebär något mer än bara marginell utveckling av undervisningen. Allt formativt lärande utgår från en viss del återkoppling mellan elev och lärare, vilket innebär att interaktionen har en central del för pedagogiken. Kvaliteten på dessa samtal mellan lärare och elev samt även mellan eleverna är grundläggande faktorer för resultatet, men det är svårt att få fram data från publicerade rapporter. Lundahl (2014) menar att eleverna kan bedöma och ställa frågor till varandras prestationer. Interaktion är viktig när vi människor ska lära oss, kamratbedömning är ett sätt att interagera med varandra.

En modell för att kunna stärka elevens lärande är att genomgå fem olika steg. Det första är att tydliggöra målen så att eleverna ska kunna förstå dem och delta i skolans avsikt och mål för undervisningen. Nästa steg är att göra det möjligt för eleverna att ha klassrumsdiskussioner, där eleverna frågar och får svara på uppgifter som tydliggör elevens lärande. Det tredje steget är att ge eleverna återkoppling som är utvecklande för lärandet. Nästa del är att låta eleverna fungera som resurser för varandra i undervisningen. Det femte och sista steget är att eleverna tar eget ansvar för sitt eget lärande (Lundahl, 2014). Skolverket (2013) beskriver vikten av varför skolans lärare ska använda sig av formativt lärande. De menar att den summativa bedömningen medför en risk att eleverna inte vågar experimentera och vara nytänkande. Det kan också innebära att eleverna inte vågar tala om för läraren att han eller hon inte förstår pga. elevens rädsla för att få sämre betyg. Det betyder att eleverna som är duktiga får svårt att tänka utanför ”boxen” och de svaga eleverna får veta gång på gång att han eller hon vet och kan för lite. ”Eleverna behöver känna att de får utvecklas i relation till sin egen kapacitet i ett öppet och lärande klimat” (Skolverket, 2013). Betyg i skolan är en summativ bedömning. Betygen i dagens grundskola sträcker sig från de godkända betygen A (högst) till E (lägst) och F (inte godkänd). Om eleven pga. hög frånvaro inte deltagit tillräckligt så att läraren kan sätta ett betyg, får eleven ett horisontalt streck i betygskolumnen. I grundsärskolan kan inte eleverna få betyget F. Betyget kan vara en motivationskraft för några elever, men betyget berättar inte hur eleven ska nå målet (Lundahl, 2014).

Inom formativt lärande är relation mellan lärare och elev en viktig faktor för att eleven ska lyckas med sitt skolarbete. Vidare är det inte något som lärarna uppmärksammar. Vid en

undersökning gjord av Russell Bishop visar det sig att när elever, föräldrar, rektorer och lärare blev tillfrågade kring hur viktig relationen mellan lärare och elev var, belyste alla grupper utom lärarna att relationen var viktig. Lärarna menade att det var elevens personlighet som påverkade prestationen i skolan. För att en lärare ska kunna bygga upp en god relation till en elev blir effektivitet, medverkan, respekt för elevens bakgrund och hemmiljö samt att elevens erfarenhet accepteras i klassrummet. Det är även viktigt att läraren kan visa empati, omsorg, värdesätta andra och lyssna. Cornelius-White har gjort en undersökning där 355 325 elever deltog. Resultatet av studien pekade på att lärare som visade respekt för sig själv och för andra samt engagerade sig i sitt yrke hade elever som gjorde mindre motstånd. Därmed fanns det färre påbud samt fick ett bättre resultat. Flertalet av de elever som valde att inte komma till skolan gjorde det pga. att de tyckte illa om deras lärare. För att lärarna ska kunna möta de elever som inte vill vara i skolan måste dem stödja varje elevs utveckling och där igenom skapa en bättre relation till dem. Läraren måste kunna sätta sig in i elevens perspektiv och ge eleverna återkoppling så att de finner en trygghet i sin utveckling (Hattie 2014).

3.5 Grundsärskolan och formativt lärande

I Hatties (2014) studie är huvudargumentet för boken att återkoppling mellan elev och lärare är viktig. Det är viktigt för läraren att fånga upp hur det går för eleven i förhållande till de lärandemål som de tillsammans har utarbetat. Denna återkoppling är en så kallat formativ utvärdering. Vidare pekar resultatet på att elever med lindriga inlärningssvårigheter utvecklas mer effektivt när denna typ av återkoppling görs. Det innebär för läraren att handla innovativt, att söka syftet och finna brister i undervisningen samt anpassa så att varje elev lär sig mest effektivt. ”Huvudbudskapet är att lärare ska uppmärksamma de formativa effekterna av sin undervisning, eftersom det är just att söka formativ utvärdering av effekterna (avsiktliga och oavsiktliga) av deras program som skapar utmärkt undervisning” (Hattie, 2014). Lundahl (2014) lyfter att forskarna Black och Williams samt Hughes stärker tesen om att formativt lärande gynnar särskilt de svagpresterande eleverna. Lärlusten ökar hos både eleven och läraren. För att de ska vara möjligt måste förändringar i klassrummet göras. Eleverna måste bli mer delaktiga i undervisningen och bedömningen måste ske så att det ökar elevernas självkänsla. För att de svagpresterande eleverna ska kunna utvecklas mer måste de i högre grad än andra elever få sin återkoppling omedelbart. Återkopplingen måste bygga på mer än att svaret är rätt eller fel.

En av de mest effektiva infallsvinklar för hur undervisningen planeras för elever i behov av särskilt stöd är att kombinera strategiundervisning och strukturerad undervisning.

Exempel på viktiga undervisningskomponenter var [...] att vara uppmärksam på ordningsföljden i de olika inlärningsmomenten, att träna-repetera-öva, att segmentera information i delar eller enheter för senare sammanslagning, att styrka uppgifters svårighetsgrad med hjälp av ledfrågor och ledtrådare, att använda tekniska hjälpmedel... (Hattie, 2014:293).

De mest effektiva delarna i strategiundervisning för resultatet var då elevernas arbete kontrollerades i form av vilken svårighetsgrad dem arbetade med samt ge dem stöd, bryta ner undervisningen i delmål, förklara för eleverna vikten av att ställa frågor, ge ledtrådar och träna-öva-repetera. Inom strategiundervisning för elever med inlärningssvårigheter var bildspråk, muntlig vidareutveckling, göra det möjligt för eleven och muntlig repetering viktiga element (Hattie, 2014).

Författarna Maskell, Watkins, Haworth och Brown (2001) skriver ”however, because of the unique nature of pupils with mild disability, setting individual targets and aggregating these

goals is one of the ways of showing whole-school improvement” (Maskell, Watkins, Haworth & Brown, 2001:8). Vilket kan tolkas som att varje elev med en lindrig utvecklingstörning är unik och för att visa eleven en helhet över hans eller hennes skolutveckling är ett sätt att ställa upp individuella mål. Vidare beskriver författarna att det är viktigt att arbeta med ”small steps” vilket kan förstås som delmål. I arbetet med elever som har en lindrig utvecklingsstörning kan lärandet vara som en bergodalbana, där det händer mycket ibland och mer stiltje i mellan åt. Målen och den individuella utvecklingsplanen måste vara relevant, verklighetsförankrad, möjliga att uppnå och mätbara (Maskell, Watkins, Haworth & Brown, 2001). Detta för att eleven ska uppleva en breddning av kunskapsmedvetenheten (Maskell, Watkins, Haworth & Brown, 2001). Vidare menar även Chan m.fl. (2014) att det är viktigt att arbeta med tydliga mål. För att läraren ska kunna ge användbar återkoppling till eleverna är det viktigt att läraren är väl insatt i lärandemålen samt hur eleverna kommer att visa att de behärskar det inlända.

Students with learning and behavioral disabilities may differ in their ability to accept and act on feedback. Some may be able to process feedback and use it immediately. Other students may need explicit instruction on how to understand the feedback given and break it into manageable steps to improve their performance (Chan m.fl., 2014:100).

Vilket kan förstås som att elever med inlärnings- och beteendessvårigheter kan agera olika på återkoppling. Några kan använda återkopplingen direkt, andra har behov av återkoppling på ett mer uttrycksfullt sätt och dela upp den i mindre delar som är hanterbara (Chan m.fl., 2014).

3.6 Relationellt perspektiv

Aspelin (2013) beskriver hur forskaren Skidmore menar att det finns tre huvudkategorier för elever med inlärningsvårigheter. En är psyko-medicinska kategorin, vilket betyder att fokus och orsaken till problemet ligger på individen. Bristen ligger på elevens psykologiska och neurologiska funktion. Den sociologiska kategorin lägger vikt mot att samhällets struktur utvecklar elever till att vara i behov av särskilt stöd. Den sista riktningen är organisations kategori, vilken lägger fokus på att eleven utvecklar svårigheter pga. hur organiseringen av skolan. Vidare menar Aspelin (2013) att det finns ytterligare ett specialpedagogiskt perspektiv; det relationella perspektivet. Det viktiga i perspektivet är relationen mellan olika aktörer, därför antas eleverna vara i svårigheter eftersom problematiken ligger mellan eleven och utbildningsmiljön. Det relationella perspektivet blir därmed en motsättning till det kategoriska perspektivet, där eleven skuldbeläggs för att vara svårigheten. Inom relationellt perspektiv är utgångspunkten att inkludering av elever med särskilda behov är till fördel för alla. Perspektivet bygger på att människan är en varelse som söker relationer (Aspelin, 2013). ”... människan essentiellt sett lever och verkar i konkreta, mellanmänniska möten” (Aspelin, 2013:185). För att kunna utveckla en elevs förståelse måste skolan utgå från elevens relationella existens. Om skolan inte utgår från den finns en risk att eleven upplever sig själv som ett ting i olika strukturer. ”Eleven som relationell varelse osynliggörs om vi definierar henne som separat individ och/eller abstrakt samhällsvarelse” (Aspelin, 2013:185).

Utgångspunkten för relationen finns mellan människorna och därmed blir de hinder och möjligheter som eleven möts av i omvärlden som står i centrum. I en del situationer som eleven upplever kan han eller hon känna svårigheter med att stiga fram som ett individuellt subjekt t.ex. tala eller visa koncentration. Detta blir en grundläggande del i den relationella specialpedagogiken och därmed synliggöra vilka möjligheter som eleverna med en utvecklingsstörning har för att kunna delta i kommunikation. ”Relationell specialpedagogik blir i den meningen en föreställning om relationella svårigheter” (Aspelin, 2013:187). Inom relationell specialpedagogik ligger inte fokus på att undersöka innebörden av elevens svårigheter dvs. om det kommer från en individuell-, grupp-, organisatorisk- eller

samhällsnivå. Det som är fundamentalt i elevens svårigheter är det relationsfenomen som uppstår då personer möter varandra. Inom den relationella specialpedagogiken ligger fokus på helheten som åker fram och tillbaka mellan de olika nivåerna (Aspelin, 2013).

Timperley (2013) lyfter ett exempel från en mångkulturell gymnasieskola där den lokala utbildningsförvaltningen reagerade över det höga antalet avstängningar från skolan. Det tillsattes en utredning där det visade sig att det var en liten grupp elever som hade blivit avstängda många gånger. Personalen på skolan försökte att ringa in problemet och deras slutsats var att de inte hade någon bra relation till eleverna som blev avstängda. Eleverna som hade en positiv relation till lärarna var ofta med i fritidsaktiviteter som var arrangerades av skolan. De elever som var "oengagerade" var lättare att göra sig av med än att försöka att prata med. Genom denna insikt förändrades deras arbetssätt och skolans personal värnade om att eleverna inte skulle bli utskickade utan istället lyssna på vad det var som inte fungerat för den enskilde eleven i klassrummet.

