



Bedömning för lärande i grundsärskolan

Strategier för ökad kunskapsutveckling

Assessment for learning in the compulsory education for pupils with intellectual disability

Strategies for increased knowledge development

Ylva Lidman

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet, specialisering utvecklingsstörning

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Handledare: Bo-Lennart Ekström

Examinator: Kerstin Göransson

Datum

Abstract

The purpose of this study is to describe and analyse teachers' experiences of work with assessment for learning in education for pupils with intellectual disabilities, with the starting point to make the pupils involved and active in their own learning and knowledge development. The study sheds light on what strategies in assessment for learning teachers use in their teaching. My study is based on five semi-structured interviews with teachers working with pupils with intellectual disabilities grade 7-9.

The results show that teachers have many strategies for the assessment process to increase the pupils' knowledge development, but not enough knowledge of strategies to get the pupils involved in the assessment process in full. The problem area I have identified are related to difficulties enabling the pupils to be a resource for each other and to get the pupils to own their own learning. All teachers raises the dilemma between the pupils' cognitive disabilities and the curriculum requirement that pupils are actively engaged in the assessment process.

Keywords

Assessment for learning, formative assessment, intellectual disabilities, knowledge development, compulsory education for pupils with intellectual disabilities

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera lärares erfarenheter av arbete med bedömning för lärande i grundskolan, med utgångspunkten att göra eleverna delaktiga och aktiva i sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling. Studien belyser vilka strategier inom bedömning för lärande lärarna använder sig av i sin undervisning. Min studie bygger på fem halvstrukturerade intervjuer med lärare som arbetar i grundskolans årskurser 7-9.

Resultatet visar att lärarna har många strategier för att få bedömningsarbetet att öka elevernas kunskapsutveckling men inte nog med kunskaper om strategier för att få eleverna involverade i bedömningsarbetet fullt ut. Problemområdet jag har identifierat rör svårigheter att aktivera eleverna som resurs för varandra samt att få eleverna att äga sitt eget lärande. Samtliga lärare lyfter dilemmat mellan elevernas kognitiva funktionsnedsättning och läroplanens krav på att eleverna är aktivt engagerade i bedömningsprocessen.

Nyckelord

Bedömning för lärande, formativ bedömning, kunskapsutveckling, utvecklingsstörning, grundskola

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Bedömning för lärande	2
Aktuella styrdokument	3
Utvecklingsstörning	4
Syfte	6
Frågeställningar	6
Teoretiska utgångspunkter	7
Sociokulturellt perspektiv	7
Mediering	7
Den proximala utvecklingszonen	7
Situerat lärande	8
De fem nyckelstrategierna	8
Tydliggöra mål och förväntningar	9
Synliggöra lärandet	9
Feedback	10
Aktivera elever som läranderesurser för varandra	10
Att äga sitt eget lärande	10
Forskningsöversikt	12
Effekter av bedömning för lärande	12
Ramverk för bedömning för lärande	13
Bedömningsmatriser	14
Effektiv återkoppling	14
Kamrat- och självbedömning	14
Utmaningar inom bedömning för lärande	15
Metodologisk ansats	17
Kvalitativ intervju	17
Genomförande och urval	17
Bearbetning och analys	18
Tillförlitlighet och giltighet	18
Etiska överväganden	19
Resultat	20
Presentation av informanter	20
Lärarnas erfarenheter av att tydliggöra mål och förväntningar	20
Sammanfattande resultat	22
Lärarnas erfarenheter av att synliggöra lärandet	22
Sammanfattande resultat	25
Lärarnas erfarenheter av återkoppling	25
Sammanfattande resultat	26
Lärarnas erfarenheter av att aktivera elever som läranderesurser för varandra	27
Sammanfattande resultat	28
Lärarnas erfarenheter av att få eleverna att äga sitt eget lärande	28
Sammanfattande resultat	30

Resultatdiskussion	31
Analys ur ett sociokulturellt perspektiv	31
Analys utifrån de fem nyckelstrategierna i bedömning för lärande.....	32
Tydliggöra mål och förväntningar	32
Synliggöra lärandet	33
Återkoppling	33
Aktivera elever som läranderesurser för varandra	33
Få eleverna att äga sitt eget lärande.....	34
Slutsatser	35
Metoddiskussion.....	37
Fortsatt forskning	38
Referenser	39

Inledning

Jag har arbetat som lärare i särskolan i flera år med elever med lindrig utvecklingsstörning i grundskolans senare år samt gymnasieskolan. Villkoren för att få undervisa inom särskolan har förändrats. Efter 2018 är speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning en förutsättning för att få undervisa inom grundskola och träningsskola. Enligt examensförordningen för speciallärare med inriktning utvecklingsstörning (SFS 2011:186) ska man efter avslutad utbildning ha fördjupade kunskaper om bedömning och elevers lärande och deras kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden. Ett viktigt uppdrag för speciallärare är att stödja elevers lärande ur ett relationellt perspektiv där miljön är en avgörande faktor för elevernas kunskapsutveckling. Efter införandet av nya läroplanen 2011 (Skolverket, 2011) har kunskapskraven inom särskolan skärpts upp och arbetet med bedömning är centralt. Den nya läroplanen och de nya betygskriterierna förutsätter ett aktivt arbete med att utveckla elevernas kognitiva och metakognitiva förmågor. Mycket fokus ligger på elevernas delaktighet i sin egen kunskapsutveckling.

Formativ bedömning eller bedömning för lärande har enligt forskning visat sig ha positiva effekter på elevers utveckling till självständigt lärande och delaktighet i den egna kunskapsutvecklingen. För elever med utvecklingsstörning blir det en utmaning då de kognitiva förmågorna är nedsatta i och med funktionsnedsättningen och ställer därför höga krav på omgivningen och de undervisande lärarna. Jag avser att förklara hur elever med utvecklingsstörning har svårigheter med förmågor som är en förutsättning för bedömning för lärande i praktiken. Elever med utvecklingsstörning har nedsatta kognitiva och exekutiva funktioner vilket försvårar kommunikation, delaktighet och metakognition, vilket är centrala förmågor i bedömning för lärande praktiker. Jag har haft svårigheter med att hitta forskning kring bedömning för lärande som specifikt berör grundskolan. Min studie kan ses som ett litet bidrag till kunskapsfältet genom att lyfta lärares erfarenheter av bedömning för lärande inom grundskolan.

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en beskrivning kring bedömning, aktuella styrdokument och utvecklingsstörning för att introducera läsaren i studien.

Bedömning för lärande

Bedömning av kunskaper handlar om att samla in information om elevers prestationer och tolka dem på olika sätt. Bedömning av den insamlade informationen kan användas för att kartlägga kunskaper. Kartläggningen kan därefter användas för att beskriva elevens utgångsläge inför ett nytt arbetsområde och kan ligga som grund för planeringen av undervisningen. Kartläggningen är också en hjälp att identifiera eventuella behov av stödinsatser. Bedömning kan användas för att värdera kunskaper. Genom bedömning ser läraren elevens kunskapsutveckling eller hur långt eleven kommit i sin läroprocess. Läraren kan även bedöma för att återkoppla för lärande. Återkoppling innebär att bedömningen inte bara används för att se hur långt eleven har nått utan även för att leda eleven vidare i läroprocessen. Bedömning ger dessutom information till både lärare och elev vad som fungerat bra eller mindre bra i undervisningen och har då en utvärderande funktion (Skolverket, 2011b).

Bedömning för lärande är ett begrepp som handlar om att anpassa bedömningen så att den främjar elevernas ansvar, inflytande och kommunikativa utveckling enligt de senaste läroplanernas mer komplexa mål (Lundahl, 2011). Författaren menar att det viktigaste i arbetet med bedömning för lärande är att främja synlighet, delaktighet och ansvar.

Skolans bedömningssystem är mål- eller kunskapsrelaterat vilket betyder att elevernas prestationer ska jämföras med gällande kunskapsnivåer. Det är viktigt att skilja på bedömning av lärande och bedömning för lärande. Bedömning av lärande är en lägesbeskrivning eller en ögonblicksbild som kontrollerar vad en elev kan. Bedömning av lärande kan även kallas summativ bedömning eftersom den summerar elevens kunskaper vid en viss tidpunkt. Bedömning för lärande å andra sidan handlar om att stödja elevernas lärande framåt. En lägesbeskrivning kan hjälpa eleverna framåt i sitt lärande så det finns ingen skarp gräns mellan bedömning för lärande och bedömning av lärande. Den stora skillnaden mellan dessa bedömningar är hur informationen används och inte hur den samlas in. Används lägesbeskrivningen enbart till en poängsumma på ett prov anses bedömningen vara summativ. Ges återkoppling till eleven utifrån lägesbeskrivningen används bedömningen formativt (Jönsson, 2013).

En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att målen tydliggörs, att man tar reda på var eleven befinner sig i relation till målen och att man ger en framåtsyftande återkoppling som leder eleven vidare. Centrala frågor i bedömning för lärande är således:

- Vart ska eleven?
- I förhållande till målen – var befinner sig eleven?
- Hur ska eleven göra för att nå målen?

Bedömning för lärande bör användas som ett pedagogiskt verktyg och det är därför viktigt att det är en integrerad del av den dagliga undervisningen (Jönsson, 2013).

Aktuella styrdokument

Det finns två olika läroplaner för den obligatoriska skolan - en för grundskolan och en för grundsärskolan (Skolverket 2011a). Läroplanerna betonar ett lärande som är beständigt och som förbereder elever för att leva och verka i samhället. Eleverna ska få utveckla förmågor för att på så sätt kunna tillägna sig nya kunskaper. Eleverna ska fortlöpande uppmuntras och aktiveras att ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Genom en anpassad undervisning och genom bedömning ska detta främjas. Läraren har huvudrollen att göra bedömningen till ett redskap för lärande, även då det är elevens förmågor som står i centrum för bedömningar. I förhållande till ålder och mognad förväntas eleven ta ansvar för sitt lärande genom att bedöma sina utvecklingsbehov och sin studieprestation (Skolverket, 2010).

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800)

För att eleverna ska uppnå demokratiska värderingar, individuellt ansvarstagande och en livslång lust att lära, är bedömningar för att stärka lärandet ett effektivt verktyg. Genom att främja elevers delaktighet och ansvar förbättrar bedömning för lärande elevers lärande (Lundahl, 2011).

Enligt läroplanen för särskolan ska undervisningen anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Elever som har svårigheter att nå målen ska särskilt uppmärksammas. Gällande elever med funktionsnedsättning har skolan ett särskilt ansvar (Skolverket, 2011a). I kurs- och ämnesplanerna för grundsärskolan är syfte, centralt innehåll och kunskapskrav utarbetade för varje enskilt ämne. I syftet framkommer vilka förmågor eleverna ska få möjlighet att utveckla formulerade som långsiktiga mål. Det är förmågorna som ska bedömas och ligger till grund för vad som formuleras i kunskapskraven. Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i respektive ämne. Innehållet består av kunskapsområden som är till hjälp att strukturera och tydliggöra innehållet i ämnet. Kunskapskraven är formulerade utifrån det centrala innehållet och de långsiktiga målen och beskriver vad som krävs av eleverna för att uppnå godtagbara kunskaper. I alla ämnen finns kunskapskrav för betygsstegen A, C och E. Progressionen mellan nivåerna markeras med särskilda värdeuttryck (Skolverket, 2011b). Det är viktigt att lärare konkretiserar kravnivåerna för att kunna anpassa undervisningen utifrån elevens förutsättningar och behov, samt för att kunna konstruera bedömningsuppgifter för elever med olika kognitiva funktionsnedsättningar. Oavsett hur omfattande kognitiv funktionsnedsättning eleven har så har den rätt att få sin kunskapsutveckling synliggjord och bedömd (Skolverket, 2010). Även Salamancadeklarationen (2006) betonar vikten av bedömning som ett verktyg för att synliggöra elevers kunskapsutveckling och hjälpa dem vidare:

För att följa varje enskilt barns utveckling, skall bedömningsrutinerna ses över. Utvärdering av inlärningsutvecklingen bör byggas in i den normala undervisningsprocessen, så att elever och

lärare hålls underrättade om den kunskapsnivå som uppnåtts och för att kartlägga svårigheter och hjälpa eleverna att övervinna dem (Salamancadeklarationen 2/2006 s.25).

Skolinspektionen (2010:9) gjorde en kvalitetsgranskning med inriktning mot insatser avseende undervisningen i grundsärskolan. Resultatet visade att undervisningen i grundsärskolan var bristfällig och att eleverna i grundsärskolan inte gavs tillräckliga förutsättningar att utveckla de förmågor som uttrycks i läroplanen. Undervisningen tenderar att bli mer omsorgsbetonad än kunskapsbetonad och därför skapas lärmiljöer som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Det är viktigt att ha ett trygghetsperspektiv då läroplanen även lyfter sociala mål och då heterogeniteten bland elevers förutsättningar och utvecklingsnivå är stor inom särskolan är det avgörande att balansera mellan omsorg och krav, trygghet och utmaningar. Rapporten visar att lärare inom grundsärskolan behöver utveckla arbetet med att bedöma elevernas kunskapsutveckling i relation till läroplanens mål. Det finns ett behov av att utveckla strategier för att identifiera elevernas förutsättningar, kunskaper, behov och möjligheter för att anpassa undervisningen för ett optimalt lärande.

Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är ett begrepp som innefattar en nedsättning av intelligensen i kombination med svårigheter att anpassa sig till vardagens krav. Utvecklingsstörning kan betraktas som en personegenskap eller som ett resultat att den omgivande miljön inte är anpassad till individens behov och förutsättningar. Individer med utvecklingsstörning är en mycket heterogen grupp men gemensamma svårigheter är att ta in och bearbeta information, att bygga kunskap och att tillämpa den. Utvecklingsstörning är något som diagnosticeras och kategoriseras i undergrupper/grader. ICD10 och DSM-IV är två diagnosmanualer som klassificerar fyra grader av utvecklingsstörning: grav, svår, måttlig och lindrig (Granlund & Göransson, 2011).