3.7 Läraren i relationen

Timperley (2013) förklarar att på 1980-talet genomförde Anthony Byrk en studie på skolor i Chicago. Han skapade begreppet "relationsbaserat förtroende". Detta begrepp förklarades som att förtroendet och relationen skapas ur det dagliga sociala samspelet och parterna visar respekt för varandra och lyssnar. För att det ska utvecklas gör läraren mer än vad som formellt krävs och samtidigt litar på att sina kollegor har förmågan att fullfölja de mål som sätts upp. Liljas (2013) avhandling belyser det likartade begreppet förtroendefulla relationer mellan lärare och elever. De förtroendefulla relationerna skapas och bekräftas då läraren lyssnar på och visar att han eller hon bryr sig om eleverna. Eleven och läraren vill kunna bekräfta den förtroendefulla relationen mellan varandra. Förtroendet kan visas genom att eleven vill berätta något för läraren, som läraren bekräftar och visar att han eller hon ser och förstår. Resultatet från studien visar att läraren har ett större intresse för den förtroendefulla relationen och får därför emellanåt kämpa mer för den. Juul och Jensen (2009) förklarar att det är makthavaren i samtalet som har ansvar för att styra relationens kvalitet. Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) beskrivs samtalet mellan den makthavande och den underordnande dvs. lärare och elev som en vertikal relation. Detta är en del i undervisningskulturen. Läraren har ansvar för att eleven ska bli undervisad och de mål som utvecklar eleverna inom olika områden. Detta är så kallade framtida mål. Vidare innefattas läraren och eleven av en omsorgskultur som också är en vertikal relation där läraren ansvarar för att ge eleven den omsorg och trygghet som eleven är i behov av. Lilja (2013) beskriver i sin studie att lärarna som deltog ofta försökte att ge tidsutrymme för att kunna skapa förtroendefulla relationer till sina elever. Eleverna i studien förklarade att den viktigaste delen av skolan enligt eleverna var att de vill ta del av skolans sociala kontaktnät.

Lilja (2013) beskriver hur forskaren Biesta ser på innebörden av begreppet utbildning. Forskaren menar att utbildningen äger rum i interaktionen mellan läraren och eleven. Utbildning är en relationsteori. Vidare beskriver forskaren Gadamer människors erfarenhet som en horisont. Vi kan vidga och förflytta vår tidigare horisont genom att få nya erfarenheter. Enligt livsfenomenologi är upplevelserna varken helt objektiva eller helt subjektiva. Vi kan genom interaktion förflytta vår horisont genom att ta andra perspektiv och därmed se på fenomen på andra sätt. När en lärare lyssnar på elevernas berättelse skapas en relation och läraren får kunskap om var eleven har sin utgångspunkt. Denna utgångspunkt blir viktig när läraren ska kunna förflytta elevens horisont. Juul och Jensen (2009) har tydliggjort hur begreppen relation och interaktion kan definieras. Relationen utvecklas under ett längre förhållande medans interaktion är korta och opersonliga möten. I klasser finns det elever och

lärare som endast interagerar med varandra utan att komma vidare till att skapa en relation. ”Det är den *personliga* kvaliteten i samspelet som definierar en relation” (Juil & Jensen, 2009:106).

3.8 Klassrumsklimat

Wedins är en forskare som visade att förutom att läraren ska ha en god relation till gruppen ska läraren ha en god relation till individen i gruppen. Det är viktigt att varje elev kommer till sin rätt. Det är grundläggande för läraren att kunna bygga upp förtroendefulla relationer gentemot sina elever om läraren ska lyckas med sitt uppdrag. Det är viktigt att visa omsorg, se elevernas behov utifrån deras ålder samt att kunna småprata med eleverna. Det sista kan göras genom uppmärksammande av att en elev har en ny penna eller frågar hur det senaste provet gått. Det är viktigt att läraren sätter gränser för eleverna. Det är en del i det etiska kravet (Lilja, 2013). Vikten av att den första tiden mellan lärare och elev är avgörande för hur relationen ska utvecklas. Det är viktigt att ta en time-out om mötet utvecklar sig negativt (Juil & Jensen, 2009). Vidare är det viktigt att läraren visar att han eller hon bryr sig och att det ska vara ett gott klimat i klassen. Studien visar att för det mesta säger läraren ifrån, men i ibland låter han eller hon bli att se till att tillsägelsen följs. Gränssättning betyder inte att det är samma regler för alla elever i klassen. Förtroendet för läraren minskar inte pga. att gränsdragningarna är olika för eleverna. Både lärare och elever tycker att det är viktigt med ordning och reda i klassen. För att kunna skapa ett sådant klimat är det grundläggande att läraren är äkta dvs. engagerad i sitt arbete och i undervisningen. Detta kan eleverna uppfatta (Lilja, 2013). Då eleverna visar motstånd är det viktigt att läraren ser på eleven prepredikativt dvs. att läraren inte fokuserar på situationen utan har en tilltro till eleven och tro på vad eleven kan bli. Tilltron utvecklar den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev (Lilja, 2013).

Giota (2002) beskriver i hennes artikel hur barnet i sin utveckling i första skedet endast uppfattar det som händer här och nu. Vidare lär sig barnet att det finns en koppling mellan det som händer i närmiljön t.ex. hemmet och skolan. Forskning pekar på att mer kontakt mellan närmiljöerna t.ex. hem och skola ökar chansen (om båda parterna har en samsyn) att de kompletterar varandra i sociala relationer, roller och aktiviteter.

Lilja (2013) förklarar att lärarens roll är en svår balansgång eftersom eleverna ska utvecklas till att vara självständiga, uttrycka sina åsikter och kreativa, samtidigt som det ska finnas en social kontroll för vad eleverna gör. I Liljas (2013) studie klarar lärarna i de flesta fallen av elevernas motstånd så att det inte störde det vidare samarbetet mellan läraren och eleven.

3.9 Att bygga en relation

Juil och Jensen (2009) beskriver för att kunna bygga upp en god relation till en elev kan det vara viktigt att stärka elevens självförtroende. De menar att ett viktigt pedagogiskt verktyg för att öka elevens självförtroende är att ge eleven saklig kritik och beröm. Det är viktigt att tydliggöra när eleven presterar det som förväntas och förklara vad som behöver förbättras (Juil & Jensen, 2009). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) beskriver hur forskaren Corsaro förklarar genom en studie att elever utvecklas genom att konstruera relationer till andra elever. Detta arbete byggde ofta på att eleven mätte sina klasskamraters kunskaper och där igenom skapade en bild av var de själva positionerade sig i gruppen. Giota (2002) beskriver effekten av att en elev är begåvad med social kompetens som beskrivs som inlevelse, färdighet och social relation. Den sociala kompetensen bygger på att eleven kan värdera vilken kontext som han eller hon befinner sig i. Detta kan förklaras som en sorts anpassning och därmed ökar sannolikheten för att eleven kommer att trivas och acceptera tillvaron.

Juul och Jensen (2009) lyfter hur det hävdas att barn i det moderna samhället saknar disciplin. Det är rätt om synen riktas mot regler, ramar och aktuellt ledarskap. Det är viktigt att understryka att barn idag inte saknar förmågan eller vilja till att agera disciplinerat. Beviset finns i klubbar och idrottsföreningar. I dagens samhälle funderar eleven om han eller hon ska säga "ja" till att underkasta sig läraren. Aspelin (2013) tydliggör relationen mellan lärande i skolverksamhet och elev. Han förklarar att den inre kärnan är relationen mellan läraren och eleven. Denna kärna har sedan olika lager på sig t.ex. elev-elev relation eller elev-grupp relation m.m. Relationen blir en brännpunkt för lärande och det är därmed en annan väg till målet än de tre huvudkategorier som tidigare nämnts. Juul och Jensen (2009) frågar huruvida lärare i skolan är beredda att utveckla sin relationskompetens eller om de är mer intresserad av att ta tillbaka makten över eleverna (2009).

4. Teoretiskt ramverk

I studien antas ett fenomenologiskt perspektiv eftersom undersökningen utgår från elevernas upplevelse av sin vardag. Perspektivet beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) som att forskaren intresserar sig för att förstå fenomen ur informanternas egna perspektiv samt förklarar deras upplevelse av vardagen. Det fenomenologiska perspektivet grundas på tilliten till informanternas beskrivning av fenomen. Merleau-Ponty förklarar *Livsvärlden* genom att vetenskapen bygger på den upplevda verkligheten, dvs. det som vi upplever utvecklar vetenskapen. Kartan som geografen har skapat är en abstraktion av den verklighet som finns i form av skog, berg och floder m.m. Då en forskare antar ett fenomenologiskt perspektiv skapas "... ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen" (Kvale & Brinkmann, 2009:46). I perspektivet läggs inte vikt vid enskilda företeelser utan det är helheten som är viktig. Inom fenomenologin och Merleau-Pontys teori beskrivs horisontbegreppet vilket kan förstås som människans erfarenhet av tid och rum. Erfarenheter har varsin egen horisont där människor erfar världen utifrån dem. Horisonten kan vidgas hos individen genom att ta del av olika situationer.

Liljas (2013) studie bekräftar Merleau-Pontys synsätt att vi är-till-världen. "... det innebär att lärare och elever påverkar varandra och påverkas av varandra, i ett rum och i en tid och allt detta i en regional värld" (Lilja, 2013:181). Begreppet beskriver att vi människor måste förhålla oss till världen och andra människor. Därmed skapas en intressant utgångspunkt för relationer i skolan. I skolan finns en strävan hos individerna att vilja förstå varandra. I Merleau-Pontys teori kan aldrig människan gå utanför livsvärlden och därmed få möjlighet att observera världen på ett objektivt sätt, jaget finns alltid i den. Vidare beskrivs hur kroppen fungerar som mottagare av information. "Jag är inte i rummet och i tiden, jag tänker inte rummet och tiden, min kropp tar dem åt sig och omfattar dem" (Lilja, 2013:47). Vi människor förstår andra människor genom kroppsliga uttryck och gester, genom helheten hos den andra individens till-världen-vara. Lilja (2013) förklarar att vara-till-världen i skolan innebär att elevens och lärares relation inte endast är beroende av eleven och läraren. Det innebär istället att relationen utvecklas i samspelet mellan eleven och lärare samt i världen de befinner sig i.

Om läraren bemöter det som eleven ger uttryck för och ser det bästa för eleven bekräftas den förtroendefulla relationen. Detta förtroende kan användas i andra situationer för att kunna stärka och motivera eleven (Lilja, 2013). Texten gör anslag på att ta ett holistiskt perspektiv vilket styrks av European Agency for Development in Special Needs Education (2007), där de menar att läraren bör ha ett holistiskt förhållningssätt till sina elever. I studiens intervjuer läggs fokus på fenomen som de fem eleverna i grundsärskolan upplever. För att kunna analysera mitt resultat ligger utgångspunkten på begreppen formativt lärande och relationellt perspektiv. Inom formativt lärande beskrivs begreppen mål och återkoppling samt inom relationellt perspektiv ligger fokus på klassrumsklimat och elevens syn på sin relation till lärare.

För att sammanfatta det ovanstående avsnittet beskrivs Merleau-Pontys begrepp att vi är-till-världen. Vidare beskrivs det som en omöjlighet för mig att vara objektiv i undersökningen eftersom jag finns i livsvärlden. Eftersom jag eftersträvar att göra en fenomenologisk ansats där fenomen bygger upp en helhet är horisontbegreppet intressant för att belysa fenomenen som informanterna upplevt. Helheten finns kring hela elevens tillvaro där läraren är en viktig del i att eleven får ett grundläggande självförtroende genom att tydliggöra mål och utgångspunkt för eleven. Vidare är relationen till klasskamrater också en viktig del i att skapa och utveckla självförtroende hos eleven.

5. Metodbeskrivning

5.1 Val av metod

Formativt lärande bygger på elevens upplevelse. Därför var det viktigt för mig att undersöka deras erfarenhet av formativt lärande. Inom formativt lärande ligger fokus på elevens upplevelse av delaktighet i skolarbetet. Det är grundläggande att eleven förstår var han eller hon befinner sig i förhållande till målet samt var målet finns. Därför har det varit viktigt för undersökningen att lyssna till hur eleven upplever undervisningen. Studien bygger därför på elevintervjuer.

Enligt sociologen Fredrik Engelstad kan skillnaden mellan kvalitativ- och kvantitativ forskning beskrivas som att den kvalitativa metoden undersöker skillnaden mellan päron och äpplen medan den kvantitativa fokuserar på att räkna alla päron och äpplen (Repstad, 2007). Den kvalitativa undersökningen bygger på att undersöka ett socialt eller mänskligt problem för en individ eller grupp. Rapporten är flexibel i sitt utförande och skapas utifrån individuella meningsbildningar. Problemen är skapade utifrån den komplexa arbetssituationen som individen har (Creswell, 2009).

Ett exempel på en kvalitativ undersökningsmetod är att intervjua informanterna och spela in samtalen. Metoden har kritiserats i form av att den menas vara för individualiserad och idealisk, dvs. att forskaren frånser strukturer och förlitar sig en persons åsikt (Repstad, 2007). Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjun är en process där informanten och forskaren utvecklar kunskapen tillsammans i en relation. Leppänen (2011) beskriver att inspelningen av intervjun påverkar informantens svar. Ett alternativ till inspelningen av intervjun är att anteckna efter samtalet, men detta medför i sin tur ett frånfälle av viktiga detaljer. Vidare kan storleken dvs. ett allt för skrymmande inspelningsverktyg påverka informantens svar (Leppänen, 2011). En regel för intervjun är att hellre lägga fokus på frågor som rör informantens vardag istället för att ställa mer allmängiltiga frågor (Repstad, 2007).

Vidare kan kvalitativa undersökningar även göras genom observationer där beteende hos individer ligger i fokus. Under observationen kan anteckningsblocket, video- och auditiva verktyg användas (Creswell, 2009). Om forskaren väljer teknikutrustning är fördelen att ljud, bild och gester kommer med och kan ses om och om igen. Dessutom kan forskaren få med mer på film och ljudupptagning eftersom det tar tid att skriva. Anteckningsblockets fördelar är att informanterna inte hämmas av den tekniskutrustningen. Vidare kan forskaren vara med i miljöer som hade varit svårare att dokumentera med film- och ljudupptagning. (Lilja, 2013).

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att överväga vilken metod som är användbar för undersökningen. Att välja metod kan jämföras med när hantverkaren väljer verktyg. Det är inte ovanligt att intervjumetoden används slentrianmässigt eftersom "alla kan ju intervjua". Intervjumetoden är den vanligaste metoden inom utbildningsvetenskap. Studien bygger på intervjuer med elever i grundsärskolan. Eftersom eleverna har en utvecklingsstörning och har därmed som regel en begränsning i läs- och skrivutvecklingen var intervjun en god metod för studien. Då studien riktas mot helheten hos eleven var inte observation ett bra undersökningsverktyg eftersom fokus hamnar på lösrykta situationer. Stukát (2005) menar om forskaren vill komma bort från att färga intervjun och därmed drabbas av en intervju effekt kan en strukturerad intervju vara en användbar metod. Metoden kan liknas vid en enkätundersökning. Vill forskaren däremot att informanten ska vara mer fri att uttala sig används en ostrukturerad intervju. Eleverna i min studie har kognitiva svårigheter och därför var ett semistrukturerat intervjuschema lämpligt för undersökningen. Det var extra viktigt att

det var enkelt och förståeligt för eleverna. För att kunna få med intressanta detaljer i intervjun trotsades risken med att informanterna skulle påverkas av inspelningsutrustningen och telefonen fick fungera som diktafon.

5.2 Pilotstudie

För att få ut en bild av elevernas syn på formativt lärande och relationsperspektivet innan resultatdelen gjordes utfördes ett par pilotintervjuer. De intervjuerna föregick på min arbetsplats, med elever ifrån grundsärskolan. Det var viktigt att eleverna förstod frågorna och kunde svara på ett sätt så att resultatet skulle kunna vara användbart. Pilotstudien visade att frågorna var välanpassade efter eleverna som intervjuades.

5.3 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen som studien fokuserade på var elever i grundsärskolan. Fokusera ligger på elevernas upplevelse av formativt lärande och relationen mellan lärare och elev. Det var intressant eftersom formativt lärande utgår från elevens förståelse av var han eller hon befinner sig och var målet finns. Det relationella perspektivet sett från eleven är en viktig del av lärarens möjlighet att utveckla sin undervisning.

För att kunna göra en generalisering av resultatet från studier finns det olika urvalsmetoder, slumpmässiga val, systematiska urval och stratifierade urval (Gustavsson, 2004). Vidare finns det exempel på icke-representativa urval, snöbollsurval, bekvämlighetsurval och experturval. Snöbollsurvalet innebär att forskaren frågar informanterna om det finns andra som hade varit intresserade av att delta i undersökningen. Bekvämlighetsurvalet bygger på att deltagarna rekryteras utanför en specifik geografisk plats för att kunna få ut så mycket av resultatet som möjligt. Experturvalet grundar sig på att endast personer som vet mycket kring fenomenet får delta i undersökningen (Gustavsson, 2004).

Undersökningen bygger på en blandning av snöbollsurvalet, experturvalet och bekvämlighetsurvalet.Handledaren till arbetet forskar (experturvalet) inom formativt lärande och har därför kontakt med skolor (snöbollsurvalet) som har kommit långt inom arbetet med formativt lärande. Därför rekommenderades skolor som skulle kunna vara av intresse för min studie och som samtidigt låg i närmiljön (bekvämlighetsurval). Därmed blir undersökningen inte generaliserbar. Vidare blir det särskilt viktigt att intervjufrågorna är tillknutna informantens vardag eftersom det rör sig om elever med en utvecklingsstörning.

Skola där undersökningen utfördes låg i en av de större städerna i Sverige. Skolan var en F-9 skolan med både grundskola och grundsärskola. Grundsärskolan bestod av ca 50 elever som läste både med inriktning ämne eller ämnesområde. Alla eleverna gick på samma skola. Den första informanten var en 15 årig pojke som kallas Kim. Den andra informanten var en 14 årig flicka som kallas Lisa. Den tredje informanten var en 15 årig pojke som kallas Per. Den fjärde informanten var en tolv årig pojke som kallas Jens. Den femte informanten var en tolv årig pojke som kallas Alex. Elevnamnen i texten är fingerade. I två av de individuella intervjuerna var en pedagog från skolan delaktig som tolkningsstöd för Kim och som allmänt stöd för Lisa. Vidare gjordes även en gruppintervju med samma elever där en pedagog fungerade som stöd för gruppen. Från början fanns det sex informanter vars föräldrar hade skrivit under på att deras barn skulle delta i undersökningen, men en av eleverna ville inte medverka.

5.4 Genomförande

Intervjuerna med eleverna utfördes vid två olika tillfällen. Innan intervjuerna fick informanterna en samtyckesblankett till föräldrar och elever som ville delta i undersökningen. Vid intervjun fick informanterna information om att samtalet spelades in och att det var

möjligt för informanten att avbryta när han eller hon ville. Detta står även beskrivet i samtyckeblanketten. Alla de individuella intervjuerna utfördes på samma dag.

Vid första tillfället intervjuades eleverna individuellt och vid andra tillfället intervjuades samma elever i en gruppintervju. Eftersom eleverna i grundsärskolan har en utvecklingsstörning har eleverna en begränsning i hur omfattande de kan svara. Detta har i studien medfört korta svar samt även svar där pedagoger och jag fått tolka vad det är som eleverna uttrycker. Vidare fick informanterna tydligt förklarat för sig att dem inte behövde svara på frågor som de inte ville svara på. Detta har medfört att en del elever har svarat ”Jag vet inte” och förs därför inte in i resultatet.

5.5 Bearbetning

Ett vidare led i arbetet med intervjuresultatet är att transkribera materialet. Forskaren bekantar sig med resultatet och får en översiktsbild över informanternas svar. För att en intervju ska kunna vara tydlig och överskådlig måste forskaren vara selektiv och välja ut de som han eller hon anser vara viktiga resultat. Ett sätt att transkribera är att göra en bastranskribering, vilket innebär att forskaren ställer upp texten som en dialog med olika radnummer samt beskriva den sociala interaktionen, djupa inandningar, skratt m.m. Vidare ska materialet tolkas, vilket kan göras genom att forskaren hittar intressanta mönster. Vidare blir det viktigt att explicera texten, vilket betyder att diskutera textens språkliga detaljer rad för rad. När mättnaden i att se nyanser uppstår är det dags att ta nästa intervju (Leppänen, 2011).

Materialet genomlysnades och skrevs ned. Texten utformades som en bastranskription. Därefter söktes kopplingar och mönster mellan informanternas svar och teoridelen i arbetet. Resultatdelen är uppbyggd genom att under rubrikerna är svaren indelade så att läsaren får en översiktsbild och vidare en del av intervjun för att sedan kopplas till teorin. Vidare beskrivs en ny fråga från intervjun. Det finns undantag eftersom informanternas svar varit kortfattade har jag som den som intervjuat tolkat och sammanfattat.

5.6 Tillförlitlighet

Begreppet tillförlitlighet kan inom forskningen förklaras med fyra olika punkter: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt en möjlighet att styrka och konfirmera. Trovärdighets kriterium bygger på att forskaren ska kunna beskriva sin forskning på ett så trovärdigt sätt som möjligt. Ett sätt för att öka trovärdigheten i forskningen är att arbeta med triangulering. Det kan innebära att flera metoder kan användas för att säkerställa resultatet. Överförbarhet handlar om att inom en kvalitativ studie ska andra kunna se samma mönster i en annan kontext eller situation. I den kvalitativa studien gäller det att kunna på ett så detaljrikt sätt beskriva fenomenet. Pålitligheten i en forskningsstudie innebär att det finns en säkerhet i forskningsprocessen, där någon granskar studiens uppbyggnad. Det sista kriteriet är att kunna skapa en möjlighet att styrka och konfirmera vilket kan förklaras som att forskaren ska visa att han eller hon inte medvetet påverkat resultatet (Bryman, 2011). För att trovärdigheten ska finnas i studie intervjuades fem elever från en och samma skola vilket skapar en helhet för de olika fenomenen som belyses. Intervjuerna utfördes individuellt och i grupp. Överförbarheten i arbetat har utvecklats genom att låta andra personer med och utan pedagogiskbakgrund läsa text. Pålitlighet kan återfinnas hos handledaren som granskat arbetet under dess utveckling. Vid synen på att kunna styrka och konfirmera har utgångspunkten varit elevernas upplevelse och genom att t.ex. transkribera alla intervjuer helt, synliggör det mitt agerande under intervjuerna.