Utvecklingsstörning definieras av tre kriterier: individen ska ha en IQ under 70, ha en nedsättning av adaptiv förmåga och svårigheterna måste ha debuterat under utvecklingen före 16 års ålder. IQ-tester mäter i vilken utsträckning individen resonerar och löser problem men det ger ingen information om hur individen tänker vid problemlösning. Kunskapsutveckling kan förklaras med att tankestrukturer blir mer komplexa och att individen kan hantera mer abstrakt information. Med stigande ålder utvecklar individen mer avancerade förmågor och kan utnyttja förvärvad kunskap på ett mer effektivt sätt. Effektiviteten visar sig i en förmåga att förstå abstraktioner och att jämföra handlingsalternativ. Individer med utvecklingsstörning har svårigheter med att förstå begrepp som man inte kan föreställa sig i tid och rum och är beroende av konkret information för att förstå och agera självständigt (ibid, 2011).

Fishbein (2012) beskriver att individer med utvecklingsstörning har nedsatta kognitiva funktioner. De kognitiva funktionerna förklarar hon med Gunnar Kyléns begåvningsmodell där de kognitiva funktionerna delas upp i tre områden:

1. Bearbetning av intryck från omvärlden som formar vår verklighetsuppfattning. Erfarenheterna struktureras i fem olika kategorier: rumsuppfattning, tidsuppfattning, kvalitetsuppfattning, kvantitetsuppfattning samt en uppfattning om orsak/verkan.
2. Förmåga att utföra tankeoperationer, vilket handlar om teoretisk problemlösning och flexibilitet i tänkandet.

3. Symbolisera erfarenheter – erfarenheter synliggörs med hjälp av abstrakta symboler i form av ord eller siffror.

Individer med utvecklingsstörning kan ha en god kunskapsutveckling och bearbeta information effektivt om det som ska läras in sker i lagom tempo, om det upplevs ofta samt kan kopplas till tidigare kunskaper och erfarenheter (Granlund & Göransson, 2011).

Fleischer och Merland (2008) menar att individer med utvecklingsstörning har svårigheter med kognitiva och exekutiva funktioner. De beskriver de kognitiva funktionerna som människans verktyg att med hjälp av språk, minne och tanke skapa sig en verklighetsuppfattning. De exekutiva funktionerna kan beskrivas med hur människan använder dessa verktyg. Det handlar om hur individen klarar formulera ett mål och hur den klarar planera och genomföra det.

Då individer med utvecklingsstörning har svårigheter med kognitiva och exekutiva funktioner som inverkar på förmågan att kommunicera är det viktigt att elever med utvecklingsstörning får stödinsatser för att utveckla språk och kommunikation. Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning kan ha flera orsaker och yttra sig på många olika sätt. Individer med utvecklingsstörning har dessutom oftast olika tilläggsdiagnoser. Gemensamt är att individer med utvecklingsstörning har en avsevärd mer ojämn och långsam utveckling inom alla områden. Socialt samspel förutsätter språkförståelse och de ord och begrepp som används. Abstrakta ord och begrepp blir extra svåra att förstå för individer med utvecklingsstörning (Heister Trygg & Andersson, 2009).

Syfte

Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter av arbete med bedömning för lärande i grundsärskolan.

Frågeställningar

- Hur beskriver lärarna att de arbetar med bedömning för lärande i särskolan?
- Vilka strategier använder lärarna för att få eleverna mer delaktiga i sin kunskapsutveckling/sitt eget lärande?

Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk utgångspunkt har jag valt det sociokulturella perspektivet. I lärandeprocessen är kommunikation och samspel en förutsättning och det är i sociala sammanhang vi lär oss.

Interaktionen med andra är centralt i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014).

Bedömning för lärande kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv då arbetet bygger på interaktioner, feedback, kamratbedömning, självbedömning och kollegialt lärande som tränar de kognitiva och metakognitiva förmågorna (Skolverket, 2011). Det finns därför en stark koppling mellan bedömning för lärande och det sociokulturella perspektivet. Utöver det sociokulturella perspektivet kommer jag att använda mig av den formativa bedömningens fem nyckelstrategier som teoretiska begrepp och analysverktyg för att tematisera resultatet i min studie.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Vygotskijs (1896-1934) teorier om lärande och språk. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv utgår från att man blir delaktig i och socialiseras in i de kulturella kunskaper som finns i redan existerande sociala sammanhang. De högre mentala förmågorna som tänkande, språk, avancerad problemlösning, kreativitet och skapande anses inte komma inifrån individen utan har utvecklats mellan människor (Säljö, 2014; Jönsson, 2013).

Mediering

Mediering är ett grundläggande begrepp i den sociokulturella traditionen. Med mediering menas att människor förstår sin omvärld genom att använda olika kulturella redskap. I ett sociokulturellt perspektiv anses språket vara det viktigaste medierande redskapet, då det är genom språk och kommunikation som vi betecknar världen och samspelar med andra och på så sätt möjliggör kunskapsutveckling (Säljö, 2014). Språket har främst en kommunikativ funktion mellan människor, men kan utvecklas att bli ett ”inre samtal” i form av att tänka högt och instruera sig själv. Man har då medierat ett intellektuellt redskap att tänka och resonera med. Lärandet går med språkets hjälp från att vara socialt till att vara metakognitivt (Jönsson, 2013).

Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett begrepp som förklarar zonen mellan elevens faktiska kunskapsnivå och den potentiella kunskapsnivån eleven kan nå med hjälp av andra (Vygotskij, 2001). Utvecklingszonen kan ses som en zon där eleven är mottaglig för stöd och förklaringar från en vuxen eller en annan elev som är på en högre utvecklingsnivå. Undervisning inom den proximala utvecklingszonen påminner mycket om ett mästare-lärling-förhållande, där lärlingen tar efter vad mästaren gör och sedan försöker göra det på egen hand (Jönsson, 2013). Till att

börja med är den lärande beroende av stöd av den som är mer kunnig. Den kunnige visar och förklarar för att sedan leda den lärande vidare i uppgiften. Efterhand avtar stödet då den lärande klarar genomföra uppgiften på egen hand. Detta sätt att undervisa kallas scaffolding och bygger på att den lärande approprierar kunskaper den kunnige har. Det är dock viktigt att den kunnige inte övertar hela uppgiften. Den lärande måste själv ställas inför utmaningarna, annars är det frågan om lotsning vilket gör att den lärande blir passiv i kunskapsprocessen. Det är därför viktigt att identifiera den lärandes proximala utvecklingszon så att kunskaperöveringen är överkomlig och inom räckhåll (Säljö, 2014). I ett sociokulturellt perspektiv kan inte intelligens uteslutande handla om en genetisk bestämd egenskap. Intelligens kan tolkas som förmågan att använda de kulturella redskapen på passande sätt. Förmågan att lösa problem kan utvecklas genom att ta till sig, appropriera olika strategier, redskap för hur man bäst kan resonera och tänka i olika situationer. Fokus ligger på handling och just att vara aktiv i sitt lärande är en av de centrala delarna i bedömning för lärande (Jönsson, 2013).

Situerat lärande

Situerat lärande betyder att lärande sker när kunskapen sätts in i en situation eller sammanhang där den kan tänkas passa in. I det sociokulturella perspektivet talar man om att lärande äger rum i en kontext. Lärande sker överallt. Människor lär sig överallt, i vilken form av verksamhet som helst. Lärande handlar inte enbart om att skaffa färdigheter, förståelse och information utan även om att utveckla förmågan att avgöra vad som är relevant i olika sammanhang (Forsmark, 2009). En autentisk lärmiljö innebär att skolmiljön och världen utanför skolan liknar varandra så långt som det är möjligt eller att eleverna utrustas med tänkande och förmåga till problemlösning som är giltig även utanför skolan (Dysthe, 2003). Kommunikationen blir central i det sociokulturella perspektivet eftersom människan får syn på hur omgivningen förklarar och uppfattar världen genom kommunikation och interaktion. Lärande förstås som något som uppstår i interaktionen mellan människor och den sociokulturella miljön (Säljö, 2014). Lärande är inte avgränsat till att ske enbart på skolan. Det är ett socialt fenomen som pågår hela tiden i olika sorters praxisgemenskaper människor agerar eller deltar tillsammans i (Dysthe, 2003). När man lär sig något uppfattar man och urskiljer olika drag i en viss situation eller sammanhang. Det är det som möjliggör att den lärande lär sig något om världen. Eftersom människor är olika och har olika bakgrund kommer lärandesituationen uppfattas utifrån vad man har för tidigare erfarenheter. I det situerade lärandet förutsätts att eleverna kan koppla ihop målet och innehållet i undervisningen med sig själva och tidigare erfarenheter och kunskaper. När elever förstår vad de behöver kunskapen till kan de lättare ta till sig den (Forsmark, 2009).

De fem nyckelstrategierna

Wiliam (2015) menar att all undervisning involveras av tre processer: vart eleven är på väg, var eleven befinner sig just nu och hur eleven ska komma dit. De som omfattas i processerna är lärare, eleven och kamrater. Genom att korsa de tre processerna med individerna identifierade Wiliam fem nyckelstrategier i bedömning för lärande:

1. Den första strategin – att tydliggöra mål och kunskapskrav handlar om ett gemensamt ansvar för lärare, elev och kamrat att bryta ner målen och förstå dem.
2. Den andra strategin handlar om att informera läraren om elevernas lärande, var de befinner sig.
3. Den tredje strategin betonar lärarens feedback till eleverna som talar om, inte bara var de befinner sig, utan ska även leda till att eleven kommer framåt i sitt lärande.
4. Den fjärde strategin handlar om att eleverna aktiveras att bli läranderesurser för varandra.
5. Slutligen den femte strategin som handlar om att eleverna ska aktiveras för att äga sitt eget lärande.

De fem nyckelstrategierna kan ses som verktyg för bedömning och jag kommer i min studie att använda dem som analysverktyg för att se hur lärare i grundsärskolan använder bedömning för lärande i sitt arbete. Jag kommer förklara de fem nyckelstrategierna mer ingående med hjälp av Wiliams (2015) egen forskning samt Lundahls (2011) redogörelse av samma forskning.

Tydliggöra mål och förväntningar

Wiliam (2015) menar att om vi är tydliga med vad vi vill eleverna ska lära sig, desto större förutsättningar att eleverna lär sig just vad vi vill lära dem. Det innebär att läraren klagör och delger lärandemål och betygskriterier så att eleverna skapar en förståelse för vad som ska läras. Har inte eleverna en tydlig bild av vart de ska så blir det svårt att ta ansvar för sitt eget lärande. Detsamma gäller om eleverna inte har en tydlig uppfattning om sina kunskaper och hur de värderas samt om olika kvaliteter i lärandet (Lundahl, 2011). Lundahl menar att elever utvecklar djupare och mer användbara kunskaper om de har inlärningsmål istället för prestationsmål. För att tydliggöra mål och förväntningar inom bedömning för lärande används ofta olika sorters bedömningsmatriser (Wiliam, 2015). Bedömningsmatriser har vuxit fram som en effektiv strategi för att kunna göra eleverna delaktiga i undervisningen. Bedömningsmatrisernas syfte är att för eleverna synliggöra vad eleverna ska arbeta med, på vilket sätt och hur de olika målen ska bedömas. Relationen mellan lärandemål, undervisning och bedömning visualiseras (Lundahl, 2011).

Synliggöra lärandet

Läraren måste ta reda på vad eleverna vet för att kunna skapa en bra undervisning. Läraren behöver veta vad eleverna har lärt sig och vilka svårigheter de har för att kunna hjälpa dem vidare. För detta anses frågor och dialog vara det mest effektiva sättet (Wiliam, 2015). Genom att ställa frågor eller göra uppgifter får läraren information vad eleverna kan och även vad eleverna inte förstår och varför. Frågor och uppgifter är inte bara en kontrollfunktion vad eleverna kan utan kan även användas till att påverka elevernas tankar och leda dem framåt i lärandet genom att be om förtydligande när de inte förstår och att de utvecklar sina svar när inte läraren förstår – Varför tror du det, kan du utveckla, hur menar du? osv. (Lundahl, 2011). Genom frågor blir läraren medveten om hur undervisningen ska läggas upp i fortsättningen och eleverna genererar tänkandet då de blir aktiva i läroprocessen. Många elever är ovilliga att

delar med sig av sina tankar och det är svårt att konstruera frågor som ger läraren inblick i elevernas lärande (Wiliam, 2015).

Feedback

Lundahl (2011) skriver att feedback är kärnan i bedömning för lärande. Feedback eller återkoppling ska fungera för att föra lärandet framåt och hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att själva äga sitt lärande. Det finns vissa aspekter att tänka på för att feedback ska ge en positiv effekt. Lärarens feedback ska ge mer arbete för eleverna än för läraren. Det är därför viktigt att feedback ges kontinuerligt under lärprocessen så att eleverna hinner arbeta utifrån den feedback de fått. Feedback ska även vara fokuserad och framåtsyftande. Slutligen är det viktigt att koppla feedbacken till de lärandemål och bedömningskriterier som har satts upp (Wiliam, 2015).

Aktivera elever som läranderesurser för varandra

Att aktivera elever som läranderesurser för varandra kan vara mycket effektivt för studieresultat, såväl för de elever som får stöd av kamrater som för de elever som stöttar. Effekten av kamratbedömning har visat sig lika positiv som lärarebedömning. Syftet med kamratbedömning är att stötta varandra att förbättra sitt arbete, inte att bedöma arbetet eller prestationerna (Wiliam, 2015). Kamratbedömning har tre stora fördelar: för det första så utvecklas elevernas förmåga att bedöma sitt eget arbete när eleverna även får bedöma andras. För det andra är eleverna oftast bättre resurser för varandra än vad läraren är. För det tredje skapar kamratbedömning en kognitiv förstärkning av det egna lärandet (Lundahl, 2011). Kamratbedömning kan till en början vara svårt och kräver mycket övning. Det är viktigt att eleverna lär sig att kommentera utan att sår den andra. Därför är det viktigt att bedömningen fokuserar på förbättringar (Lundahl, 2011). Wiliam (2015) menar att det är bra om man kommer överens om gemensamma grundregler för kamratrespons. Därefter är det viktigt att ha ett gemensamt mål för gruppen så eleverna vet vad de ska arbeta mot. Läraren bör då vara observant på att det finns ett individuellt ansvarstagande och vid behov ingriper för att stödja elevernas lärande.