För att kunna överväga undersökningens tillförlitlighet är begreppen reliabilitet och validitet viktiga. Det är grundläggande att vara medveten om att inget mått från empirin är fritt från

felmätning. Mätfelen påverkar resultatet för studien och därmed också studiens reliabilitet. Begreppet reliabilitet kan förklaras som måttet av de slumpmässiga mätfel som uppstår i studien. Felen kan t.ex. vara att informanten inte är i rätt sinnesstämning för att kunna svara på frågor, minnesproblem eller trötthet m.m. För att reliabiliteten ska vara hög måste så få felstermer finnas i undersökningen dvs. frånvaron av slumpmässiga felmätningar. Ett annat perspektiv på reliabilitet är om undersökningen görs fler gånger och om utfallet för studien liknar de föregående resultaten. Reliabiliteten fokuserar på de slumpmässiga felen i studien medan validitet är ett begrepp där fokus ligger på systematiska fel och i vilken utsträckning begreppen från teorin speglar den verklighet som forskaren möts av. Validiteten i en studie undersöker i vilken utsträckning forskaren faktiskt mäter det som han eller hon som utgångspunkt faktiskt är intresserad av att mäta. Det är svårt att mäta validitet bl.a. eftersom det inte finns någon matematiskformel för att kunna mäta validiteten. För att kunna granska validiteten är ett vanligt första steg att kritiskt granska de empiriska instrumenten som använts för undersökningen och om de faktiskt mäts med de teoretiska begreppen. Om de båda begreppen skulle förklaras utifrån en metafor för gevärsskytte så är reliabiliteten då skotten träffar både till höger och vänster om måltavlan. Validitet är då exempelvis skotten systematiskt hamnar till vänster om måltavlan och skytten måste ändra på siktet så att han eller hon träffar mitten (Gustavsson, 2004). Jag vill understryka Merleau-Pontys teori dvs. att jag som undersöker fenomenen inte kan vara helt objektiv eftersom jag befinner mig i livsvärlden (Lilja, 2013).

I studie intervjuas eleverna individuellt och i grupp, vilket stärker reliabiliteten för arbetet. Innan intervjuerna gjordes fördes en diskussion med pedagogerna kring eleverna och som bör tänkas på vid bemötandet av dem. Validiteten är svår att avgöra. Det medvetna valet kring hur inspelningsinstrumentet påverkat informanten och att intervjumetoden kan måla upp en individualiserad och idealisk bild är viktiga faktorer att ta hänsyn till.

5.7 Etik

För att ett forskningsprojekt ska kunna vara erkänt som forskning måste forskaren ta hänsyn till fyra olika etiska principer. Varje krav innebär att forskningen vilar på en del regler som måste följas.

Informationskravet beskrivs som att informanten ska få vetskap om att uppgifterna används till projektet samt de villkor som han eller hon deltar i projektet på. Informanten har rätt till att avbryta projektet när som helst. Det är viktigt att ge förhandsinformation till de personer som är med i forskningsprojektet samt att däri förklara syftet och vilken institution som projektet är förbundet med (Vetenskapsrådet, 2011).

Samtyckeskravet är att forskaren ska skaffa sig ett samtycke från deltagarna i undersökningen. Utifall de undersökta är under 15 år bör samtycke inhämtas från föräldrar. Vidare får deltagarna själva välja om de vill avbryta sitt deltagande i projektet (Vetenskapsrådet, 2011).

Konfidentialitetskravet är kravet på anonymitet samt att information om uppgiftslämnaren inte kommer ut till allmänhetens förfogande. Information kring uppgiftslämnarna ska lagras så att de inte är identifierbara för utomstående. Detta är av särskild vikt då uppgifterna är etiskt känsliga (Vetenskapsrådet, 2011).

Nyttjandekravet hänvisar till att uppgifterna som används för studien inte får komma i affärsmässiga nyttjanden eller andra syften som inte är vetenskapliga. Projektet får inte

påverkar enskilda individer utan en särskild tillåtelse från vederbörande (Vetenskapsrådet, 2011).

I detta examensarbete visas hänsyn till de fyra forskningsetiska kraven. Vilket har gjorts genom att informera på förhand samt inhämtat godkännande från föräldrarna till informanterna. Vidare har informanterna och deras föräldrar fått förklarat att informanterna skulle komma att vara anonyma. Det sista kravet uppfylls genom att det inte har något intresse av att använda arbetet i annat än vetenskapligt syfte.

6. Resultat och Analys

I resultatet beskrivs olika delar från intervjun. Följande beskrivs resultatet genom att ge en övergripande bild över svaret på frågan i intervjun, ett exempel ur intervju samt koppla informanternas svar till teorin.

6.1 Formativt lärande i grundsärskolan

Fyra utav fem informanter upplevde att det eller de ämnena som de ansåg vara roligast var de också bäst på. Kim upplevde att ämnena teknik och träslöjd var de roligaste i skolan. Han beskrev med tecken samtidigt som han förklarade att han gillade att bygga. Lisa upplevde bild som roligaste ämnet i skolan för hon gillade att rita. Per upplevde att idrotten var det roligaste ämnet i skolan. Han förklarade att han gillade att spela med bollar och röra på sig. Jens upplevde att matematiken var roligast i skolan och att han gillade att lära sig nya tal. Alex upplevde att matematiken var roligast i skolan.

Kim upplevde att teknik och träslöjd var de ämnena som han var bäst på. Kim visste att han var bra på teknik och träslöjd vilket han förklarar i följande citat.

Gustav: Ja/ Hur vet du att du e bäst på de?/ Att de liksom de?

Kim: Brå byre (bra på att bygga)

Gustav: Att du e bra på att bygga?

Kim: M:

Gustav: M: E de nånting som du själv känner? Eller e de någon som har sagt de till dig?

Kim: De e så

Gustav: Du vet de själv?

Kim: M:

Lisa visste inte vilket ämne som hon var bäst på. Vidare upplevde Per att idrott var det ämne som han var bäst på, men han visste inte varför han visste att han var bäst på idrott. Jens visste att han var duktig i matematik eftersom han hade fått ett C i betyg. Vidare förklarade han att det var det ämne som han var bäst på. Alex menade att det ämne som han var bäst på var matematik. Hans lärare hade berättat för honom att han var bra på matematik.

Informanterna fick frågan vad de lärde sig i skolan? Per, Alex, Lisa och Jens upplevde att de lärde sig räkna på matematiken exempelvis olika räknesätt. Kim upplevde att han lärde sig nya saker inom matten.

Gustav: OM du tänker dig i matte vad känner du att du lär dig av dina lärare?//

Kim: gackamedo (svårt att höra vad Kim säger)

Pedagog: Nytt?

Kim: Ja

Pedagog: Du lär dig nya saker i matte som du inte kunne innan?

Kim: Ja

Pedagog: Ja

Lisa fick fördjupat sina tankar kring varför det var viktigt att gå i skolan. Hon förklarade att det var viktigt att lära sig räkna för om man t.ex. skulle ut och handla.

Vid frågan kring hur de upplevde att deras lärare lyssnade på dem, upplevde alla eleverna att deras lärare lyssnade på dem och att det var viktigt att lärarna lyssnade på eleverna. Kim förklarade ”Dom måste lyssna” (Kim). Vidare menade alla eleverna att det var viktigt att lärarna trodde på dem, att de kunde klara de olika uppgifterna. Alex utvecklade sig på följande sätt ”För då lär jag mej de dom bättre (för då lär jag mig de dom säger bättre)” (Alex). Lisa upplevde att det kändes bra när läraren trodde på henne. Jens tyckte att det var bra att läraren trodde på honom eftersom att han upplevde sig själv som bra i matematik och då kunde läraren ge honom svårare uppgifter, eftersom de trodde att han kunde klara det.

Resultatet innebar att lusten att lära och att vara duktig i ett ämne hängde ihop. Kim visste vilket ämne som han var bra på och hade möjligen jämfört sig med sina klasskamrater. Där igenom hade Kim skapat en självbild. Jens hade genom betyget uppfattat att han var bra på matematik. Informanterna menade att det var viktigt att deras lärare lyssnade på dem och trodde på dem i skolarbetet.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) förklarade hur eleverna mätte och jämförde sig med sina klasskamraters kunskaper och där igenom skapade en bild av var de själva positionerade sig i gruppen. Detta skulle kunna vara en möjlig anledning till varför Kim visste att han var bra på teknik och träslöjd. Jens beskrev ovan hur han visste att han var bra på matematiken eftersom han fick betyget C. Lundahl (2014) styrkte detta tankesätt genom att förklara att bedömningen som görs på eleverna ska göras så att eleven förstår vilka som var hans eller hennes starka respektive svaga sidor och utifrån dem gjorda valen (Lundahl, 2014:48). Hattie (2014) styrkte att det var viktigt att läraren kunde visa empati, omsorg, värdesätta andra och lyssna. Black och Williams (1998) menade att det var viktigt att läraren även trodde på sina elever och samtidigt ställde krav på dem. I min studie upplevde alla elever det som positivt att läraren trodde på dem och Alex beskriver det genom att han lärde sig bättre om läraren trodde att han kunde klara det.

6.2 Mål

Fyra av fem elever var övertygade om att de tyckte det var viktigt att ha mål i skolan, den femte eleven var osäker. Under samtalet med Kim fyllde pedagogen i att han gillade att ta med sig saker hem (från tekniken och träslöjden) som han kunde använda. Kim höll med. Kim tyckte att det var viktigt att ha ett mål. Han visste inte vad hans mål var i de ämnena, men i ämnet svenska sa han att hans mål var att lära sig läsa. Han hade en bok där hans mål stod ned skrivna.

Gustav: Vet du om du har nåt mål i nåt annat ämne som du/

Kim: Schensa (svenska)

Pedagog: Han vill lära sej läsa

Lisa visste inte om det var viktigt för henne att arbeta utefter mål. Lisa var osäker på vilka mål hon hade i skolan, men pedagogen hämtade en bok där Lisa hade skrivit att hon vill bli bättre på att prata inför klassen. Hon kände igen målen. Lisas mål var b.l.a. att ”läraren ska se till att jag pratar oftare inför kompisar” (Lisa).

Per förklarade att det var viktigt för honom att ha mål. Han hade med sig en bok med de mål som han själv hade valt att han skulle arbeta med. I boken stod det att Per ”ska lyssna på ljudböcker på datorn och i iPaden samt träna mer på bollsporter och att skriva bokstäver”. Han upplevde att det var lättare att utvecklas när han själv kommit på vad han ville bli bättre på.

Jens menade att det var bättre i denna skolan (grundsärskolan) han gick i nu eftersom han fick arbeta i sitt eget tempo. ”... men jag va inte så bra i min gamla skola o då behövde man göra talen jättefort, men i den här skolan kan man ta de lugnt o ja, man kan ta de lugnt med talen o de” (Jens). Målet för honom i matematik var att klara matematikboken och det var viktigt för honom att ha ett mål i matematik ”... för då vet man att man ska fortsätta jobba med de som man gillar” (Jens). Alex visste att han hade mål i matematik, men han kom inte ihåg vad det var för ett mål. Han tyckte att det kändes bra att ha ett mål han kunde sträva efter.

Tre utav de fem informanterna visade att de hade en bok som stöd för att veta vilka mål de hade i skolan. De hade tillsammans med pedagoger utformat målen. Boken skapade en tydlighet hos varje elev, vad de egentligen skulle lära sig.

Jens tydliggjorde skollagens beskrivning av elever som gick i grundskolan. Han förklarar att i den förra skolan (grundskolan) han gick ”behövde man göra talen jättefort men i den här skolan kan man ta de lugnt o ja, man kan ta de lugnt med talen o de” (Jens). ”2 § Grundskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa” (SFS 2010:800).

Vidare menade Hattie (2014) att det var viktigt att läraren tillsammans med eleverna kom fram till olika delmål. Detta var en såkallad formativ utvärdering, vilket hade en stor effekt på elever med inlärningsssvårigheters utveckling. I den formativa utvärderingen söktes även efter brister i undervisningen där det ställdes krav på hur undervisningen skulle kunna bli så effektiv som möjligt för elevens inläring. I Lisas bok beskrevs vad Lisa skulle utveckla men också vad hennes lärare skulle göra för att hon skulle kunna uppnå målet.

6.3 Återkoppling

6.3.1 Självbedömning

Lisa och Alex tyckte att det var bra när de själva fick beskriva vad de gjort bra efter att de var färdiga med en uppgift. Kim och Per fick själva vara delaktiga i att skriva ner i sin bok vilka mål de hade i skolan, men kunde inte komma ihåg någon gång dem bedömt sitt eget arbete. Jens berättade att han aldrig fått bedöma sitt eget arbete. Lisa svarade att det var tydligare när de själva fick berätta vad som dem behövde göra bättre. Alex tyckte inte det gjorde någon skillnad. Kim har beskrivit att hans mål i svenska var att lära sig läsa.

Hattie (2014), Skolverket (2013) *Forskning för klassrummet* samt Black och Williams (1998) beskrev precis som Lisa att det blev tydligare för eleven vad målet var om han eller hon själv fick bedöma sin prestation. Skolverket (2013) menade att eleven får lättare att känna igen de goda kvaliteterna hos sig själv.

6.3.2 Kamratbedömning

Fyr av fem elever upplevde det som positivt att få återkoppling från sina klasskamrater. Den femte informanten hade delade meningar kring återkopplingen från klasskamrater.

Kim tyckte att det var bra att få återkoppling från klasskamraterna. Han kom inte ihåg något som han själv skulle tänka på när han hade fått sin återkoppling senast.

Gustav: E: har du någon gång fått göra en uppgift när dina klasskamrater fått berätta vad dom tyckte att du gjorde jättebra

Lisa: Ja

Gustav: Va va de för en uppgift?

Lisa: E: svenska o så

Gustav: Va gjorde du i svenska då?

Lisa: Ja, skrev o så

Gustav: Skrev o sånt/ hur kändes de att dina kompisar fick berätta/

Lisa: He: bra

Gustav: Va va de som du tyckte va bra? I de

Lisa: Vet ente

Gustav: Nä/E: förstod du bättre vad du skulle träna på när dina kompisar sa de än om dina lärare sa de

Lisa: Mina kompisar

Lisa hade varit med om att få respons från sina klasskamrater när hon hade skrivit en uppgift i svenska. Hon tyckte att det var bra att få respons från sina kamrater och hon upplevde att hon hade förstått responsen lättare när hennes kamrater gav henne den än när hennes lärare hade berättat vad hon hade gjort bra. Per hade upplevt att det var bättre att få återkoppling från sina klasskamrater än från sina lärare. Alex berättade att han varit med om att få återkoppling från sina klasskamrater. Han menade att det kändes ”våldigt bra” (Alex) att få den responsen. Det var lättare att förstå elevernas återkoppling än lärarens, men samtidigt hade han svårt att förstå vad han behövde utveckla genom kamraternas återkoppling.

Gustav: Har du någon gång till exempel redovisat inför klassen o dom har fått berätta vad du har gjort bra eller vad du behöver träna på

Jens: Ja

Gustav: De har du varit med om. Hur kändes de?

Jens: Bra fast, man blir ju lite besviken för man tycker ju de man har gjort bra me de, men sen blir man lite ledsen att dom inte tyckte om de o de [...]

Gustav: Hur tycker du är de lättare om dina klasskamrater säger vad du behöver träna på eller om dina lärare säger vad du behöver träna på?

Jens: Både och tycker jag, barn tycker olika och vuxna tycker lite olika så man kanske kan ta ihop dom två sakerna så att man kan göra båda två samtidigt kanske?

Jens upplevde att återkoppling från klasskompisar är bra, men att han kunde känna sig lite besviken på sig själv då klasskamraterna gav honom negativ återkoppling. Han tycker det skulle vara bra med både återkoppling från både klasskamrater och läraren.

Kim, Lisa, Alex och Per tyckte om kamratresponsen. Lisa, Per och Alex menade att det blev tydligare för dem vad de gjorde bra och vad dem behövde träna mer på när de fick kamratbedömning.

Lundahl (2014) ansåg att interaktionen mellan människor var viktig för människans lärande. Kamratbedömning var ett sätt att interagera med varandra. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) lyfte att eleverna skapade en bild av sina egna kunskaper genom interaktionen med andra elever och positionerar sig utefter det i gruppen.

6.3.3 Återkoppling från läraren

Eleverna diskuterade i gruppintervjun om varför det var det ämne som de var bäst på som de också tycker var roligast och de kommer fram till att det var roligast när de visste mycket om ett ämne.

(Gruppintervju)

Gustav: Vaför tror ni att ni va bäst på de som ni tyckte va roligast?

Elev: För man kolla ju på betyget

Personal: Va tänker du då då me betyget?//

Elev: För då vet man va man e bra på/ Ja e dålig på engelska/ ja fick E i engelska

Annan elev: Men E e bra

Elev: Nä, ja vill ha A

Gustav: Men varför tyckte man att det va roligast de som man va bäst på?

Elev: För man vet mycket om de/

Gustav: Håller ni andra med (frågar Gustav de andra eleverna)

Eleverna instämmer.

Vidare beskrivs en fråga där informanterna får bestämma vilket sätt de upplever som det bästa alternativet för en återkoppling från en lärare.

Gustav: [...] spelar de någon roll om läraren till exempel säger bra Lisa eller om man istället säger bra Lisa du har skrivit med stor bokstav o de e jättebra. Vad tycker du e bäst?

Lisa: E: bra Lisa med stor bokstav

Gustav: Okej, varför tycker du att de e bättre tycker du?

Lisa: Ja, så vet ja

Gustav: Ja, då vet du vad du ska.

Lisa: Um:

Kim svarar på följande sätt i intervjun.

Gustav: [...] Em: spelar de nån roll om din lärare säger vad du e bra på e/ säger vad du e bra på eller som man bara till exempel bara säger bra. Jag ska ge ett exempel här e: om vi låssas att du har gjort en uppgift

Kim: Um

Gustav: Em: osså säger läraren bra Kim eller bra Kim du gjorde de här bra du skrev med stor bokstav i början av varje mening. / Så att man förklarar vad du har gjort bra.

Kim: De e bra [s]tora

Gustav: Att man förklarar vad

Kim: Ja

Gustav: Som e bra, istället för att bara säga bra Kim

Kim: Ja

Gustav: Så e de bättre att man förklarar vad som

Kim: Ja

Gustav: Um okej, varför tänker du att de e bättre?

Kim: Nästa må[1]

Pedagog: Så att man till nästa gång vet vad som va bra?

Kim: Ja

Gustav: Um:

Vidare förklarar informanterna i grupp hur de upplever vikten av att återkopplingen kommer i samband med det som informanten gör.

(Gruppintervju)

Gustav: [...] vi låssas att de e SO osså kommer läraren o säger att de ni gör de e jättebra eller att läraren säger de efter lektionen/ att de ni gjorde va jättebra?/ spelar de nån roll för er?

Elev: Ja

Gustav: Vad tycker du va bäst om läraren kommer direkt o säger va de va som va bra eller efter?

Elev: Shekt (direkt)

Personal: Med de samma, ja

Alla elever håller med

Elev: För då vet man att man e bra på nånting att man inte behöver vänta o vänta tills ett svar kommer [...] För då kan man ta de lugnt för asså när man vet då kan man ta de lugnt så man inte blir stressad som man blir om man får vänta

Sammanfattningsvis menade en eleven att tycker det var motiverade att sträva efter att få högre betyg i de olika ämnena. Han eller hon ville gärna ha det högsta betyget även i det ämnet som eleven ansåg vara svårt. Informanten menade att ett ämne var roligt då vet eleven visste mycket om ämnet. Alla fem eleverna tyckte att det bästa alternativet var när en lärare går förbi dem och berömde dem genom att säga att det var bra att de skrev med stor bokstav i början av meningen. Per förklarade att det kändes bra att få återkopplingen som beskrev att det var bra att han skrev med stora bokstäver. Alex beskrev det som att han lärde sig mycket enklare om läraren berättade vad som var bra. Jens beskrev på följande vis ”För då vet man om man har gjort nåt bra eller nåt rätt eller om man inte har gjort nåt rätt” (Jens). Eleverna tyckte att det var viktigt att få återkopplingen så fort som möjligt i samband med undervisningsmomentet. Vetskapen om att de som eleven gjorde rätt minskade stressen för dem.

Det var viktigt att berömmet var kopplat till det som eleven gjorde dvs. att eleven förstod varför han eller hon fått beröm (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2014;Lundahl, 2014). Alla fem menade att alternativet där läraren berättade att eleven skrev med stor bokstav i början av meningen var bäst. Fyra utav fem informanter utvecklade sina tankar kring varför det var lättare att förstå. Kim beskriver att han då visste målet till nästa gång. Juul och Jensen (2009) lyfte att det var viktig att förklara tydligt för eleven vad som behövdes förbättras. Det var viktigt att ge eleverna saklig beröm och kritik. Detta ökade elevernas självförtroende som i sin tur var viktigt för att kunna bygga upp en god relation mellan lärare och elev.

Ineland, Molin och Sauer (2009) beskrev begreppet handikapp på en samhällsnivå, hämtat ur ett klassificeringsschema, att det innebar att individen har svårt för att ta kontakt med omvärlden. Chan m.fl. (2014) lyfte att eleverna måste få möjlighet att ändra och agera utefter den nya återkopplingen. Det var viktigt att återkopplingen var anpassad så att eleven med en utvecklingsstörning kunde förstå återkopplingen. Omedelbarheten i återkopplingen var särskilt viktig för elever som hade en utvecklingsstörning (Chan m.fl., 2014). Alla informanter upplevde det som en fördel att få återkopplingen så fort som möjligt. Detta minskade stressen hos eleven.

6.4 Relationellt lärande

6.4.1 Läraren

Kim och Jens tyckte att en bra lärare skulle vara snäll. Vidare beskrev även Kim att läraren ska vara ”bra på o jobba” (Kim). Jens beskrev även en bra lärare som att ”man ska förstå dom lätt o om dom berättar nånting som e svårt att man inte vet va de e o då ska de va lätt att säga de så att man förstår” (Jens). Lisa menade också att det var viktigt att läraren pratade tydligt för att

eleverna skulle kunna förstå. Jens tyckte också att det var viktigt att läraren hittade hjälpmedel så att han kunde klara uppgifter. Alex menade att lärarna lärde ut allt som var viktigt.

Gustav: Hur e en bra lärare tycker du Kim?

Kim: Snäll/

Personal: En som e snäll

Kim: Umm/ bra på o jobba

Gustav: Bra på att jobba//

Gustav: Hur tycker du att en bra lärare e?/ Vad gör en bra lärare?

Lisa: E pratar bra

Gustav: Pratar bra

Lisa: M:

Gustav: Hur tänker du då pratar bra? E de att man pratar tydligt?

Lisa: Ja

Gustav: Pratar mycket?

Lisa: Tydligt

Gustav: Em: va gör en bra lärare då?

Jens: Hittar fram såna hjälpmedel så att man får lättare med matten eller nånting sånt.

Hattie (2014) lyfte i sin studie vikten av att läraren kunde visa empati, omsorg, värdesätta andra och lyssna. Cornelius-White har gjort en undersökning där 355 325 elever deltog. Ur undersökningen framkom att lärare som respekterade sig själv och andra samt var engagerade i yrket undervisade elever som gjorde minst motstånd. Det innebar ett bättre resultat för eleverna och färre påbud. Informanterna lyfte begreppet snäll som kan härledas till empati och omsorg. Lisa menade att det var viktigt att läraren uttryckte sig tydligt vilket styrks av Timperley (2013) som beskriver vikten av tydligheten i målen i skolan. Kim förklarade att en lärare ska vara ”bra på o jobba” (Kim) vilket kan tolkas som att läraren är engagerad i sitt yrke.