Att äga sitt eget lärande

För att eleverna ska aktiveras till att äga sitt eget lärande är självbedömning ett effektivt verktyg. Att lära sig att lära sig själv är att lära sig att bedöma sina egna prestationer och lärandestrategier (Lundahl, 2011). Ett självreglerat lärande sätter krav på att samordna sina kognitiva resurser vilket innebär att eleverna behöver hjälp och strategier för hur de ska bedöma sig själva. Läraren behöver skapa lärmiljöer som bidrar till att eleven fokuserar på utvecklingen i arbetsuppgiften och får lära sig att identifiera vad som behöver förändras i uppgiften. Men trots stimulerande lärmiljöer är det bara eleverna själva som kan skapa lärande. Att äga sitt eget lärande är den sista strategin vilken de andra fyra strategierna har lett fram till. När eleven äger sitt lärande faller allt annat på plats. Eleven blir då aktiv i vad den ska lära sig, och eleven förstår att läraren måste veta var den befinner sig för att komma vidare. Eleven förstår att frågor och diskussioner i klassrummet inte syftar till att kontrollera utan för att diagnostisera och stödja eleven framåt i lärprocessen. Feedback fungerar då som

ett stöd istället för en anklagelse och kamratbedömaren ses som ett stöd och inte som domare (Wiliam, 2015). Det är inte helt lätt att nå hit, speciellt inte för elever som är vana att misslyckas. Det är därför viktigt att göra självbedömning till en rutin i klassen. Ge eleverna tid till att reflektera över sitt lärande så de utvecklar sina förmågor. Ett effektivt sätt att göra självbedömning och reflektion som en kontinuerlig del i klassrumsarbetet är att använda sig av till exempel lär-portfolier som registrerar lärprocessen (Wiliam, 2015).

Forskningsöversikt

I Sverige och många andra länder har den formativa bedömningen eller bedömning för lärande fått stor uppmärksamhet. Många forskningsstudier indikerar att bedömning för lärande är ett effektivt verktyg för att utveckla elevers förmåga till självständigt och ansvarsfullt lärande. Syftet med bedömning för lärande handlar om att kartlägga och synliggöra var eleverna befinner sig i sitt lärande. På så sätt bedöms även undervisningen och kan anpassas och utvecklas för att stödja eleven vidare i sitt lärande. Bedömning för lärande är således ett verktyg för lärande för både elever och lärare (Black & Wiliam, 1998).

Effekter av bedömning för lärande

Både Ruiz-Primo (2011) och Bourke och Mentis (2014) menar att bedömning för lärande ger elever möjlighet att bli delaktiga i sin lärandeprocess på ett positivt sätt. Enligt Bennett (2011) måste både verktygen och hur de används i bedömning för lärande specificeras för att kunna bedöma effekten. Han skriver att det inte är tydligt vad som faktiskt skiljer bedömning för lärande från andra pedagogiska tillvägagångssätt att utveckla elevers förmågor. Många kvantitativa studier, vilka hävdar att bedömning för lärande är ett effektivt verktyg för lärande, är tveksamma då källorna inte alltid är legitima. Bennett (2011) menar dock inte att formativ bedömning eller bedömning för lärande är ineffektivt men mycket jobb kvarstår innan det begreppsmässigt och praktiskt kan användas fullt ut. Även Marshall och Drummond (2006) påpekar att bedömning för lärande bör bearbetas då det kräver mycket organisering baserat på begrepp om det ska leda till att elever utvecklar sitt självständiga lärande.

Marshall och Drummond (2006) har undersökt hur lärare använder bedömning för lärande i klassrummet. Utgångspunkten är att bedömning för lärande bygger på en pedagogisk princip, att det främjar elevers autonomi i lärandet. Genom videoupptagningar och intervjuer med lärare analyserades på vilket sätt lärare exemplifierar denna princip i praktiken. Resultatet visar att det bara är ett fåtal lärare som lyckas få eleverna självständiga i sitt lärande genom bedömning för lärande-praktiker. En orsak tros vara att lärare har svårt att förändra sin undervisning om de inte tror på det eller vet hur de ska göra. Många lärare skyllde på examinationssystemet, skolkulturen eller elevernas förmåga som anledningar att de inte kunde använda sig av bedömning för lärande.

Black (2015) menar att det är viktigt att forskare inom pedagogik måste bygga interaktioner mellan teori och praktik så att deras arbete kan implementeras i skolans värld. För att bedömning för lärande ska fungera som ett värdefullt verktyg för att utveckla elevers förmåga till självständigt, effektivt och ansvarsfullt lärande krävs ett ramverk där funktionerna av formativ bedömning framkommer på ett förstäligt sätt.

Bourke och Mentis (2014) har undersökt hur lärare kan använda sig av olika bedömningsvarianter för att möjliggöra och dokumentera lärande för elever med särskilda behov. Narrativ bedömning och lärande berättelser kan kombinera flertalet olika bedömningsvarianter och inkludera både formativa och summativa funktioner. Bourke och Mentis (2014) har undersökt potentialen för ett mer integrerat steg mot narrativ bedömning

genom ett ramverk för bedömning, vilket inkluderar flera olika bedömningsätt vid olika situationer och för olika syften. Genom att använda olika tillvägagångssätt i bedömningen inom narrativ bedömning kan lärare medvetet legitimera vikten av att identifiera och beskriva utvecklingen och framstegen för varje elev. Detta leder till att eleverna går från minimal delaktighet i sitt lärande till delaktighet utifrån sina egna förutsättningar.

Studien som Jonsson, Lundahl och Holmgren (2014) har gjort visar indikationer att implementeringen av bedömning för lärande förändrar lärarnas syn på undervisning och elevers lärande till en mer inkluderande och elevfokuserad ”alla-elever-kan-lära-sig-filosofi”. Studien visar att viktiga faktorer för en framgångsrik implementering av bedömning för lärande i klassrumsundervisningen är möjligheter för lärare att arbeta som lag med regelbundna möten och att det ges tid för planering, förberedelser, reflektioner och utvärdering av sin undervisning. Jonsson m.fl. studie (2014) bygger på insamlad data av skrivna utvärderingar från lärare och elever, kompletterade med frågeenkäter. Det framkom i studien att implementeringen av bedömning för lärande blev mycket lärare- och undervisningscentrerad. Fokus låg på lärarnas feedback och bedömning av elever för att fastställa hur eleverna låg till i relation till målen och hur undervisningen skulle anpassas utifrån det. Lärarna upplevde en stor arbetsbörda. Utformandet av en bedömningspraktik där eleverna var aktiva i bedömningsarbetet var sällsynt.

Ramverk för bedömning för lärande

Bourke och Mentis (2014) menar att ett ramverk för bedömning som integrerar tillvägagångssätt, syfte och funktion är ett stöd för lärare som undervisar elever med särskilda behov. Ruiz-Primo (2011) skriver att det finns lite forskning gjord på effekten av informell formativ bedömning. Det finns många studier gjorda som fokuserar på klassrumsinteraktioner (empirisk forskning) men få som fokuserar på hur dessa interaktioner påverkar elevers lärande. Dock pekar de få studier som finns på en positiv effekt.

Jonsson mfl. (2014) skriver att formativ bedömning kan resultera i förbättrade elevprestationer och att tidigare forskning faktiskt har identifierat karaktärsdragen av en sådan bedömningspraktik som att delge målen till eleverna, ge konstruktiv feedback och att främja elevernas engagemang i sitt eget lärande. Jonsson m.fl. (2014) sammanfattar den formativa bedömningens ramverk, baserat på tidigare forskning (bl.a. Wiliam & Thompson, 2007; Wiliam, 2007; Black, 2015) med fem strategier:

1. Klargöra och delge förväntningar och bedömningskriterier
2. Skapa lärandesituationer som får fram bevis för elevernas förståelse
3. Ge konstruktiv feedback
4. Aktivera elever som en hjälptillgång för varandra i lärandet
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.

Praktikerna formativ bedömning eller bedömning för lärande är i grund och botten processer som fastställer var eleverna befinner sig i lärandet, vart de ska gå vidare i sitt lärande och hur de ska komma dit.

Bedömningsmatriser

En bedömningsmatris är ett instrument som innehåller olika aspekter av bedömning, vilka beskrivs med olika kvalitativa nivåer. Panadero och Jönsson (2013) menar att bedömningsmatriser med fördel kan användas formativt för att stödja elevers lärande. Bedömningsmatrisen kan vara ett stöd för eleverna att planera sina uppgifter eftersom den kan fungera som en referenspunkt för hur eleverna kan ta sig an arbetsuppgifterna. Positiva effekter kan dock inte garanteras bara för att man delar ut en bedömningsmatris till eleverna. En viktig förutsättning för att det ska ge positiva effekter är att eleverna tränas i hur matrisen ska användas och att tid avsätts till det. Bara för att eleverna har tillgång till vokabulären i en matris får de inte per automatik en förståelse för bedömningskriterierna. Eleverna behöver utveckla en förståelse för innebörden av olika begrepp och hur de ska tillämpas i olika sammanhang (ibid).

En bedömningsmatris kan vara uppgiftsspecifik eller generell. En uppgiftsspecifik matris är konstruerad för bedömning av en specifik uppgift och innehåller konkreta beskrivningar som relaterar till uppgiften. En generell matris riktar sig mot bedömning av flera uppgifter, förmåga eller ämnesområde. De generella matriserna blir därför mer abstrakta i sin utformning. En uppgiftsspecifik matris är lättare för eleverna att förstå men ger inte eleverna möjlighet att tillämpa kriterierna på andra uppgifter. Därför gynnas det formativa syftet av generella matriser även då det krävs mer träning för eleverna att förstå dem (Wiliam, 2007).

Effektiv återkoppling

Återkoppling eller feedback har visat sig vara ett kraftfullt verktyg för att förbättra elevers arbetsprestationer. Effektiv återkoppling svarar på frågorna *vart är jag på väg? var befinner jag mig nu?* och *hur går jag vidare?* (Wiliam & Thompson, 2007). Det räcker således inte enbart med att informera om elevens prestation. Effektiv återkoppling behöver innehålla information om hur elever kan förändra sitt handlande eller tänkande för att nå målet. Förutom att elevens prestationer förbättras så har studier visat att konstruktiv återkoppling även har positiva effekter på elevers motivation och engagemang i lärandet (Hattie & Timperley, 2007).

Studien av Hattie och Timperley (2007) har visat att det finns vissa faktorer att beakta för att återkoppling ska ge önskad effekt. Hur snabbt återkopplingen levereras är avgörande. Lågpresterande och mindre motiverade elever gynnas av en direkt och explicit återkoppling, speciellt om uppgiften är liten och avgränsad och om uppgiften är strax över elevens befintliga kapacitet. Återkopplingen behöver vara tydlig och meningsfull och kunna kopplas till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Det är även viktigt att tidsutrymme ges till eleven för bearbetning av responsen.

Kamrat- och självbedömning

Black (2015) menar att kamrat- och självbedömning som en del av bedömning för lärande kan hjälpa elever att värdera sitt arbete i relation till lärandemålen. Det förutsätter dock att eleverna har fått hjälp med att tolka målen och stöd att kunna sätta det i relation till sitt eget eller sina kamraters arbeten. Kamratbedömning handlar om att hjälpa sin kamrat vidare

genom att identifiera styrkor och utvecklingsbehov i kamratens arbete. Denna typ av bedömning kan ske i olika konstellationer, elev till elev eller grupp till grupp. Prestationen som ska bedömas kan vara skriftligt såväl som muntlig. Elever använder ett annat språk än läraren vilket kan leda till att elever får en bättre förståelse för responsen de får av sina kamrater vad som kan förbättras i ett arbete (Topping, 2009). Utifrån Vygotskijs tankar om att lärande sker i samspel med andra menar Hattie (2009) att det i regel finns fler elever än lärare i ett klassrum och eleverna kan därför använda varandra som resurser för att stödja varandras lärande. Om kamratbedömning ska ha positiva effekter på lärandet är det en förutsättning att eleverna behöver träning i att förstå mål och bedömningskriterier för undervisning (Wiliam, 2007).

Elevers prestationer tenderar att förbättras om de engageras i självbedömning. Genom självbedömning utvecklar elever en medvetenhet om sina svaga och starka sidor. Det har visat sig att elever som är engagerade i bedömningsprocessen oftast har en bättre förståelse av lärandemålen och kunskapskraven. Förutsättningarna att reglera sin egen lärandeprocess i relation till målen ökar då (Topping, 2009; Wiliam, 2007; Hattie, 2009)

Utmaningar inom bedömning för lärande

Forskningsfältet formativ bedömning och bedömning för lärande utgår oftast från empirisk forskning med kvalitativa och kvantitativa datainsamlingar. Forskningen präglas av ett tekniskt kunskapsintresse vilket är vanligt vid evidensbaserade undervisningsmetoder. Bennett (2011) antar ett mer kritiskt perspektiv då han lyfter avsaknaden av tydlighet vad gäller hur bedömning för lärande definieras, utifrån begrepp och ramverk. Även Ruiz-Primo (2011) och Black (2015) menar att det finns lite forskning som bevisar att bedömning för lärande är ett effektivt verktyg för att utveckla elevers lärandeförmågor jämfört med andra pedagogiska praktiker. Elevernas röster är sällan representerade i forskningen. Bedömning för lärande har visat sig vara ett verktyg som kan vara svårt för både lärare och elever att använda på ett effektivt sätt. Jonsson m.fl. (2014) skriver att det ska tas i beaktande att resultatet i deras studie bygger på lärare och elevers egna uppfattningar om bedömning för lärande.