6.4.2 Klassrumsklimat

Fyra av de fem eleverna upplevde inte någon rädsla över att svara fel inför de andra klasskamraterna. En av fem upplevde ett obehag ibland. I denna studie tolkades modet att våga svara fel som en del i ett gott klassrumsklimat. Eleverna fick frågan vad som hände om det var någon som svarade fel i klassen. Ingen av dem menade att det hände något särskilt. Kim, Lisa, Per och Alex upplevde ingen rädsla för att svara fel i klassrummet. I intervjun med Per beskrev han på följande sätt.

Gustav: Om du någon gång skulle råka svara fel hur känns de då? De gör ju jag också, många gånger svarar jag fel

Per: Um:

Gustav: Hur känns de för dej då?

Per: Attans

Jens förklarar att han ibland kan känna att han är rädd för att svara fel inför klassen. Han upplever att det känns lite jobbigt då.

(Gruppintervjun)

Gustav: Hur viktiga e kompisar i skolan?

Elev: Skit bra, de e de ända man har i skolan [...] man vill inte hänga med vuxna för dom bara dricker kaffe.

De andra eleverna håller med

Gustav: Skulle man kunna säga att de e därför som ni kommer till skolan?

Alla eleverna säger ja eller ja, typ

Elev: O vi lär oss lite grand, men de bästa e o va med sina vänner

Gustav: E de viktigt mä regler här inne i klassrummet?

Alla elever: Ja

Elev: Ja annars kommer de att bli krig här inne i klassrummet

[...]

Elev: Fast de kan va lite jobbit att följa efter, de kan va svårt att följa efter

[...]

Gustav: När ni inte följer reglerna, ibland så gör ni inte de, varför väljer ni att nä ja vill inte göra som läraren säger?

Elev: För att man vill känna sig fri, fri

Annan elev: Ja

Alla håller med

[...]

Personal: E de kul?

Elev: Ja

Elev: regler e viktiga så länge de inte blir tjatiga

[...]

Gustav: Hur e en bra lärare?

Elev: Dom ska inte skrika så mycke/

Annan elev: Nä

Personal: Hur ska en bra lärare va?

Elev: Den ska va gla hela tiden.

De andra eleverna håller med om att lärarna ska vara glada

Hattie (2014) och Lilja (2013) menade att det var viktigt att ha ett gott klassrumsklimat. Det var viktigt att eleverna vågade svara ”fel”, så att dem vågade tänka tankarna som låg utanför ramarna. Vikten av att öppet våga tänka utanför ramarna kan knytas an till Merleau-Pontys horisontbegrepp där människan har sin egen horisont med erfarenheter av tid och rum. Horisonten kan vidgas hos människan då han eller hon tar del av olika situationer. Hattie (2014) beskrev, för att elevernas självkänsla skulle öka måste bedömningen göras så att självkänslan hos eleven stärks. För att den ska stärkas måste återkopplingen grunda sig på mer än om svaret är rätt eller fel. Informanterna upplevde den sociala gemenskapen som viktig i skolan. Precis som i Liljas (2013) undersökning menade eleverna att det var avgörande för elevernas trivsel på skolan. Fyra utav de fem intervjuade eleverna menade att de inte var rädda för att svara fel. Det var viktigt att eleverna vågade svara fel för att kunna uppnå ett gott klassrumsklimat.

6.4.3 Relation

Tre av de fem informanterna svarade på frågan om vad de pratade med deras lärare om och alla tre beskrev att de pratade om allt med deras lärare.

Gustav: Va gör en bra lärare?

Alex: Lär mej

Gustav: Lär dej/ va/va pratar du med din lärare om?

Alex: Allt som finns att göra/ bara hon o ja

Gustav: Ja, ni pratar om allt/ va känner du att läraren lär dej?

Alex: A// mycke

(Gruppintervju)

Gustav: Förra gången så sa dom flesta av er, inte alla, men att ni pratade om allt med era lärare, kan ni ge något exempel på vad ni kan prata med era lärare om?

[...]

Elev: ordene (David)

Gustav: Va sa du?

[...]

Personal: asså, du känner ju en som heter David

Elev: M:

Personal: Brukar du inte prata med Karin (läraren) om va du ska göra när du träffar David?

Elev: M:

Personal: De e kontaktperson (David)// Du pratar om pappa när han jobbar de brukar du också prata om.

Elev: M:

Personal: Ja, om familjen

Personal: Va brukar ja fråga dig om/ din

Elev: ja vet ente

Personal: Vem va de som flyttade?

Elev: Min syster

Personal: Ja, jag brukar fråga hur de e me syrran

Gustav: Hur tycker ni de e att prata om annat än bara skola med era lärare?

Elev: Skönt

Gustav: Varför tycker du de e skönt?

Elev: För/ de e skönare att prata med vuxna än sina vänner för dom förstår mer

Alla andra elever tycker att det var bra att prata med vuxna om annat än bara skola

Gustav: På vilket sätt lyssnar era lärare på er?

Elev: När vi pratar

Gustav: Va kan de va ni pratar om?

Elev: Ja/ om allt

Gustav: Något särskilt ida?

Elev: Vet ente

[...]

Elev: Eller om man e lessen o då kan man ju prata med dom o då lyssnar dom på en

[...]

Gustav: Vaför pratar man med sin lärare då när man e lessen, varför väljer man sin lärare?

Elev: För sina vänner kan inte trösta en på de sättet som vuxna gör

Gustav: [...] på vilket sätt förstår er lärare dej?

Elev: Ja tänker också säger jag de till dej

Personal: Ja, precis

Elev: Ja o de vet att hur man känner om man har blivit mobba själv då man ju om man, ja har blivit mobbad o de har ”personalen” också o då vet man ju o sen vet hon ju hur man känner sej när man e mobbad. Dom kanske har likadana känslor som när man själv va mobbad.

Personal: När de gäller bollsport då e de jättekul att lyssna på dej/ speciellt efter vissa helger va e de du gjort då? De har inte startat än riktigt, men när e de roligt att lyssna på dej? Men de ju allt men just då. Va e de du brukar göra på helgerna? /du o pappa/ va gör ni? När de e säsongen startar [...] Hur va de i helgen/ va gjorde du/ osså ler eleven för då har han/ tittat på?

Eleven: Fotboll

Personal: Ja, då ä de härligt att lyssna på eleven för då e han glad

Elev: Vuxna e alltid bäst när dom lyssnar

I gruppintervjun berättade informanterna om vad de brukade prata med sina lärare om. Det handlade till stora delar om vad eleverna gjorde på sin fritid. Personalen var väl insatt i helheten i elevernas vardag. Det visade personalen genom att ställa frågor som riktade sig till varje individ. Personalen kunde sätt sig in i elevens problem och visade förståelse och empati för eleven.

Lilja (2013) beskrev begreppet utbildning som något som ägde rum i interaktionen mellan elev och lärare. Detta byggde på att utbildning var en relationsteori. Den förtroendefulla relationen mellan en lärare och elev uppstod då läraren lyssnade och visade att han eller hon bryr sig. Detta bekräftades genom att eleven vågade berätta fenomen som eleven upplevt. Merleau-Pontys synsätt att vi är-till-världen tydliggjordes då informanterna och personalen hade en nära kontakt då läraren kunde ställa specifika frågor som riktade sig till varje enskild elev. Det var viktigt att läraren kunde småprata med eleverna. Precis som begreppet beskrivs så påverkar eleverna och läraren varandra i tid och rum. Vi måste förhålla oss till varandra och världen. I skolan finns vilja att förstå varandra. Att vara-till-världen i skolan innebär att elevens och lärares relation utvecklas i samspelet mellan eleven och lärare samt i världen de befinner sig i. Hattie (2014) beskrev vikten av att läraren måste ha en respekt för elevens bakgrund och hemförhållanden för att kunna bygga upp en god relation. Detta kunde göras genom att uppmärksamma fenomen som informanterna upplevt eller skulle uppleva t.ex. vad eleven skulle göra när han träffade sin kontaktperson eller omkring eleven som hade en syster som flyttade.

Vidare förklarar eleverna hur de visste att de hade det kul tillsammans med läraren.

Gustav: Hur visar er lärare att ni har det kul tillsammans o bra tillsammans?

Elev: Att vi skrattar

Gustav: Hur visar er lärare att ni har det kul tillsammans o bra tillsammans?

Elev: Konstiga saker// En gång spillde personalen ut kaffe vid dörren

Personal: Ja, ja visst gjorde ja de

[...]

Personal: Blev jag glad eller blev jag arg

Elev: Arg, haha

[...]

Personal: O de va rätt kul egentligen

Gustav: Hur visar er lärare att ni har det kul tillsammans o bra tillsammans?

Elev: Vi går ut på lekplatser, de gör vi ibland

Personal: Vad gör du på rasterna som e roligt?

Elev: Spelar fotboll

Gustav: Tillsammans med lärarna

Personal: Ja

Annan elev: De brukar ja också göra

Gustav: De tycker ni e kul

Några elever: M:

Personal: Vad spelar ni andra?

Elev: Basket

Annan Elev: Kort

Personal: Ja, kort då e de ett väldans skrattande här

Timerpley (2013) förklarade begreppet ”relationsbaserat förtroende”. Med detta menades hur elever och lärare lyssnade och visa respekt för varandra i vardagen. Läraren gjorde mer än vad som formellt krävs. Detta visade läraren genom att delta i rastaktiviteter som att de gick till en lekplats, spela fotboll eller spela kort.

Gustav: Um: tycker du att din lärare förstår dej

Jens: Ja, på min gamla skola förstod dom knappt mig o varför jag blev arg, ja blev väldigt lätt arg. Fast i denna skolan har jag knappt blivit arg. För dom hjälpte mej inte så mycke o dom fatta inte när ja va lessen o sen sa ja va som hände men [dom] fattade ändå ente

Gustav: Hur kändes de?

Jens: Jobbit för de kändes som om ingen ville lyssna på mej/ o ingen ville hjälpa mej me nånting så du får klara dej själv

Jens upplevde att lärarna lyssnar på honom nu.

Alla de intervjuade eleverna upplevde att deras lärare förstod och lyssnade på dem. Jens vidare utvecklade sina tankar genom att jämföra lärarna på hans förra skola (grundskola) med hans nuvarande skola (grundsärskola). Han upplevde att han tidigare ofta blev arg och att personalen på den förra skolan inte lyssnade och inte hade någon förståelse för honom.

Timerley (2013) hade i ett exempel beskrivit hur elever i en gymnasieskola blev utskickade från lektionerna. Lilja (2013) beskrev när en elev visade motstånd var det betydelsefullt hur läraren såg på eleven. Hade läraren tilltro till eleven och vidare vad eleven kunde utvecklas till skapades det en mer positiv lärmiljö (Lilja, 2013). Aspelin (2013) förklarade att den psyko-medicinska kategorin lägger fokus på elevens brister, men att det finns ett annat specialpedagogiskperspektiv som kallades relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet fokuserade på relationen mellan lärare och elev. I Jens förklaring hade han upplevt att personalen på den grundskola som han gått på tidigare antog ett psyko-medicinskt perspektiv och kategoriserat honom med problemet. Jens fick skulden för att han blev arg och att han fick klara det själv. Han upplevde att han hade det bättre på den nuvarande skolan eftersom de lyssnade på honom.

6.5 Slutsatser

Essensen i resultatet var att eleverna i grundsärskolan som intervjuats menade att det var viktigt att få sin återkoppling så att den beskrev det som eleven gjorde. Det var viktigt att eleven visste varför han eller hon fick beröm och att berömmet var kopplat till elevens handling. Tydlig

kritik ökade elevernas självförtroende, vilket i sin tur var en viktig del för att skapa en god relation mellan elev och lärare.

För elever som har en utvecklingsstörning var det särskilt viktigt att få återkoppling direkt i samband med elevens handling. Alla informanter menade att det var viktigt för dem att få återkopplingen direkt, det minskade upplevelsen av stress hos eleverna. Grunden till det skulle kunna vara att de blev medvetna och därmed säkra på vad läraren förväntade sig av dem.

Det var viktigt att arbeta med mål och att läraren var tydlig med vilka mål eleven hade samt att målen var en referenspunkt. Tre av eleverna hade en bok med mål som de tillsammans med sin lärare hade satt upp. Detta skapade en tydlighet för eleven och en medvetenhet för deras kunskapsutveckling. Skolan har ett extra ansvar för elever som har svårigheter att uppnå målen i utbildningen vilket medför att undervisningen måste individanpassas. I en av informanternas bok kritiserade läraren sin egen undervisning där målet var att läraren skulle göra det möjligt för Lisa att prata oftare inför klassen. Läraren frånvalde det kategoriska perspektivet och fokuserar på sin undervisning istället.

För att eleverna skulle kunna lyckas i skolan var det viktigt att lärarna trodde på att dem kunde lyckas. När lärarna trodde på att eleverna kunde lyckas gav det möjlighet för dem att ställa högre krav på eleverna. De positiva förväntningarna gjorde att eleverna uppfattade att de lär sig mer eller uppfattade uppgiften som lättare. Vidare menade flertalet av informanterna att sambandet var starkt mellan lustfylldhet i lärandet och det ämnet eller ämnena som de presterade väl i. Informanterna menade att det var roligt när de kunde mycket om ett ämne.

För att eleverna skulle kunna ta mer ansvar för sin skolgång var självbedömning och kamratbedömning viktiga redskap för att kunna synliggöra deras lärande. Den generella bilden av informanternas syn på självbedömning och kamratbedömning var positiv. Det var intressant att en av informanterna underströk att kamratbedömningen kan skapa ett obehag för eleven som blir exponerad för den. Kamratbedömning kan vara negativt för elevernas formativa lärande, eftersom återkopplingen från andra elever i stor utsträckning bestod av belöning, bestraffning och beröm.

Den sociala gemenskapen mellan eleverna var enligt informanterna i min undersökning avgörande för elevernas trivsel i skolan. Det var viktigt, om läraren vill ha ett gott klassrumsklimat, att eleverna var trygga med att svara fel och därmed vidgar sin horisont. Flertalet av eleverna menade att de inte kände någon rädsla över att svara fel i klassrummet.

Enligt informanterna var det viktigt att läraren vågade sätta gränser och regler för eleverna. Eleverna upplevde ordning och reda som något positivt. Det var viktigt att läraren var äkta i relationen gentemot eleverna, för att ett gott klassrumsklimat skulle kunna utvecklas. Äktheten gjorde så att eleverna fick ett bättre resultat och färre påbud. Informanterna menade att läraren inte skulle tjata och skrika vilket kan tolkas som påbud.

Två av informanterna förklarade att läraren skulle vara snäll, vilket kan förstås som att visa empati och omsorg. Det var viktigt att läraren var tydlig i sin undervisning och att läraren lyssnade på sina elever och visade att han eller hon brydde sig om dem. Eleverna bekräftade detta genom att de berättade om fenomen från deras vardag. Det var betydelsefullt att läraren hade en förståelse för elevens hemförhållande och kunde småprata med dem. Det var en förutsättning för att bygga en förtroendefull relation och visa att vi är-till-världen. Under intervjun framhöll personalen och informanterna att de brukar prata kring elevens familj och

fritid. Lyssnandet fördjupade relationen mellan eleven och läraren. Relationsbaserat förtroende var utvecklingen mellan hur eleven och läraren lyssnade och visar respekt för varandra i vardagen. Det var när läraren gjorde mer än vad som formellt krävs från honom eller henne. Informanterna förklarade att lärarna på skolan deltog i rastaktiviteter som t.ex. att gå till en lekplats, spela fotboll eller spela kort. Detta skapade möjligheter för att utveckla relationen mellan eleven och läraren.

Det var viktigt att läraren och skolan byggde en god relation till eleven. Den förtroendefulla relationen kunde stärka eleven i andra situationer och motivera eleven till att bli undervisad i skolan. Det relationella perspektivet fokuserade på relationen mellan eleven och läraren. Det psyko-medicinskt perspektiv fokuserade i motsättning till det relationella perspektivet på elevens svårigheter. En informant förklarade att lärarna på hans förra skola (grundskolan) fokuserade på hans brister, medans på den nuvarande skolan (grundsärskola) upplevde han att lärarna lyssnar på honom. I detta fall tydliggjorde skillnaden i bemötandet av eleven i de olika verksamheterna.

7. Sammanfattning och diskussion

7.1 Diskussion av resultat

I studien eftersträvas att skapa en förståelse för hur fem elever från grundsärskolan uppfattar formativt lärande och relationellt perspektiv.

Ett fenomen som var överraskande och det viktigaste resultatet för studien var att alla eleverna under de individuella intervjuerna svarade tydligt att de menade att det var bästa sättet att få återkoppling var den som beskrev vad som han eller hon gjorde bra. Till trots att många av informanterna var återhållsamma med deras svar var alla tydliga med att det formativa svaret som beskrev vad eleven gjorde bra var bättre än att återkoppling endast var summativ. Skolverket (2013), Black och Wiliam (1998) Hattie (2014) samt Lundahl (2014) styrker att det är avgörande för elevernas utveckling, att bedömningen ger återkoppling. Det är viktigt att beskriva vad eleven gör bra för att eleven ska kunna känna igen deras framgång.

Vidare beskriver även de fem informanterna att hastigheten för återkopplingen är avgörande för hur de mottar och förstår återkopplingen. Det är ett fenomen som Chan m.fl. (2014) understryker i sin studie, att elever med en utvecklingsstörning får sin återkoppling omgående.

I studien menade informanterna att det var viktigt att lärarna trodde på dem. Alex tydliggör det genom att säga att han lär sig bättre om läraren tror att han kan klara det. Black och Williams (1998) samt Juul och Jensen (2009) beskriver att det är viktigt att läraren tror att eleverna kan uppnå målet för att öka elevernas möjlighet att uppnå det. De positiva förväntningarna kan kopplas samman med det relationella perspektivet dvs. att inte fokusera på elevens brister. För att kunna utveckla eleven mot målet är det viktigt att ha positiva förväntningar och vara tydlig med målet för eleven.

Flertalet av informanterna menade att det var viktigt att ha mål i skolan. Eleverna hade tillsammans med läraren bestämt mål för dem och skrivit ner det i en bok, vilket gjorde det enklare och tydligare för eleverna att komma ihåg deras mål. Chan m.fl. (2014) lyfter att det är viktigt att målen är tydliga för eleverna. Hattie (2014) förklarar att eleven och läraren ska i samråd ta fram mål för eleven. Tydligheten i målet ligger till grund för att eleverna ska kunna utveckla ett större ansvar för sitt skolarbete, vilket eftersträvas i lgr11 (Skolverket, 2011). Vidare är det viktigt att fokus ligger på brister i undervisningen för att elevens inläring ska effektiviseras (Hattie, 2014). Detta kan förstås som en motsättning till det psyko-medicinska perspektivet.

Två av informanterna menade att det var bra om dem fick bedöma sitt eget arbete. Vid bedömning på sitt eget arbete menar Hattie (2014), Skolverket (2013) samt Black och Williams (1998) att det blir tydligare för eleven vad målet är om han eller hon själv bedömer sin prestation. Det blir lättare för eleven att känna igen framgång (Skolverket, 2013).

Kamratbedömning är en viktig del för att eleven ska få tydliggjort deras framgång. I lgr11 (2011) tydliggörs att det är viktigt att arbeta med kamratbedömning för att utveckla eleven och att han eller hon kan sätta deras arbete i relation till andras bedömning. Vidare lyfter Hattie (2014) och Lundahl (2014) att återkoppling i form av belöning och bestraffning är den återkoppling som är minst effektiv. Hattie (2014) har tidigare lyft hur återkopplingen från elever i stora drag inte var utvecklade för individen. Detta dilemma skulle kunna vara en orsak

till att Jens upplevde att det var viktigt att han fick återkoppling från både lärare och elever. Denna studie pekar på att det är viktigt att eleverna kan ge varandra återkoppling, men samtidigt vill jag understryka att eleverna ifrån början inte är mogna till att ge negativ återkoppling. Detta eftersom återkopplingen kan få eleven som blir målet för den att uppleva sig som dålig. Det är viktigt att skapa möjligheter för eleverna att ge varandra positiv återkoppling och att ge dem redskap till utveckla varandras skolarbete.

Juul och Jensens (2009) beskrivning av relationsbegreppet förklaras som att relationen utvecklas och har mer kvalitet än endast interaktion. Hattie (2014) beskriver vikten av att läraren har en förståelse för elevens hemförhållanden. Lilja (2013) beskriver vikten av att läraren kan småprata med eleverna. I denna undersökning gav läraren intrycket av att vet mycket om elevernas hemförhållanden och kunde småprata med dem om helgen eller särskilda händelser efter skolan. Detta kan upplevas som viktigt för att få relationen mellan eleven och läraren att hänga ihop och skapa en trygghet hos eleven. Det beskriver även Merleau-Pontys begrepp vi är-till-världen, att lärare och elev påverkas av varandra i tid och rum. I Igr11 (2011) beskrivs att det är eftersträvningsvärt att eleverna känner sig trygga med sin lärare. Tryggheten bekräftas när eleven vågar prata med läraren och att läraren lyssnar på eleverna. Hattie (2014) och Lilja (2013) förklarar att det är viktigt att lyssna på eleverna. Lilja (2013) menar att lyssnandet är när läraren kan se andra fenomen i det som eleven berättar. Lyssnandet är ett viktigt redskap för att utveckla relationen mellan läraren och eleven. I studien framkommer att lyssnandet är viktigt för att skapa en relation. Det är viktigt att lyssnandet sker på ett aktivt sätt där läraren ställer relevanta följdfrågor. Detta för att kunna locka fram svar och utveckla eleven. Relationen utvecklas, precis som Merleau-Ponty beskriver, genom att eleven och läraren samspekar med varandra. Informanterna hade behov av att få konkreta frågor och att läraren ändrade sin frågeställning tills att eleven förstod frågan och kunde svara. Vidare var det viktigt att låta eleverna ta tid för att kunna svara. Timperley (2013) beskriver hur läraren genom att göra mer än det som formellt krävs utvecklas relationen i positiv riktning. Informanterna beskriver att läraren deltar i rastaktiviteter, vilket är en del i att bygga upp den goda relationen.