Jag kommer i min studie utgå från de ramverk för bedömning för lärande som presenterats i tidigare forskning och undersöka hur det används i särskolan: 1) Klargöra och delge förväntningar och bedömningskriterier, 2) Skapa lärandesituationer som får fram bevis för elevernas förståelse, 3) Ge konstruktiv feedback, 4) aktivera elever som en hjälptillgång för varandra i lärandet och 5) aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande. Praktikerna formativ bedömning eller bedömning för lärande är i grund och botten processer som fastställer var eleverna befinner sig i lärandet, vart de ska gå vidare i sitt lärande och hur de ska komma dit. Jag är intresserad av att ta reda på om det uppstår andra svårigheter eller hinder att använda sig av ramverket för bedömning för lärande i särskolan jämfört med grundskolan.

Vilka svårigheter gällande formativ bedömning eller bedömning för lärande uppstår i särskolan enligt lärarna? Centrala förmågor inom bedömning för lärande är delaktighet, kommunikation och metakognition. Dessa förmågor blir en stor utmaning för elever med utvecklingsstörning och ställer höga krav på omgivningen. Jag har haft svårt att hitta svensk forskning kring bedömning för lärande i grundsärskolan. Jag tycker därför det är viktigt att utveckla området och med min studie önskar jag öka min kunskap inom området. Det blir ingen studie stor nog att kunna generalisera från, men en studie som lyfter hur några lärare i

grundsärskolan beskriver sitt arbete med bedömning för lärande och vilka erfarenheter de har av området.

Metodologisk ansats

Utifrån mitt syfte att undersöka vad lärare har för erfarenheter av arbete med bedömning för lärande i grundsärskolan kommer jag att använda mig av kvalitativa intervjuer.

Kvalitativ intervju

Intervjuer är en kvalitativ metod som är effektiv för att få kunskap om sociala förhållanden eller individers uppfattningar och upplevelser av ett fenomen. En fördel att använda intervjuer som metod gör att jag får en djupare och mer detaljerad kunskapssyn i det jag vill undersöka. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Jag vill förstå bedömning för lärande från intervjupersonens eget perspektiv från deras egen vardagsvärld. Det är därför viktigt att beskriva det jag får fram så exakt och fullständigt jag kan. I kvalitativa intervjuer är min hantverksskicklighet avgörande för studiens kvalitet. Jag behöver vara kunnig om ämnet för att veta vilka frågor jag bör gå vidare med. Jag behöver vara strukturerad och tydlig. Det är viktigt att jag använder ett begripligt språk. Som intervjuare behöver jag även vara vänlig, känslig och öppen. Intervjupersonen bör ges utrymme att berätta och att jag lyssnar aktivt för att kunna få en fullständig beskrivning av svaren. Dessa kvalifikationer leder till god kvalitet då de ger en bred kunskap och uppfyller de etiska kraven i ett intervjusammanhang (Kvale & Brinkmann, 2014). Då det är lärarnas erfarenheter om bedömning i sarskolan jag avser att undersöka, och inte deras agerande, upplever jag det inte som relevant att komplettera intervjuerna med klassrumsobservationer.

Genomförande och urval

För att undersöka hur lärares erfarenheter om bedömning för lärande i grundsärskolan ser ut har jag samlat in information och material genom kvalitativa intervjuer med verksamma lärare i grundsärskolan. Jag har använt mig av halvstrukturerade intervjuer. Med halvstrukturerad intervju menas att intervjun är planerad men i den ges utrymme för flexibilitet och oplanerade följdfrågor under intervjuens gång. Jag valde den metoden för att öppna intervjufrågor med möjligheten att ställa följdfrågor som ger en djupare eller bredare förståelse av lärarnas uppfattningar och erfarenheter av fenomenet bedömning i grundsärskolan. Möjligheten att förändra frågornas form och ordningsföljd utifrån svaren som lämnas är också en av styrkorna med halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014).

Jag har intervjuat fem lärare som undervisar i teoretiska ämnen inom grundsärskolans senare år. Det är ett litet antal intervjuer men mitt syfte ställer inga anspråk på generalitet. Det finns fördelar med att undvika en stor och omfattande studie. Ett fåtal intervjuer ger möjlighet för forskaren att fördjupa analysen av informanternas utsagor (Kvale & Brinkmann, 2014). I mitt urval har jag inte tagit någon hänsyn till att få en geografisk spridning, då jag inte ansett att det har haft relevans för min studie. Alla informanter arbetar inom samma kommun fast på olika skolor.

Innan intervjuerna skickade jag ut ett missivbrev där jag berättade om syftet med min studie och vad jag vill undersöka, samt vad materialet ska användas till. Jag informerade om villkoren för deltagarna, att deltagandet är frivilligt och det när som helst kunde avbrytas. För att kontrollera att mina intervjufrågor var relevanta för min studie gjorde jag en pilotintervju med en nära kollega. I pilotintervjun gavs möjlighet att se om frågorna behövde förändras, om ytterligare frågor behövde läggas till och ungefär hur lång tid intervjun skulle komma att ta. Utvärderingen av pilotintervjun medförde inga större förändringar av frågorna. Pilotintervjun redovisas inte i resultatet i min studie.

Intervjuerna spelades in via Ipad och jag förde stödanteckningar för att markera vad jag fann mest relevant för min studie. Varje intervju inleddes med att informanterna fick berätta om sin utbildning och yrkesbakgrund, innan jag gick vidare med frågorna i intervjuguiden. Ordningföljden på frågorna ändrades beroende på hur informanten framställde sin berättelse och vilket spår vi kom in på.

Bearbetning och analys

Direkt efter varje intervju transkriberades materialet, vilket jag upplevde som en fördel för de kommande intervjuerna. Då jag direkt kunde värdera min insats lärde jag mig att ställa bättre och mer utvecklande följdfrågor för varje intervju. I min transkribering av materialet lade jag fokus på vad som sades och inte på detaljer som varje paus eller utfyllnadsljud.

I resultatdelen har jag lyft det som är relevant för min studies syfte och frågeställningar. Lärarnas utsagor har jag analyserat med hjälp av de fem nyckelstrategierna inom bedömning för lärande som jag beskrivit mer utförligt i tidigare kapitel.

Tillförlitlighet och giltighet

Tillförlitlighet och giltighet i en forskningsstudie kan kopplas till forskningsstudiens trovärdighet. Det finns många sätt att göra en kvalitativ forskningsstudie trovärdig. Transparens är ett begrepp som inverkar på en forskningsstudies trovärdighet. Jag har strävat efter att göra min studie transparent för läsaren genom att tydligt redogöra för min forskningsprocess så att läsaren lätt kan se hur jag har resonerat kring mina metodval (Ahrne & Svensson, 2015). Mitt tillvägagångssätt, metodologiska ansatser, teoretiska utgångspunkter och hur jag samlat in och analyserat mitt material ska vara tydligt formulerat och löpa som en röd tråd genom hela min studie. För studiens giltighet är det även en förutsättning att jag undersöker vad jag faktiskt påstår att jag ska undersöka. Det behövs en empirisk förankring som blir som en överenskommelse mellan verklighet och tolkning. Giltigheten är således beroende av relationen mellan mina intervjufrågor och undersökningsdeltagarna (Larsson, 2005).

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver giltighet eller validering i olika stadier. I en forskningsstudie är det viktigt att mina teoretiska antaganden är väl underbyggda och hur de mynnar ut till mina forskningsfrågor. Val av adekvata metoder till undersökningens ämne och syfte är också en förutsättning för min studies giltighet (ibid).

Etiska överväganden

Då jag kommer att göra en kvalitativ undersökning om lärares erfarenheter om bedömning för lärande kommer jag ta hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) beskriver. De består av fyra huvudkrav som kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär att jag måste informera alla uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om forskningsuppdragets syfte. De behöver upplysas om vilken uppgift de har i studien, vad de insamlade uppgifterna kommer att användas till och att deltagandet är frivilligt. Samtyckeskravet innebär att alla deltagare behöver lämna sitt samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att jag aidentifierar intervjudeltagarna och skolorna då känsliga uppgifter om elever, kollegor och arbetsgivare kan komma fram i samtalen. Konfidentialitetskravet är särskilt viktigt då det gäller elever eller grupper av individer som kan anses vara utsatta eller har lättidentifierade och typiska särdrag. Slutligen ska jag ta hänsyn till nyttjandekravet, vilket innebär att de insamlade uppgifterna i min studie enbart får användas för forskningsändamål. Andra rekommendationer till ett önskvärt förhållningssätt i forskningsprocessen är att jag bör ge mina undersökningsdeltagare möjlighet att ta del av mina tolkningar av deras inlämnade uppgifter och att jag informerar om var forskningsresultaten kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2002).

Resultat

I detta avsnitt redovisas vad som framkom i intervjuerna som är relevant utifrån studiens syfte. Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter av arbetet med bedömning för lärande i grundsärskolan. Intervjufrågorna är sorterade utifrån de fem nyckelstrategierna inom bedömning för lärande.

Presentation av informanter

I min studie har alla informanter avidentifierats och jag har gett dem fiktiva namn.

- Lisa är utbildad 1-7-lärare och har 22 års erfarenhet av läraryrket. Hon har mestadels arbetat med elever inom grundskolan årskurs 1-3 men senaste tre åren har hon jobbat i grundsärskolan som svenska- och SO-lärare i årskurs 7-9.
- Annika är utbildad 1-7-lärare och har 21 års erfarenhet av läraryrket. Tidigare har hon arbetat i grundskolan med elever i årskurs 4-6. De senaste två åren har hon arbetat i grundsärskolan som matte- NO- och engelskalärare i årskurs 7-9.
- Mia undervisar som lärare på grundsärskolan i estetiska ämnen samt svenska. Hon har ingen lärarlegitimation men har gått GPU och BPU-utbildning, grundkurs och påbyggnadskurs för arbete med personer med psykiskt utvecklingsstörning. Senare har hon gått en uppdragsutbildning mot förskolan. Mia har även en musikerapeututbildning. Vidare har hon läst universitetskurser inom språkstörning och läs- och skrivsvårigheter. Mia har 20 års erfarenhet av arbete inom skolan. Större delen av tiden har hon jobbat som resurspersonal inom grundskolan på mellanstadiet. De senaste 6 åren har Mia arbetat på grundsärskolan i årskurs 7-9.
- Anette är utbildad fritidshemslärare med inriktning uteliv, hälsa och identitet. Hon fick sin lärarlegitimation 2014. Anette har arbetat i skolans verksamhet i 15 år, som resurspersonal inom grundskolan på mellanstadiet. Senaste 2 åren har Anette jobbat på grundsärskolan i årskurs 7-9. Hon undervisar i matematik, svenska, engelska, SO och NO.
- Per är utbildad 1-7-lärare och har 29 års erfarenhet av läraryrket. Tidigare har han arbetat som mellanstadielärare i ämnena svenska, engelska, SO, NO och matematik. Per har arbetat 15 år inom grundsärskolan och har undervisat i alla teoretiska ämnen i årskurs 1-9. Per har de senaste 6 åren arbetat i grundsärskolan årskurs 7-9 och undervisar i svenska, engelska och SO.

Lärarnas erfarenheter av att tydliggöra mål och förväntningar

Annika beskriver att hon försöker sätta målen i ett sammanhang och knyta till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Målen får fungera som ett syfte. Varför ska vi kunna det här? Varför ska vi lära oss det här? Annika pratar aldrig om läroplanens mål ordagrant till eleverna utan försöker tolka målen med egna ord för att försöka konkretisera målen så mycket

som möjligt. Läroplanens mål tycker hon blir alltför abstrakt för grundsärskolans elever. Annika ser en vinning med att ta en sak i taget, en förmåga i taget och att bryta ner och förklara begrepp så eleverna ges möjlighet att förstå vart de ska, vad som ska läras. Det krävs många repetitioner och omtag för att få med sig eleverna vart de ska. Det räcker inte med att säga det en gång och inte heller att säga det på ett sätt.

Varje terminstart pratar Anette med sina elever om vilka mål de vill uppnå i de olika ämnena och vad de behöver jobba med för att komma vidare. Utgångspunkten är alltid eleverna. Vid varje nytt arbetsområde presenteras alltid målen på tavlan.

Jag förklarar alltid vad de ska uppnå i slutet av ett arbetsområde, eller egentligen vad de ska känna till, för man kan ju inte räkna med att alla uppnår målen (Anette)

Eleverna får alltid reda på vad de ska arbeta med under veckorna arbetsområdet håller på och vilka olika arbetssätt som ingår och vad de ska kunna när det är klart. Anette visar aldrig mål eller kunskapskrav direkt taget ur läroplanen. Hon menar att det bara skulle bli ord utan innehåll. Det är för abstrakt och skulle inte hjälpa eleverna. Hon säger vidare att det inte går att jobba mot för många mål i taget. Kanske 2-3 stycken i taget beroende på vilket ämne det gäller.

Inför varje nytt arbetsområde använder sig Lisa av ett blädderblock framme vid tavlan där hon skriver ett så lätt och kortfattat citat som möjligt från läroplanen och skriver därefter under citatet mer konkret vad de ska göra för att träna på det och hur de ska gå tillväga för att nå målet.

Jag är ganska säker på att läroplanens målformuleringar är för abstrakta för särskolans elever. Det behöver brytas ner och konkretiseras. Detta är jättesvårt. Jag upplever att det egentligen blir för abstrakt hur jag än försöker omarbete det. Det är ju bara ord. (Lisa).

Det som står på blädderblocket är allmän och gäller för alla elever i gruppen. Målen sitter kvar på tavlan ända tills det är dags för ett nytt område. Det tillkommer alltid individuella mål men de tydliggörs enskilt för eleven och ingår löpande i återkopplingen som görs. Eftersom målnöret är så abstrakt menar Lisa att de arbetar med delmål, ett i taget. Då delmålen blir så många är det svårt att få eleven att förstå att det de gör är en byggsten på vägen för att nå slutmålet som är där borta. Helhetsperspektivet blir därför väldigt svagt.

Per går igenom de olika målen som berörs för varje nytt arbetsområde. Arbetsområdet är utvecklat utifrån det centrala innehållet och han försöker väva in så många förmågor, olika arbetssätt som möjligt i varje område. Per använder sig inte av läroplanens formuleringar när han ska synliggöra målen för eleverna. Utifrån läroplanen försöker han bryta ner begreppen till mer konkreta göromål som eleverna lättare kan ta till sig och förstå. Han menar att begreppen måste förklaras så det framgår vad de innebär för eleven. Vad är det eleven ska kunna?

Det är viktigt att tänka på vilket språk man använder när man pratar med eleverna. Att främja eller att utveckla till exempel är begrepp som behöver brytas ner. Eleverna måste förstå målen om de aktivt ska kunna nå dit. (Per).

Mia undervisar mest i estetiska ämnen och hon försöker alltid synliggöra målet för eleverna. Hon börjar alltid varje område med bilder, filmer, musik som rör arbetsområdet för att väcka ett intresse eller skapa inspiration. Hon pratar så lite som möjligt och använder sig hellre av bildstöd för att förstärka.

Ibland tror jag man pratar för mycket. Man tror att man är supertydlig men har egentligen rört till det för eleverna och tappat dem på vägen. (Mia).

Idag tycker hon det är lätt att synliggöra mål och kunskapskrav med all digital teknik som finns tillgänglig. Mia menar att de estetiska ämnena kanske är lättare att tydliggöra målen i än i de teoretiska ämnena, då målet oftast är konkret – en färdig film, bild eller en låt.

Sammanfattande resultat

Samtliga lärare beskriver att de behöver formulera om läroplanens mål på ett mer konkret sätt för att få med sig eleverna och för att få dem att förstå vart de ska. Läroplanens mål anses vara för abstrakta för särskolans elever. Lärarna beskriver svårigheter med att konkretisera målen. I de estetiska ämnena tycks det upplevas lättare, då det oftast handlar om praktisk undervisning snarare än tänkande, teoretisk undervisning. Flera lärare säger att de oftast arbetar med ett mål i taget så att eleverna lättare tar till sig vart undervisningen ska leda. Det läggs ner mycket tid på att omformulera målen till ett mer lättillgängligt språk som eleverna lättare förstår och det krävs många repetitioner. Samtliga lärare försöker tydliggöra målen som är uppsatta inför varje nytt arbetsområde.

Lärarnas erfarenheter av att synliggöra lärandet

Annika använder en löpande bedömning där hon har koll på elevens kunskapsutveckling dels på gruppnivå men även på individnivå. Då det är små grupper finns tid och möjlighet att prata enskilt med varje elev under lektionstid.

Stöd och bedömning går i varandra, svårt att säga var det börjar och slutar faktiskt. (Annika).

Annika berättar att hon försökt göra tester när de kommit en bit in i ett arbetsområde för att få information om var eleven befinner sig i relation till målen. Detta var något hon tyckte fungerade bra i grundskolan där det blev en bra dialog med eleven och de kunde resonera om kunskaperna som framkommit i testet och vad som behövs tränas mer på. Den diskussionen blev inte lika givande i grundsärskolan. Det landade mer som ett konstaterande men ledde inte eleven vidare. Annika beskriver att hon själv får värdefull information men att eleverna inte blev involverade som hon hade förväntat sig.

Den formativa bedömningen hjälper mig i min undervisning men jag har inte hittat rätt metod att involvera eleverna, hur jag kan hjälpa dem att sätta ord på sin kunskapsutveckling. (Annika).

Även Anette använder sig av olika tester för att undersöka var eleven befinner sig. För att synliggöra elevernas kunskapsutveckling brukar hon jämföra med äldre test de gjort. Det blir tydligt för eleverna vilka framsteg de gjort och hon märker av att den insikten höjer både självförtroende och självkänsla hos eleverna. Anette berättar att hon ibland på högstadiet ser att eleverna slår i taket och inte kommer vidare i sin kunskapsutveckling. De nya kunskapskraven inom grundsärskolan kan ibland bli för svåra att uppnå, även då eleverna alltid får ett E, eftersom grundsärskolan inte har betyget F. Anette menar att man inte kan pressa eleverna för mycket. Eleverna går på särskolan av en anledning och det är viktigt att eleverna mår bra. Det måste finnas en balans. Även om de alltid arbetar utifrån styrdokumentet måste man vara uppmärksam på hur eleverna mår. Mår de inte bra så lär de sig inget.

Om vi har en elev som mår dåligt och går fram och tillbaka i korridoren så får man försöka fånga i flykten. Ge kunskaper och lärtillfällen och möta eleven där den är, även om det innebär små små steg. Jag tror man har igen det senare. (Anette).

Även Mia tar upp att hon tycker kunskapskraven inom grundsärskolan är svåra att uppnå. Det är omfattande mål och hon upplever att det är svårt att hinna med allt. Grundsärskolans elever behöver extra tid och många repetitioner. Går man för fort fram så tappar man eleverna. Mia märker ibland att eleverna planar av kunskapsmässigt på högstadiet, vilket också begränsar möjligheten att nå kunskapskraven. Hon ställer sig kritisk till att grundsärskolan ska efterlikna grundskolan i allt. Hon förstår grundtanken att eleverna ska ha samma möjligheter att utvecklas och att särlösningar kan kännas exkluderande. Men hon tror att det behöver ske på ett annat sätt. Mia beskriver att grundsärskolan likt grundskolan har dagen uppdelad i 50minuterspass i olika ämnen. Detta gör att undervisningen tenderar att bli lösryckt och tagen ur sitt sammanhang. Just när det gäller elevens inläring och att utveckla sina förmågor tror Mia på att arbeta tematiskt i grupp och att arbeta med flera ämnen i samma arbetsområde. Mia är övertygad om att det främjar förståelsen hos eleverna och att det är lättare att både synliggöra såväl som att bedöma en helhet. Hon tror även att med ökad förståelse så blir eleverna mer delaktiga och aktiva i sitt lärande. Tematisk undervisning gör att det är lättare att överföra kunskaper mellan olika ämnen.

Våra elever behöver lära sig i ett sammanhang. Den fragmentiserade undervisningen med 50-minuterspass begränsar möjligheterna till att skapa autentiska miljöer i undervisningen. Studiebesök och liknande blir alltid schemabrytande och därmed mer krångligt att få till. (Mia).

Mia menar att de försöker arbeta tematiskt i den mån det går men grundsärskolan är beroende av grundskolans schema då det finns elever som är integrerade vissa lektioner på grundskolan och tvärtom.

Lisa berättar att den formativa bedömningen sker främst i personalgruppen. Det är inom personalgruppen man lyfter var eleven befinner sig och det är där den framåtsyftande planeringen sker.

Exempelvis om en elev inte har nog flyt i sin läsning, då diskuterar vi det och gör ett avsteg från den ordinarie planeringen och sätter in stödsatser som tränar vad eleven behöver där och då. (Lisa).

Lisa menar att eleven får naturligtvis få reda på varför det ska tränas på en viss sak, men det blir mer ett konstaterande. Hon känner inte att eleven är medveten om sin svårighet.

Mia upplever att det är lättare att bedöma på särskolan än grundskolan. Dels för att gruppen är mindre och det är en hög lärartäthet, och dels att de är med eleverna under hela skoldagen. Med så mycket elevtid ser de hela tiden vilka förmågor de utvecklar eftersom de är så nära eleverna. Mia berättar att de pratar väldigt mycket i arbetslaget om elevernas kunskapsutveckling, vad de har sett, framsteg eller svårigheter. Den framåtsyftande planeringen sker i arbetslaget. För att få eleverna delaktiga i sin kunskapsutveckling använder de sig av regelbundna samtal med eleven för att synliggöra lärandet under resans gång. Under samtalet finns möjlighet att ta upp det som behövs för stunden för att stötta eleven.

Dessa korta samtal upplever jag är ett effektivt sätt att synliggöra elevens kunskapsutveckling. Här är vi nu - Vi ska dit – Hur tycker du att det har gått? Då resonerar jag tillsammans med eleven om vad eleven behöver för att komma vidare. (Mia).

Per beskriver att det är viktigt att göra en helhetsbedömning på elever grundskolan. För att ta reda på vad eleverna kan behöver man titta på hela skoldagen. Han menar att det finns förmågor som visas utanför klassrummet som kan vara bedömningsunderlag för vad en elev kan eller inte kan i olika ämnen. Per anser att eleverna kan visa kunskaper i autentiska miljöer som sedan inte kommer fram i ett klassrum där innehållet oftast undervisas taget ur sitt sammanhang. En elev kan visa matematiska kunskaper och visa förmågor på att kunna resonera och jämföra när de är en affär och handlar som skulle vara svårare för eleven att visa genom ett problemlösningstal i en bok.

Lärande i konkreta och autentiska miljöer är avsevärt mycket lättare att synliggöra för eleverna än lärande som sker i klassrummet. (Per).

Per berättar att mycket av kartläggningen av elevens kunskaper sker i personalgruppen. Bland personalen sker alltid regelbundna diskussioner, både schemalagda och spontana, om hur det går för eleven, hur den kan eller inte kan visa kunskaper, hur den reagerar eller inte reagerar i olika undervisningssituationer osv. Per menar att det kollegiala samarbetet är en jättetillgång för att synliggöra elevernas kunskaper och förmågor.

Samtliga lärare berättar att de använder sig av bedömningsmatriser. Det är inget eleverna involveras i utan fungerar som ett bedömningsstöd för lärarna. Matriserna ligger dock som grund för de individuella utvecklingsplanerna eleverna har. De individuella utvecklingsplanerna tar eleverna del av och hjälper att synliggöra deras kunskapsutveckling. Fokus i utvecklingsplanerna ligger på hur eleverna ligger till i relation till kunskapsmålen. Betygskriterierna står inte med i planen.

Sammanfattande resultat

För att synliggöra lärandet och för att ta reda på var eleverna befinner sig använder sig lärarna av olika tester för att kontrollera vad eleverna fått med sig av undervisningen. Utvecklingen som skett synliggörs genom att jämföra med tidigare tester. Lärarna använder sig av bedömningsmatriser för att dokumentera elevernas kunskapsutveckling. Eleverna tar inte del av matriserna utan får sin kunskapsutveckling synliggjord genom individuella utvecklingsplaner som talar om hur eleven ligger till och hur den ska gå vidare. Kombinerat med utvecklingsplaner försöker vissa lärare få eleverna medvetna om var de befinner sig i sitt lärande genom regelbundna enskilda samtal. Lärarna beskriver det kollegiala samarbetet som mycket värdefullt för bedömningsarbetet. Elevernas kunskaper och förmågor lyfts från olika ämnen under hela skoldagen så att en helhetsbedömning är möjlig. Flera lärare berättar att de märker att en del elever når sitt tak kunskapsmässigt i högstadiet och att kunskapskraven på grundsärskolan har blivit för höga i relation till elevernas förutsättningar. Det finns en rädsla att pressa eleverna för mycket och elevernas mående fokuseras vid behov mer än kunskapsmålen. Vikten av situerat lärande betonas av en del lärare. Eleverna upplevs lära sig mer och bli mer engagerade när undervisningen sker i autentiska miljöer och med vardagsnära innehåll som de kan relatera till.

Lärarnas erfarenheter av återkoppling

Efter varje arbetsområde använder sig Anette av en skriftlig utvärdering i en färdig mall. I utvärderingen ska eleverna individuellt svara på hur de tycker att arbetet har fungerat, vad har varit svårt, vad de har lärt sig, vad de tycker om sin egen arbetsinsats, hur undervisningen har varit. Anette använder även utvärderingen som en återkoppling på undervisningen och hennes sätt att lära ut. Utvärderingen ger inte bara information om hur eleven har lärt sig utan även om hon behöver förändra utformningen av undervisning och arbetssätt till nästa arbetsområde.

Många förstår inte hur mycket vi är tvungna att göra om på särskolan. Vi kan inte bara ta en uppgift ur en bok och sätta i händerna på våra elever utan att göra om den, bryta ner den, tydliggöra och konkretisera den. Märker många gånger att jag behöver göra om uppgiften ännu mer för jag inte nådde ända fram. (Anette).

Anette betonar att återkoppling aldrig får bli en envägskommunikation. Feedback behöver vara direkt och att eleverna känner att det är för deras skull. Det är viktigt att eleverna lär sig att sätta ord på vad de tycker har varit bra och framförallt varför det har varit bra. Vi pratar mycket om att känna efter, varför tycker jag som jag gör? Kunna motivera svaren. Det är något som kräver mycket träning.

Annika berättar att återkopplingen till eleverna sker löpande i undervisningen. Hon försöker sätta ord på vad hon ser att eleven kan och förstärka genom att visa konkret i arbetet eleven presterat. Muntlig återkoppling direkt i undervisningen upplever hon är mest effektiv. Hon tror att det beror på att upplevelsen är så nära, att komma med en skriftlig återkoppling på en prestation dagen efter har inte alls samma effekt.

Även Lisa betonar vikten av direkt återkoppling. Feedbacken sker oftast muntligt till eleven i undervisningen. Hon beskriver att eleverna oftast fortsätter på inslagen väg om hon inte är där och knuffar dem tillbaka i rätt riktning. Feedbacken behöver även vara väldigt konkret om eleven ska kunna ta till sig den. Lisa tycker att bedömning för lärande bör vara positiv och att det är en bedömningsmetod som ska lyfta eleven. Då en del elever tycks nå sitt tak i högstadiet på grundskolorna är hon rädd för att eleven sänks istället för att höjas, när återkopplingen ska försöka få dem vidare. Hon upplever att hennes elever många gånger har svårt för att skilja på person och prestation.

Mia beskriver att återkopplingen till eleverna sker muntligt och enskilt och oftast under undervisningstiden när eleverna sitter och arbetar. Hon anser att det är viktigt hur återkopplingen ska vara formulerad för att göra någon nytta.

Jag tror inte på att ösa på beröm hela tiden. Det säger inget och är inte konstruktivt. Återkoppling måste tala om något för eleverna. (Mia).

Återkopplingen behöver vara konkret för att eleverna ska ta till sig den. Hon vill att eleverna själva ska känna att de har lyckats med något, vilket hon tycker möjliggörs när hon ger konkret feedback på deras prestationer.