Inom det relationella lärandet är klassrumsklimatet en viktig faktor för att relationen mellan elev och lärare ska fungera och utvecklas positivt. För att det ska vara ett gott klassrumsklimat menar Hattie (2014) och Lilja (2013) att det är viktigt att eleverna vågar svara ”fel”. I min undersökning beskriver flertalet av eleverna att de inte är rädda för att svara ”fel”. De menar att det inte händer något särskilt om någon i klassen svarar ”fel”. För att utveckla elevernas självkänsla och där igenom ett gott klassrumsklimat visar denna studie, precis som Hattie (2014), att det är viktigt att inte begränsa återkopplingen till endast rätt eller fel. Detta kan kopplas till att alla eleverna ansåg att det var viktigt att få återkoppling som tydliggjorde vad som de gjorde bra. I Liljas (2013) framhåller hon Merleau-Pontys horisontbegreppet vilket är synsätt på individens utveckling. Klassrumsklimatet är avgörande för varje individs horisont utveckling. I denna studie och i Liljas (2013) menar eleverna att deras sociala kontaktnät till andra elever i skolan är viktigt. Det är en del av det goda klassrumsklimatet samt avgörande för om eleverna trivs i skolan. Både Liljas (2013) och denna studie pekar på att eleverna vill ha lärare som sätter gränser. Eleverna upplever ordning och reda som något positivt. Gränssättningen är en del av hur klassrumsklimatet utvecklas. I Liljas (2013) studie betonas att läraren måste vara äkta gentemot sina elever och att läraren engagerade sig i sitt arbete vilket skapar färre påbud för eleverna, vilket kunde bekräftas av informanterna i denna studie.

Det är viktigt att eleverna har en positiv upplevelse av att gå i skolan. Lärarna har ansvar för att eleverna ska utvecklas och därför är relationen mellan läraren och eleven viktig. Det relationella perspektivet belastar inte eleven med att vara problemet, utan ser det som viktigt att

läraren och eleven skapar en god relation mellan varandra. Detta belyser Timperley (2013) och Aspelin (2013). Informanten Jens upplever att lärarna på hans tidigare skola kategorisera honom som problemet. Timperley (2013) beskriver att det är grundläggande att skapa en god relation till eleverna för att eleven överhuvudtaget ska bli kvar på lektionerna. För att göra lektionen intressant är det viktigt att lyssna på eleverna. Genom att lyssna kan läraren fånga upp viktiga detaljer som gör att han eller hon kan motivera eleven då läraren möter motstånd från eleven. Lilja (2013) förklarar, då en lärare stöter på motstånd från eleven är det viktigt att ha en holistisk syn på eleven, där fokus ligger på helheten hos eleven istället för den problemfyllda situationen. Resultatet för denna studie antyder att eleverna vill att läraren ska lyssna på dem.

5.2 Metoddiskussion

Studien bygger på intervjuer eftersom undersökningen fokuserar på hur eleverna upplevde formativt lärande och det relationella perspektivet. Metodvalet medförde att eleverna med egna ord fick beskriva hur de uppfattade fenomen i sin vardag. Eftersom eleverna går i grundsärskolan var det utmanande att skapa ett djup i den kvalitativa studien. Svaren i intervjuerna är därför begränsade. Repstad (2007) menar att intervjun har kritiserats för att vara för individualiserad och idealisk, dvs. att forskaren frånser strukturer och förlitar sig en persons åsikt. Undersökningen riskerar att bära drag från denna karaktärisering, eftersom utgångspunkten ligger på informanternas upplevelse.

Informanterna intervjuades först enskilt. Materialet som kom fram från intervjuerna hade inte något större djup, vilket i stora drag kunde bero på min ovana att intervjua. Därför intervjuades samma elever i grupp för att de skulle kunna känna sig mer trygga och utveckla djupare svar i interaktionen mellan varandra. Jag upplevde att i den andra intervjun utvecklades min förståelse av att ge eleven tid att svara. Både eleverna och jag upplevdes som mindre nervösa eftersom vi möts tidigare och därför fanns en möjlighet att utmana eleverna mer och vänta in deras svar. Vid andra intervjutillfället var elevernas namn och intressen bekanta för mig eftersom jag genomgått de tidigare intervjuerna. Därför kunde jag använda mig av Liljas (2013) konklusion, att det är viktigt att kunna småprata med eleverna. Intervjuerna bygger på elevernas uppfattning utifrån ett holistiskt perspektiv. Därmed tog resultatet utgångspunkt från elevernas upplevda verklighet. Det hade varit intressant att åskådliggöra verkligheten och därmed observera det som eleverna säger och få en triangulering av de fenomen som informanterna belyser, men det fanns inte något tidsutrymme för det i studien.

5.3 Tillämpning

Undersökningen fokuserar på hur eleverna uppfattar formativt lärande och det relationella perspektivet. Detta är intressant eftersom elevens perspektiv är grundläggande för en lärsituation. Under arbetets utveckling har jag reflekterat över vikten av tydlig återkoppling så att eleven vet vad som gjorts bra samt att återkopplingen kommer från mig som lärare i samband med undervisningsmomentet. Min förhoppning är att denna studie ger uttryck för det. Undersökningen kan ge lärare möjlighet att förstå vikten av att utveckla en god relation till sina elever och att lyssna på dem. Vidare finns det möjligheter att förändra undervisningen så att den kan möta elevernas olika behov. Jag menar att detta examensarbete är en viktig del för beskrivningen av SFS (2011) speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning som innebär att läraren har skaffat sig en fördjupad kunskap inom bedömningsfrågor och inom lärande för elever med en utvecklingsstörning.

5.4 Fortsatt forskning

I forskningen som jag bedrivit har fokus legat på kvaliteten i informanternas svar vilket har gett en intressant bild av deras uppfattning av formativt lärande samt relationen mellan lärare och elev. Det hade varit intressant att göra en typ av kvantifiering av resultatet, där fokus kunde

ligga på att kontakta flera grundsärskolor runt om i landet för att kunna dra kvantitativa slutsatser.

Referenser

Aspelin, Jonas (2013), Var är relationell specialpedagogik? I: Aspelin, Jonas (2013) *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*, Kristianstad University Press 2013, 179-189.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), *Assessment and Classroom Learning* School of Education, King's College London, Cornwall House, Waterloo Road, London SE1 8WA, UK *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Bryman, Alan (2011), *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber ekonomi.

Chan, P.E., Konrad, M., Gonzalez, V., Peters, M.T. & Ressa, V.A. (2014), The Critical Role of Feedback in Formative Instructional Practices I: *Intervention in School and Clinic* (2014), 50 (2), 96–104.

Creswell, John W. (2009), *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3 uppl. Los Angeles, Calif. : SAGE.

European Agency for Development in Special Needs Education (2007) *Bedömningar som främjar Inkludering Riktlinjer och metoder*.

Farell, Michael (2006), *Moderate, Severe and proufond learning Difficulties Practical strategies*. Oxon: Routledge.

Florian, Lani (2008), Special or inclusive education: future trends, *British Journal of Special Education* Oxford, Blackwell Publishing, 35(4), 202-208.

Frenzel, A.C., Lüdtke, O. & Sutton, R.E. (2009) Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment I: *Journal of Educational Psychology* American Psychological, 101(3), 705–716.

Giota, Joanna (2002), *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 7 (4), 279–305

Gustavsson, Bengt (2004), *Kunskapande metoder: inom samhällsvetenskapen*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, John (2014), *Synligt lärande En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, john (2013), *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hedegaard-Sörensen, Lotte. & Langager, Sören, *Samarbetskunst arbejdsfaelleskaber og samarbejdsrelationer pa specialskoler*. (2012) Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Juul, Jesper & Helle Jensen (2009), *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.

Karlsudd, Peter (2012). Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering? I: Barow, Thomas & Östlund, Daniel (red.) (2012). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press, 175-184.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Leppänen, Vesa (2011), Socialt samspel - att spela in och tolka telefonsamtal I: Fangen, Katrine & Sellerberg, Ann-Mari (red.) (2011), *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur, 283-302.

Lilja, Annika (2013), *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*, GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 338.

Lundahl, Christian (2014), *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Maskell, S., Watkins, F., Haworth, E. & Brown, E. (2001). *Baseline assessment, curriculum and target setting for pupils with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton.

Mineur, Therése, Bergh, Susanne, & Tideman, Magnus (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting.

Nordström, Irene (2002). *Samspel på jämnliska och ojämnliska villkor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.

Repstad, Pål (2007), *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800: Skollagen.

SFS 2011:186

Skolinspektionen (2010), *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*, Skolinspektionens rapport 2010:9, Stockholm

Skolverket (2013), *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015), *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011), *Läroplanen för grundsärskolan 2011*. Stockholm.

Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, Staffan (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (red.) (2012) *Där man söker får man svar Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*, FoU skriftserie nr 2. Specialpedagogisk skolmyndigheten

Timperley, Helen (2013), *det professionella lärandets inneboende kraft*. 1.3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vaughn, Sharon & Linan-Thompson, Sylvia (2003), What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities? I: THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 37(3), 140–147.

Vetenskapsrådet (2011), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Vetenskapsrådet.

Zigmond, Naomi (2003), Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services?: Is One Place Better Than Another? I: THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION 37(3)193–199.

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

Bilaga 1

Hur gammal är du?

Hur är en bra lärare?

Vad gör en bra lärare?

Vad pratar du och din lärare om?

Vad känner du att din lärare lär dig?

Tycker du att det är svårt eller lätt i skolan?

Vilket ämne tycker du är roligast i skolan?

Varför gör du det?

Vad gör ni där som är så kul?

Vilket ämne är du bäst på?

Hur kan du veta att du är bäst på det?

Vet du vad ditt mål är i det ämnet?

Är det viktigt för dig att veta ditt mål i ämnet?

När du har gjort en uppgift har du själv fått berätta vad som var bra eller dåligt?

Hur var det?

Kunde du förstå vad som du behövde träna på för att bli bättre?

När du har gjort en uppgift har någon klasskamrat fått berätta vad som var bra eller dåligt?

Hur var det?

Kunde du förstå vad som du behövde träna på för att bli bättre?

Varför går du i skolan?

Händer det att du eller någon annan svarar fel?

Är du rädd för att svara fel?

När är du rädd för att svara fel?

Hur är du som elev?

Förstår din lärare dig?

Lyssnar din lärare på dig?

Hur lär du bäst? T.ex. läser, kollar på bilder, säger samma sak som läraren har sagt m.m.

Tror din lärare att du kan klara uppgifterna du får?

Hur viktigt tycker du det är att din lärare tror på det du gör i skolarbetet?

Spelar det någon roll om din lärare säger vad du är bra på än om han eller hon bara säger att det är bra? T.ex. du löste den uppgiften bra genom att lägga ihop alla talen eller du har lärt dig att skriva med storbokstav i början av meningen nu och det är bra.

Bilaga 2

Hej

Mitt namn är Gustav Ejersbo Kilander och jag arbetar som speciallärare på Annebergsgrundsärskola i Malmö. Jag har arbetat som speciallärare i grundskolan i snart fem år. Under snart tre år har jag studerat till att bli speciallärare på Kristianstad Högskola och skriver nu mitt examensarbete. Min Handledare heter Daniel Östlund och han är lärare på Kristianstad Högskola.

Jag är intresserad av formativt lärande som bl.a. kan förklaras som att eleverna vet vad de ska lära sig och hur de ska lära sig. Eftersom det är viktigt att eleverna är med och delaktiga tycker jag att det hade varit intressant och intervju ditt barn och höra han eller hon upplever formativt lärande. Exempel på frågor kan vara "Vad gör en bra lärare?" eller "Vet du vad ditt mål är i det ämnet?".

I texten kommer jag inte att använda ditt barns namn eller skolans namn, för att skydda identiteten hos ditt barn. Samtalet kommer att bli inspelat och raderat så fort uppsatsen är helt färdig.

Jag vill bli intervjuad

Jag vill inte bli intervjuad

Elevens namn: _____

Eleven (underskrift)

Målsman (underskrift)

(datum)

Tack på förhand

Med vänliga hälsningar Gustav Ejersbo Kilander