Per berättar att återkoppling sker i undervisningen och i enskilda samtal med eleven. I undervisningen sker återkoppling både på grupp- och individnivå. Den återkopplingen är alltid direkt. Det kan vara att de löser en uppgift gemensamt och tillsammans diskuterar fram vad som behövs för att komma vidare. Per menar att han då fungerar som en coach som leder eleverna vidare och ger feedback på deras tankar och idéer. Den enskilda återkopplingen är också direkt, mycket konkret och fungerar som ett stöd för eleven för att behålla fokus på uppgiften och bekräftelse på vad eleven gör bra. De enskilda samtalen blir mer formativa då fokus är den framtidsplaneringen. Vad eleven bör göra för att utveckla förmågor, arbetsmetoder, studieteknik eller annat för att komma vidare i sitt lärande. Dessa enskilda samtal har Per ungefär en gång per månad och han upplever att de är värdefulla för att öka elevens delaktighet. Eleven har möjlighet att berätta vad som är svårt och hur han/hon lär sig bäst. Därför blir de enskilda samtalen en ömsesidig återkoppling då även Per får information om hur hans undervisning fungerar för eleven, om han behöver förändra något.

Sammanfattande resultat

Samtliga lärare använder sig av återkoppling i sin undervisning. De beskriver att direkt och konkret feedback har visat sig vara mest effektiv. Återkopplingen är ömsesidig. Genom muntliga samtal eller skriftliga utvärderingar får även lärarna värdefull information om hur deras undervisning har fungerat för eleverna. Eleverna behöver tränas i hur de ska sätta ord på vad de tycker och framför allt varför de tycker som de gör. En del av lärarna lyfter vikten av hur återkopplingen är formulerad. Det är viktigt att återkopplingen säger något konkret om vad eleverna har presterat så att den kan bidra till en utveckling.

Lärarnas erfarenheter av att aktivera elever som läranderesurser för varandra

Lisa berättar att hon inte använder sig av kamratbedömning även då hon säger att hon förstår att det är en strategi som kan utveckla elevernas lärande. I grundskolan på lågstadiet använde hon sig av olika varianter av kamratbedömning, exempelvis två stjärnor och en önskan, vilket hon tycker fungerade mycket bra. Hon tycker att det är väldigt svårt att göra bra i särskolan eftersom hennes elever har mycket svårt för att se sin egen kunskap, vad de själva kan och inte kan, och ännu svårare att se vad andra kan och vad de behöver träna på. I en grundskoleklass på 20-25 elever så vet hon att hon kan lita sig på ett antal elever till att börja med och använda som "goda exempel". I en särskoleklass på tre elever med särskilda behov upplever hon att hon sällan har den möjligheten att använda kamrater som draghjälp i undervisningen. Lisa berättar att hon har försökt att själv vara det goda exemplet genom att noggrant gå igenom, nästan som en konkret checklista, vad eleverna ska tänka på när de bedömer andra elevers arbete. Hon beskriver en bedömningssituation där eleverna skulle presentera sin praovecka för varandra och ge respons på varandras presentation utifrån checklistan. Eleverna svarade att allt var bra och Lisa menar att hon mer eller mindre fick stoppa bedömningen i munnen på dem. Hon upplever att det finns väldigt lite kritiskt tänkande, vare sig positivt eller negativt, och väldigt liten medvetenhet i elevgruppen hon undervisar.

Mia har mycket grupparbete i sin undervisning men använder sig inte av kamratbedömning. Hon menar att det blir väldigt svårt då hon upplever att eleverna är väldigt självupptagna. De fokuserar på sig själva och har mycket svårt att släppa in andra elevers synpunkter. Mia tror att det krävs mycket konkreta verktyg, tydliga instruktioner och mycket träning för att det ska ge något.

Även Annika upplever att det är mycket svårt med kamratbedömning i grundsärskolan. Hon tycker eleverna har mycket svårt för att sätta ord på vad som är bra och varför det är bra och ännu svårare för dem att se utvecklings- eller förbättringsområden. Annika berättar att hon låter eleverna arbeta i par vid problemlösning i matte för att tillsammans komma fram till en lösning. Det kan se ut som att de arbetar tillsammans men de löser uppgiften *bredvid* varandra. Det behövs mycket vuxenstöd för att de ska diskutera tillsammans. Annika har märkt att eleverna har mycket svårt för att ta till sig kamratens upptäckter och lägga till det till sin egen för att komma vidare, även fast de har tränat på det vid flera tillfällen. Hon tror att eleverna behöver tränas i bedömning och då behöver det centrala innehållet i undervisningen vara just hur man bedömer.

Anette använder sig av EPA-metoden (står för enskilt, par och alla) för att närma sig kamratbedömning. Eleverna får en uppgift som de ska försöka lösa själva, sedan i par och sedan i hela gruppen tillsammans med läraren. Hon upplever att eleverna utvecklas för varje gång, men det krävs mycket struktur och ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna känner att de vågar uttrycka tankar och åsikter inför andra. Anette menar att lära sig bedömning är en svår förmåga och förutsätter metakognitivt reflekterande, vilket särskolans elever har svårast för.

Per har försökt att använda sig av kamratbedömning i sin undervisning vid flera tillfällen. Även då det har varit mycket tillrättalagt och tydligt hur den ska genomföras upplever han att det blir för svårt med kamratbedömning i de teoretiska ämnena. I en stor grundskoleklass fungerar det bättre då man kan visa och arbeta med olika elevexempel för att få en känsla för kvalitet. I en grupp på tre- fyra elever menar Per att det blir för torftigt och att det blir han som

står för bedömningen, eftersom uppgiften blir för svår. Eleverna har inte förmågan att se förbättringsområden i varandras uppgifter.

Eleverna klarar efter förmåga kontrollera kamratens uppgift utifrån en checklista, exempelvis används stor bokstav och punkt?, men att identifiera utvecklingsområden i en text blir på tok för svårt. (Per).

Per upplever att eleverna har svårt för att skilja på sak och person. De ser all kritik som negativt. Därför vill de helst säga att allt är bra. Per är dock inte säker på att eleverna har förmågan att avgöra om en text är bra eller inte heller.

Sammanfattande resultat

Samtliga lärare har prövat kamratbedömning men tycker inte att det ger önskad effekt. Kamratbedömning kräver så pass mycket träning och så pass mycket vuxenstöd så lärarna väljer bort metoden. En del lärare menar att gruppens storlek är avgörande om det ska bli en bra kamratbedömning. I en liten grupp på grundsärskolan blir det för få ”goda exempel” att utgå från. Lärarna tar även upp elevernas svårigheter att bedöma andras arbeten och att identifiera förbättringsområden i andras arbeten. Lärarna beskriver att kamratbedömning kräver strukturerad träning och ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna vågar uttrycka sina åsikter. Flertalet lärare märker att eleverna har mycket svårt för att ta till sig andra elevers synpunkter.

Lärarnas erfarenheter av att få eleverna att äga sitt eget lärande

Annika berättar att hennes elever har en mycket ojämn kunskapsnivå och att den är beroende av dagsformen. Hon menar att man behöver komma över en viss nivå för att se på sitt eget lärande. När man gör det ska man kunna abstrahera sig så pass att man tänker sig utanför sig själv och titta på det man har gjort som en sorts bedömare. Annika säger att det inte är säkert att alla elever har utvecklat en sådan förmåga på högstadiet ens i grundskolan.

Se ett mål långt där framme som är totalt abstrakt, för det är ett kunskapsmål, bara ord. Känna att man närmar sig det och se ett samband - om jag gör så här eller kan det här så kommer jag närmare. Inte säkert att de vet vad det innebär när de nått målet. Ett mål som du inte kan se eller ta på. Det ställer oerhörda krav på förmågor våra elever till och med har på papper att de inte har. (Annika).

Annika upplever att eleverna kan nå en viss medvetenhet med hjälp av digitala hjälpmedel. Eleverna dokumenterar mycket av skolarbetet med sina Ipads, genom att filma, ta bilder eller skriva korta anteckningar. De kan till exempel spela in sig själva på engelska och titta på det efteråt, titta på varandras och diskutera kring det. Lärandet blir mer synligt för både elev och lärare och ökar chansen till reflektion över sitt lärande.

Lisa tycker att det är svårt att bedöma om en elev tar ansvar för sitt eget lärande. Hon menar att eleven kan ha svårt eller lätt för att nå ett mål, men oavsett om eleven är jättesvag eller jättestark kan den visa ett engagemang för lärandet. Lisa berättar att hennes elevgrupp kan visa engagemang om lektionen är rolig, när de har kul eller om läraren är engagerad. Eleverna visar däremot sällan engagemang för själva innehållet i lektionen och därför ser hon inte att de tar ansvar för sitt eget lärande. Hon upplever att de kan ta ett enormt ansvar för att göra färdigt arbetsuppgifter de blivit tilldelade. Eleverna är mycket plikttrogna men Lisa ser inte ett eget driv i det de gör. De gör det de blir tillsagda. Lisa berättar att hon anser att bedömning för lärande är en bra väg att gå för alla elever.

Jag tror att alla elever mår bra av att veta vart vi är på väg och vad som förväntas av oss. (Lisa).

Bedömning för lärande tycker hon är svårt på grundsärskolan och hon efterlyser fortbildning för lärarna hur de ska arbeta med att involvera eleverna som har så pass stor kognitiv funktionsnedsättning. Just kamrat- och självbedömning kräver förmågor som hennes elever har svårast för att utveckla. Den metakognitiva förmågan saknas och Lisa menar att det blir mycket tydligt om hon jämför med de elever som är omvänt integrerade på särskolan.

Även Anette tycker att det är svårt att få eleverna att reflektera över sitt eget lärande. Ibland upptäcker hon att eleverna sätter ord på sin egen insats, vad de kan, vad de har lärt sig, vad de behöver för att komma vidare. Hon tycker att det är viktigt som lärare att göra en helhetsbedömning och bedöma över ämnesgränserna. Hon ger exempel på att en loggbok i slöjden där eleven har reflekterat över arbetsprocessen, kan senare användas som ett underlag för bedömning i svenskan.

Mia upplever att eleverna kan ta eget ansvar för sitt lärande. Ibland är det kopplat till att göra färdigt det läraren har sagt, men ibland är det innehållet som fångar dem och de vill lära sig mer. Detta märks tydligast när innehållet är relaterat till elevernas egen verklighet och när kunskaperna är vardagsnära och konkreta. Mia tycker att många kunskapskrav är väldigt abstrakta och svåra att få eleverna motiverade att nå. Hon önskar att det fanns mer stöd i styrdokumentet att arbeta med mer adaptiva förmågor. Sådant som behövs för att eleverna ska klara sig i framtiden och för att utvecklas som människor. Mia vill att eleverna ska förstå läroprocessen och se hur saker hänger ihop. De abstrakta kunskapsmålen gör det svårare för eleverna att lyckas med det. Mia berättar att mycket tid och utrymme har getts för att öva svåra förmågor, så som att reflektera. Det är mycket svårt att befästa förmågor. Det går inte att utgå från att kunskaperna sitter bara för att eleverna har visat det en gång. Efter ett lov, en helg eller ibland en dag kan hon få börja från början igen för då kan det vara helt borta för eleven. Hon berättar även att det ibland kan påverka om det är en annan vuxen som berättar precis samma sak. Då kan eleverna plötsligt inte.

Annika tar också upp svårigheten att generalisera kunskaper för elever i grundsärskolan.

Ibland har man en övertro på att det ska ske en transfer, men det händer mycket sällan. (Annika).

Hon menar exempelvis att jämföra i SO är en helt annan sak än att jämföra i NO. För eleverna blir det en helt ny förmåga om det handlar om ett annat ämne eller annat innehåll. Även Lisa upplever svårigheten med att eleverna inte klarar ta med en kunskap från ett arbetsområde till

ett annat. Eleverna har mycket svårt för att se samband och helhet. En svenskalektion där eleven läser en bok är en sak och en svenskalektion där hon har en genomgång är en helt annan sak.

Per tycker det är svårt att få eleverna att äga sitt eget lärande. Han menar att det är svårt om man som han tolkar begreppet *äga sitt lärande* som att eleverna ska ha en förståelse och en medvetenhet om vad de lär sig. Uppgift för uppgift går att synliggöra men det är sällan eleverna visar en förståelse för helheten. De har mycket svårt för att generalisera sina kunskaper även om kunskaperna rör samma ämne. Han upplever att eleverna är mycket lärarstyrda och vill bli tillsagda vad som ska göras och att lärande för dem är kopplat till färdighetsträning.

Det är svårt att få eleverna att inse att en lärprocess inte betyder att arbeta flest antal sidor i läroboken. (Per).

Per tror inte detta är unikt för grundsärskolans elever. Att reflektera över sitt eget lärande är svårt även inom grundskolan då det kräver kognitiva förmågor som han inte tror är fullt utvecklade förrän i övre tonåren. Han menar att det på så sätt blir ännu svårare för grundsärskolans elever som aldrig kan nå vissa förmågor på grund av sin funktionsnedsättning.

Sammanfattande resultat

Samtliga lärare anser att just kamrat- och självbedömning är svårast att implementera i grundsärskolan då det ställer krav på metakognitiva förmågor som grundsärskolans elever har nedsatta på grund av sina funktionsnedsättningar. En del lärare menar att digitala hjälpmedel kan vara ett bra stöd för att utveckla elevens förmåga att reflektera över sitt lärande, då eleven konkret kan gå tillbaka och titta på inspelat material och diskutera och reflektera över vad den ser. Elever i grundsärskolan har mycket svårt för att generalisera sina kunskaper och se samband och helhet. Tematisk undervisning har visat sig öka elevernas förståelse och helhetsperspektiv. En del lärare nämner att ett situerat lärande som är knutet till elevernas tidigare intressen och erfarenheter ökar elevernas engagemang och lust att lära vilket i sin tur bidrar till ett större ansvar för sitt eget lärande. Samtliga lärare uttrycker att de behöver fortbildning i hur man kan arbeta med bedömning för lärande i grundsärskolan. De anser att de nya kunskapskraven är svåra för grundsärskolans elever att nå och att det ställs höga krav på förmågor som eleverna har svårast för att utveckla. Alla lärare har märkt av att elever ibland planar av kunskapsmässigt i högstadiet.

Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuteras resultatet av studien kopplat till tidigare framskrivna forskning. Jag kommer även att redogöra för mina reflektioner och slutsatser om studien utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Analys ur ett sociokulturellt perspektiv

I min studie framkom det att lärarna använder sig av sammanhangsförståelse, lust och meningsfullhet i sin undervisning för att stärka elevernas kunskapsutveckling. Som strategi för att skapa detta beskriver några av lärarna att de undervisar ofta utifrån vardagsnära arbetsområden och att de utgår från elevernas intressen samt fångar lärandetillfällen i spontana situationer. De beskriver även tematisk undervisning och planerade studiebesök. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir min tolkning att lärarna skapar sammanhangsförståelse genom situerade lärmiljöer. Dysthe (2003) beskriver att i ett situerat lärande har sammanhanget och lärmiljön stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Att lärarna har förmågan att ta tillvara lärandetillfällen i spontana situationer leder till att lärandet blir satt i ett sammanhang. Genom studiebesök förläggs lärandet i autentiska miljöer vilket ger eleverna möjlighet att se föremål och företeelser i en autentisk kontext som de sen kan föra in till sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper för en ökad förståelse.

Tematisk undervisning är en annan metod lärarna använder för att skapa sammanhang och ett situerat lärande. I tematisk undervisning ges eleven möjlighet att arbeta med arbetsområdet ur olika perspektiv och infallsvinklar. De olika perspektiven ökar möjligheten till en helhetsförståelse som därmed genererar till en kunskap som är giltig även utanför skolans väggar. Lärarna i min studie vill ha en mer sammanhållen undervisning kring teman då de är övertygade om att det gynnar kunskapsutvecklingen och att man lär sig genom att göra och vara tillsammans. Trots de positiva effekterna av situerat lärande berättar lärarna att de inte kan undervisa tematiskt i den utsträckning de önskar på grund av schematekniska orsaker, att de är schemalagda parallellt med grundskolan i olika ämnespass, vilket begränsar blockläsning. Tematisk undervisning, som förespråkas av bland annat Hattie (2009), gynnar inte bara grundsärskolans elever och borde därför tas i beaktning vid schemaläggning även för grundskolan.

Lärarna lägger ner mycket arbete med att planera och genomföra undervisningen utifrån varje elevs individuella nivå och behov då spännvidden mellan elevernas kognitiva funktionsnedsättning är stor. Skolverket (2010) menar att målen tenderar att förlora sin roll om arbetssätten är alltför individualiserat. Inom grundsärskolan finns det ett dilemma som består i att förbereda eleverna för ett så självständigt liv som möjligt, men att det finns en friktion mellan kunskapsmålen och adaptiva färdigheter och självständighet. Flera lärare tyckte de nya kunskapskraven oftast är för svåra att uppnå och önskade att mer fokus låg på mer vardagliga färdigheter som eleverna behöver för att klara sig så bra i livet som möjligt. En annan utmaning som framkom i mitt resultat är att många elever inom grundsärskolan är mycket påverkade av hur de mår för stunden. Då de inte förmår att sätta sig över sitt mående tar det upp hela elevens fokus och leder till att eleven inte klarar ta till sig ny kunskap. Då handlar det om att som lärare vara flexibel och försöka få eleven att må bättre innan lärande kan ske. Enligt skolinspektionens rapport (2010) tenderade grundsärskolans undervisning vara

mer omsorgsbetonad än kunskapsbetonad. Lärarna i min studie menar att det är en förutsättning att ha en balans mellan omsorg och krav, eftersom lärande inte är möjligt om eleven inte mår bra och känner sig trygg.

I bedömning för lärande är språk och kommunikation centralt. Enligt Dysthe (2003) är det viktigaste medierande redskapet språket som överför erfarenheter och kunskaper mellan individer. I min studie använder lärarna språket som ett medierande redskap genom att eleven får möjlighet att reflektera och diskutera kring arbetsuppgiften och på så sätt kommer vidare i lärprocessen. Lärarna undervisar i små elevgrupper eller en-till-en och med hjälp av språket hjälper de eleverna att underlätta den abstrakta inlärningen genom att konkretisera och tydliggöra begrepp och teoretiska resonemang. Andra medierande redskap lärarna använder sig av är digitala hjälpmedel

Det verkar vara svårt att hitta elevernas individuella proximala utvecklingszon och begreppet används inte av lärarna i min studie. Lärarna menar att det är svårt att bedöma vilken nivå på arbetet som är lagom utmanande för eleven. Vad som är lagom utmanande skiftar oftast för en och samma elev från dag till dag utifrån dagsformen. Som lärare kan man inte ta för givet att utvecklingen alltid går framåt utifrån hur utvecklingen såg ut dagen innan. Det visar att det är mycket viktigt att tillsammans med eleven kartlägga hur kunskapsnivån ser ut och hur man kan arbeta vidare, vilket Black & Wiliam (1998) och Hattie (2012) förespråkar.

Analys utifrån de fem nyckelstrategierna i bedömning för lärande

Tydliggöra mål och förväntningar

Samtliga lärare i min studie menar att grundskolans mål och kunskapskrav är alldeles för abstrakta för att eleverna ska kunna ta dem till sig. Mycket arbete läggs ner på att bryta ner och konkretisera uppsatta mål. Målen går igenom tillsammans med eleverna inför varje nytt arbetsområde. Det anses svårt att få eleverna att förstå lärandemålen och vad som förväntas av dem. Elever i grundskolan har brister i den kognitiva utvecklingen som påverkar språk- och begreppsutvecklingen generellt. Det är därför viktigt att eleverna får tillgång till kompletterande kommunikation som stöd för uttryck och förståelse. Det kompletterande stödet kan vara i form av bilder eller symboler (Heister Trygg & Andersson, 2009). Några av lärarna i min studie använder sig av bildstöd och göromål för att tydliggöra målen, medan några nöjer sig med att förklara målen med enklare ord. Inom bedömning för lärande anses det vara en förutsättning att eleverna delges och förstår målen med undervisningen och kriterierna för bedömning. Olika metoder kan användas för att tydliggöra lärandemål och bedömningskriterier, såsom formulera mål i termer av handling, identifiera kvalitetskriterier tillsammans med eleverna samt att utnyttja bedömningsmatriser (Wiliam, 2007; Jönsson, 2013). Bedömningsmatriser kan vara ett värdefullt verktyg för att ge eleverna en möjlighet att utveckla en känsla för kvalitet som hjälper dem i bedömningen av både egna och andras prestationer. För att bedömningsmatriserna ska fungera formativt behöver eleverna stöd i att utveckla en förståelse för innebörden av olika begrepp och hur dessa tillämpas. Eleverna behöver tillgång till konkreta exempel som visar hur de kvaliteter som kriterierna representerar gestaltas i olika arbeten (ibid). Lärarna i min studie använder sig av bedömningsmatriser, men involverar inte eleverna i dessa, vilket riskerar att eleverna upplever att undervisningen inte är meningsfull då de inte fullt ut vet vart eller vad den ska leda till.

Synliggöra lärandet

En av utmaningarna för lärarna i min studie handlar om att det är svårt att bedöma vilka kunskaper eleverna har tillgodogjort sig. Elevernas kunskapsutveckling är svår att greppa eftersom något eleven kan ena dagen kan vara som bortblåst nästa. Ibland verkar det som att utvecklingen planar ut eller i vissa fall går bakåt. Lärarna får ofta stötta eleverna i att försöka hitta tillbaka till de kunskaper som eleverna inte får fram i en aktuell situation. Hattie (2009) och Wiliam (2007) menar att för att kunna stödja elevernas lärande på bästa sätt är det nödvändigt att synliggöra var eleverna befinner sig i lärandeprocessen, och använda informationen för att utforma och anpassa undervisningen till elevernas behov. Lärarna i min studie använder sig av många olika metoder för att synliggöra elevernas lärande. En del använder sig av tester för att identifiera elevernas kunskapsläge som de sedan tillsammans med eleven jämför med tidigare arbeten för att synliggöra kunskapsutvecklingen. Samtliga lärare använder sig av regelbundna samtal med eleverna utifrån deras individuella utvecklingsplaner, vilka i sin tur grundar sig i lärarnas bedömningsmatriser. Mycket av den lärande bedömningen och den framåtsyftande planeringen sker i arbetslaget. Elevernas kunskaper och utveckling diskuteras och lyfts utifrån en helhetsbedömning som grundar sig på vad personalen har sett eleven visat upp i alla situationer, inte bara i klassrumsundervisningen, vilket överensstämmer med läroplanens riktlinje att vid bedömning utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2011a).

Återkoppling

Återkoppling är den strategi som framhövdes mest av lärarna i min studie. Lärarna berättade att återkoppling sker integrerat i det dagliga arbetet. Då det är små elevgrupper och hög lärartäthet ges rikligt med möjligheter till enskilda samtal med konstruktiv feedback för att föra arbetet framåt. Samtliga lärare ser effekt av en direkt och konkret återkoppling. Detta överensstämmer med Hattie & Timperley (2007) som menar att lågpresterande elever gynnas av en direkt och explicit återkoppling. De skriver även att det är viktigt att tidsutrymme ges för bearbetning av återkopplingen. Då lärarna i min studie ger återkoppling till eleverna regelbundet och löpande under undervisningen, får eleverna möjlighet att arbeta vidare utifrån feedbacken som ges. För att återkopplingen ska vara formativ är det viktigt att den svarar på frågorna *vart är jag på väg?*, *var befinner jag mig nu?* och *hur går jag vidare?* (Wiliam & Thompson, 2007). Utifrån lärarnas utsagor tolkar jag att deras återkoppling till eleverna inte bara innehåller information som synliggör deras lärande utan även hur de ska komma vidare för att nå målet. Återkopplingen är ömsesidig och ger lärarna information om hur de bäst kan utforma och/eller förändra undervisningen för att stärka elevernas kunskapsutveckling.

Aktivera elever som läranderesurser för varandra

Lärarna berättar att de upplever att kamratbedömning är oerhört svårt att genomföra i grundsärskolan. Samtliga informanter har låtit eleverna prova på kamratbedömning vid flera tillfällen men uppger att det inte har fungerat bra alls. Anledningen till detta tros vara att eleverna saknar den metakognitiva förmåga som krävs för att kunna bedöma vad som är bra och vad som kan förbättras i någon annans arbete. De har även märkt att eleverna har svårt att

ta till sig kamraternas synpunkter. Flera av lärarna har tidigare arbetat inom grundskolan och är medvetna om de positiva effekterna av kamratbedömning. De menar att det har varit lättare för grundskolans elever, även i unga åldrar, att få en känsla för kvalitet, och skilja goda exempel från mindre bra exempel. Om inte eleverna stött på kamratbedömning tidigare kommer det att ta tid att utveckla. Det krävs mycket övning, speciellt om eleverna är vana en klassrumskultur där det endast är läraren som bedömer. Fördelarna vid regelbunden träning av kamratbedömning är att eleverna ser fler exempel på hur uppgifter kan lösas, vilket kan utveckla deras förståelse och förmåga att urskilja kvalitetskillnader mellan olika arbeten (Skolverket, 2013).

Forskning visar att kamratbedömning är en metod för att stärka elevernas kunskapsutveckling som behöver integreras som ett naturligt inslag i den dagliga undervisningen. Processen att sätta sig in i andras arbeten, bedöma det i förhållande till kriterier och sedan motivera och argumentera för sina synpunkter är komplex och behöver tränas upp till en vana. Det har visat sig att det är mindre viktigt om elevens synpunkter är helt korrekta så länge som elevens synpunkter och motivering kan bidra till nya tankar och fördjupade diskussioner (Topping, 2009; Hattie 2009; Wiliam, 2007). När elever delar sina synpunkter kan det dessutom vara på ett språk som är mer lättillgängligt vilket kan leda till en ökad förståelse av bedömningen (ibid).

En av lärarna i min studie arbetar mycket med att träna upp förmågan till gemensam bedömning. Genom att använda strukturerade och konkreta exempel har eleverna utvecklat sin förmåga att bedöma sitt eget och andras arbeten. Det har visat sig att ett tillåtande klassrumsklimat är en förutsättning för att eleverna ska våga uttrycka åsikter om sin egen och andras arbetsprestation. Det överensstämmer med Hattie (2009) som menar att man som lärare måste skapa en miljö där misstag välkomnas som ett tillfälle till lärande och att det råder tryggt och tillåtande klassrumsklimat. Som lärare måste man ha ett förhållningssätt som gör eleverna trygga i att pröva, misslyckas och utveckla kunskaper tillsammans med andra. Ruiz-Primo (2011) menar att kamratbedömning är ett sätt att arbeta i elevens proximala utvecklingszon, då den syftar till att eleverna ska stötta och hjälpa varandra till en ökad begreppsförståelse och djupare förståelse. En grundläggande tanke i det sociokulturella perspektivet på lärande är att i samarbete med andra kan vi komma längre i vår kunskapsutveckling jämfört med när vi arbetar på egen hand, vilket är ytterligare en aspekt som talar för att implementera kamratbedömning i undervisningen.

Få eleverna att äga sitt eget lärande

På samma sätt som med kamratbedömning anser lärarna i min studie att självbedömning är svårt att få till stånd med grundsärskolans elever. På grund av elevernas funktionsnedsättning anses eleverna inte ha förutsättningarna att reglera sin egen lärandeprocess i förhållande till målen. Samtliga lärare efterlyste fortbildning i bedömning för lärande med grundsärskolans elever. De anser att det behövs mer kunskap om metoder hur lärare kan involvera elever med kognitiva funktionsnedsättningar i bedömningsarbetet. Marshall och Drummond (2006) menar att lärare har svårt att förändra sin undervisning om de inte tror på det eller vet hur de ska göra.

I forskning inom bedömning för lärande görs en stark koppling mellan kamrat- och självbedömning (Topping, 2009; Wiliam, 2007). Om eleverna engageras i kamratbedömning kan det leda till att de blir bättre på att identifiera sina egna styrkor och utvecklingsbehov.

Självbedömning involverar flera moment, vilka eleverna behöver träna på innan de sätts samman i bedömningsprocessen. Först måste eleverna tränas i att förstå målen för undervisningen och kriterierna för bedömning. Har eleverna inte en tydlig bild av vart undervisningen syftar kan de heller inte ta ansvar för sitt lärande och för att kunna relatera sitt arbete till kriterier behöver de även förstå dem (Jönsson, 2014).

Med hjälp av att använda digitala hjälpmedel i undervisningen ser några av lärarna en utveckling i elevernas reflektioner av sitt lärande. Lärandet dokumenteras och synliggörs samt ger möjligheter till diskussioner såväl som kamrat- och självbedömning av sina prestationer. Bedömning för lärande förutsätter att eleverna engageras i bedömningsprocessen och kamrat- och självbedömning anses vara de mest effektiva pedagogiska verktygen på vägen till att äga sitt eget lärande. Utifrån det perspektivet är kamrat- och självbedömning inget man kan välja bort utan det är en betydande central del av bedömning för lärande (Black & Wiliam, 1998; Jönsson, 2014).

Slutsatser

Lärarna i min studie berättade ingående om sina erfarenheter av bedömning för lärande i grundsärskolan. Samtliga lärare har ett positivt förhållningssätt till formativa bedömningspraktiker och ser att det är en väg till stärkt kunskapsutveckling för sina elever. Men å andra sidan beskriver de stora utmaningar i bedömningsarbetet i grundsärskolan kopplat till elevernas funktionsnedsättningar och brister i kognitiva förmågor. Lärarna menar att de inte har hittat fungerande metoder att involvera eleverna i bedömningen. Forskning visar att det är ett komplext arbete med många moment att implementera bedömning för lärande i sin undervisning och det är tidskrävande innan det är implementerat fullt ut. Lärarna i min studie beskrev många strategier i sin undervisning enligt nyckelstrategierna inom bedömning för lärande. Lärarna är noga med att tydliggöra målen för eleverna och de lägger ner mycket arbete på att försöka konkretisera vad som ska uppnås. Något som förvånade mig var att väldigt få använde sig av kompletterande kommunikation som stöd för uttryck och förståelse. Elever med utvecklingsstörning har generellt en nedsatt språk och kommunikationsförmåga och behöver oftast förstärkning via flera sinnen för en ökad förståelse.

Lärarna hade många olika metoder för att synliggöra elevernas lärande. Mitt resultat visar att lärarna alltid strävar efter att möta elevens intressen och tidigare erfarenheter i sin undervisning. Autentiska lärmiljöer och ett flexibelt förhållningssätt till när lärande kan ske är strategier som används för att eleverna ska utvecklas så långt som möjligt. Med små elevgrupper och hög personaltäthet har det varit möjligt att hjälpa eleverna att bli mer medvetna om sin lärandeprocess under undervisningens gång. Elevernas kunskapsutveckling lyfts dagligen även inom personalgruppen. Samtliga lärare i min studie beskrev det kollegiala samarbetet som en förutsättning för en rättvis, helhetstäckande och formativ bedömning på elevernas prestationer. För att återkoppling och feedback ska vara effektiv ska den vara konkret och säga någonting om hur eleverna ligger till i relation till målen och hur de ska ta sig vidare. Lärarna beskrev återkoppling som integrerat i det dagliga arbetet. Gränserna mellan återkoppling och undervisning suddas ut och bedömning och stöd går hand i hand, vilket överensstämmer med bedömning för lärande.

I mitt resultat blev det tydligt att elevernas delaktighet i bedömningsarbetet är mycket begränsat. I bedömning för lärande är det en nödvändighet att eleverna är aktivt engagerade i be-

dömningsprocessen för att kunna bli så självständiga som möjligt i sitt lärande. Kamrat- och självbedömning ses som två nyckelstrategier som är en förutsättning för att aktivera eleverna i lärprocessen. Lärarna beskrev dessa strategier som den största utmaningen i bedömningsarbetet i grundsärskolan. Anledningen sägs vara elevernas kognitiva funktionsnedsättningar såväl som lärarnas osäkerhet i hur man kan engagera elever med utvecklingsstörning i något så abstrakt som bedömning och självreglering. Det är tydligt uttryckt i läroplanen för grundsärskolan att eleverna ska utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. I den tidigare läroplanen för grundsärskolan stod att undervisning och lärande ska ges och bedömas ”efter elevs förutsättningar”. Denna skrivning finns inte kvar i läroplanen för grundsärskolan 2011 och innebär att grundsärskolan nu, liksom grund- och gymnasieskolan, har blivit en mål- och kunskapsstyrd skolform och att bedömningar och betygssättning görs mer likvärdigt. Grundsärskolans styrdokument och den pedagogiska vardagen för lärare och elever blir därför en paradox. Finns det en risk att delar av grundsärskolans läroplan numera innehåller mål som är ouppnåeliga för grundsärskolans elever i och med deras kognitiva funktionsnedsättning och hur ska det hanteras om så är fallet?

Jag ser i mitt resultat att klassrumskulturen inom grundsärskolan beskrivs vara mycket lärarecentrerad. Precis som i Jonsson m.fl. studie (2014) ligger lärarnas fokus på återkoppling och bedömning för att fastställa hur eleverna ligger till i relation till målen och hur undervisningen ska anpassas utifrån det. Eleverna intar oftast en passiv position och gör vad läraren säger. För att förändra klassrumskulturen behöver eleverna bli delaktiga i undervisningsplaneringen. De behöver ges möjlighet att ta del av lärarnas matriser och kamrat- och självbedömning behöver integreras som en naturlig del av undervisningen. Det kommer ta tid att implementera fler strategier, men trots elevernas funktionsnedsättningar och bristande förmågor leder det med största sannolikhet till att eleverna går från minimal delaktighet i sitt lärande till delaktighet utifrån sina egna förutsättningar.

Metoddiskussion

Mitt syfte att beskriva lärares erfarenheter av bedömning för lärande inom grundsärskolan och beskriva de strategier som används för att göra eleverna aktiva och delaktiga i sitt lärande och i sin kunskapsutveckling har till stor del uppnåtts genom mitt metodval. Utifrån studiens syfte och frågeställningar har intervjuer som metod varit ett bra val, vilket överensstämmer med Kvale och Brinkmann (2014). De menar att om studiens syfte ämnar undersöka människors beskrivningar och erfarenheter så är intervju som metod lämpligt. Med hjälp av intervju gavs lärarna möjlighet att fritt berätta om sina erfarenheter och tankar kring ämnet. Genom att jag även ställde följdfrågor på deras utsagor fick jag ett rikligt och mer djupgående material att arbeta med, vilket andra metoder, exempelvis enkätundersökning, inte hade gett mig på samma sätt.

Som kompletterande metod kunde observationer gjorts. Men då det var lärares erfarenheter och deras beskrivning av deras arbete med bedömning för lärande som jag skulle undersöka och inte deras faktiska agerande i undervisningssituationer kändes det inte relevant. Med observationer som metod hade det dessutom behövts observeras hela arbetsområden för att få fram hur lärare arbetar med bedömning för lärande och med tanke på tidsaspekten var inte den metoden lämplig.

Jag hade farhågor att det skulle vara svårt att få tag på informanter, men redan vid första kontakten var de tillfrågade lärarna mycket positivt inställda och samtliga tyckte det var ett mycket aktuellt ämne att diskutera. Det svåraste var att hitta tid för intervjuerna då alla är verksamma lärare med ferietjänster. Då jag hade möjlighet att vara flexibel med tider kunde vi ändå hitta tider då de hade planeringstid i sitt schema.

Jag är medveten om att jag inte kan dra några generella slutsatser utifrån det begränsade underlaget för studien. Då grundsärskolan kan se väldigt olika ut från skola till skola, beroende på storlek, organisation och klassammansättning kan min studie gett ett annat resultat om jag genomfört den med andra lärare på andra skolor. Jag har varit noga med tydligt beskriva min forskningsprocess så att det är möjligt för andra att göra en undersökning utifrån samma val och förutsättningar som denna.

Att bedöma elevernas kunskaper kan vara svårt i grundsärskolan och informanterna beskrev att de ofta upplevde att elevernas kunskapsutveckling planade av i högstadiet. Istället för det sociokulturella perspektivet hade jag kunnat använda mig av Nilholms (2012) perspektiv, då framför allt dilemmaperspektivet som beskriver skolans förmåga att möta elevers olikheter som ett dilemma som egentligen inte går att lösa, som alternativ teori och som analysverktyg för att tolka mitt resultat. I resultatet framkom dilemmat att å ena sidan få eleverna att nå kunskapskrav och läroplansmål och att å andra sidan ta hänsyn till elevernas behov, svårigheter och förutsättningar.

Fortsatt forskning

I min litteratursökning fann jag mycket forskning om bedömning för lärande eller formativ bedömning för elever som läser enligt grundskolans läroplan. Det finns även mycket internationell forskning som handlar om bedömning för lärande och elever med särskilda behov eller funktionsnedsättningar. Min svårighet har varit att hitta relevant forskning som rör bedömning för lärande för elever med utvecklingsstörning som läser enligt grundsärskolans läroplan i Sverige.

I min studie blev det tydligt att det behövs mer forskning kring bedömning för lärande för elever med utvecklingsstörning för att få kunskap om hur man kan utveckla elevernas metakognitiva förmågor så möjlighet ges till en ökad delaktighet i deras kunskapsutveckling. Då kraven skärpts på utbildning och kunskapsnivå inom grundsärskolan är det en förutsättning att forskningen vidareutvecklar pedagogiska metoder inom bedömning för lärande för den här elevgruppen så att undervisningen sker utifrån beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

De flesta studier kring bedömning för lärande, inklusive min egen, utgår från lärares perspektiv. Det vore intressant att undersöka hur elever inom grundsärskolan uppfattar bedömning. Hur ser de på sin egen delaktighet i lärprocessen och sin egen kunskapsutveckling? Vad har de för erfarenheter av bedömning för lärande ur ett elevperspektiv?

Jag valde att övergripande beskriva och diskutera de fem nyckelstrategierna inom bedömning för lärande. Då resultatet i min studie visade begränsningar inom två av nyckelstrategierna - kamrat- och självbedömning, vore det intressant att vidare studera de aspekterna mer ingående. En djupare kunskap kan då fås av positiva eller negativa effekter i användandet av kamrat- och självbedömning inom grundsärskolan och hur eleverna lär sig att lära genom dessa aspekter.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.) (2014). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18:1, pp. 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
- Black, P. (2015). Formative Assessment – an Optimistic but Incomplete Vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol 22, no 1, pp. 161-177.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-73.
- Bourke, R. & Mentis, M. (2014) An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 21:4, pp. 384-397.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 32-74). Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2012). Inkluderande verksamheter. Möjligheter och hinder i ett interaktionistiskt perspektiv. I T. Barrow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 197-213). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya omsorgsboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder* (s. 12-19). Stockholm: Liber
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) I teori och praktik*. Ljungby:Hjälpmiddelsinstitutet.
- Jönsson, A. (2014) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmgren, A. (2014) Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22:1, pp.104-121.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* (25), 1, 16-35.
- Lundahl, C. (2014) *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*. 21:02, pp. 133-149.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever I svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- Panadero, E & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144
- Ruiz-Primo, M., A. (2011). Informal formative assessment: The Role of Instructional Dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 15- 24.
- Svenska Uneskorådet. 2/2006. *Salamanca-deklarationen*.
- SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2010:9). *Undervisningen i svenska i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2010). *Kunskapsbedömning I särskolan och särvtux*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning I skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2013). *Bedömning för lärande – ett stödmaterial om kunskapsbedömning I gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes
- Säljö, R. (2014). *Lärande I praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:Norstedts Akademisk förlag.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Vetenskapsrådet: *God forskningsred, Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*, Vetenskapsrådet, 2011, URL: www.vr.se.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track. I F Lester (Red.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (1053-1098). Charlotte, NC: Information Age.
- Wiliam, D & Leahy, S. (2015). *Handbok I formativ bedömning – strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wiliam, D & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment* (53-82). New York, NY: Routledge.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Bilaga 1

Brev till informanter

Mitt namn är Ylva Lidman och jag studerar till speciallärare vid Karlstads Universitet med inriktning utvecklingsstörning. Jag läser nu min sista termin och håller på med förberedelserna av mitt examensarbete. Min studies syfte är att undersöka lärares erfarenheter och uppfattningar av arbetet med bedömning för lärande inom grundsärskolan.

För att samla in data till min studie skulle jag vilja genomföra en enskild intervju som spelas in. Intervjun beräknas ta ca 30 minuter. Det är meningen att intervjun lyfter fram aspekter av det vardagliga bedömningsarbetet för lärare i grundsärskolan.

Studien följer de etiska krav som ställs på forskning i Sverige. Det innebär att deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Alla deltagare och platser kommer att aidentifieras och materialet kommer enbart att användas för min studie. När studien är klar kommer materialet förstöras och den färdiga uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på internet.

Du får gärna kontakta mig om du har frågor angående studien eller intervjun. Du får även kontakta min handledare om du har mer funderingar.

Tack på förhand.

Datum

Namn

Vid intervju är närmsta chef informerad.



Med vänlig hälsning

Ylva Lidman

XXX-XXX XX XX

Bo-Lennart Ekström

Universitetslektor specialpedagogik FD

Karlstads universitet

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Institutionen för pedagogiska studier

BoLennart.ekstrom@kau.se

Tel: 054-700 1211

Mob: 0705218312

Bilaga 2

Intervjufrågor

Inledning:

- Hur länge har du arbetat i skolans verksamhet?
- Hur länge har du arbetat inom grundsärskolan?
- Vad har du för utbildning?

Bedömningsfrågor:

- I vilka sammanhang bedömer du elevernas kunskapsutveckling?
- Kan du beskriva några vanliga bedömningsituationer i klassrummet?
- När sker bedömning i din undervisning?
- Hur synliggör du kunskapsmålen för eleverna?
- Hur använder du dig av feedback/återkoppling i din undervisning?
- Använder du dig av kamratbedömning i din undervisning? På vilket sätt?
- På vilket/vilka sätt kan eleverna ta ansvar för sitt lärande?
- Använder du dig av något hjälpmedel i bedömningsarbetet?
- Vad ser du som svårigheter/utmaningar kring bedömning i grundsärskolan?
- Vad ser du som möjligheter kring bedömning i grundsärskolan?