



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Att hantera bedömningspraktiken

Upplevda utmaningar av nio lärare i  
grundsärskolan, inriktning träningskolan

**Linda Bergström och Monica Carlgren**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Anna-Carin Jonsson
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS36 SLP600/LLU600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Anna-Carin Jonsson
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS36 SLP600/LLU600
Nyckelord:	Bedömning, inriktning träningskola, förmåga, kunskap

---

**Syfte:** Studiens syfte är att beskriva hur ett antal lärare i grundsärskolan, inriktning träningskola, upplever sin bedömningspraktik.

**Teori:** Studiens teoriantnytning utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv vilket betonar lärande och utveckling genom samspel. Illeris teori om lärande har använts som förklaringsmodell, modellen innehåller tre dimensioner: innehåll, drivkraft och samspel.

**Metod:** Studien har bedrivits i två steg, en pilotstudie och en huvudstudie. Pilotstudien ledde fram till frågeguiden som användes i huvudstudien. Metoden som använts är en kvalitativ intervjustudie, intervjuerna har genomförts på medelstora skolor där grundsärskolan varit lokalintegrerad. Utförandet av intervjuerna har genomförats av en halvstrukturerad form som ett djupgående professionellt vardagssamtal.

**Resultat:** Studiens resultat visar att lärarna upplever stora utmaningar i bedömningsarbetet. Det finns en begreppsförvirring kring hur progressionsorden i kunskapskraven ska användas. Lärarna uttrycker också en önskan om riktad kompetensutveckling och kollegiala samtal för att känna en säkerhet kring hur bedömningsarbetet ska utföras. Denna studie visar att lärarna upplevde en motsättning mellan vad de ansåg att eleverna behövde lära sig kontra vad som står i kursplanen. Resultatet påvisar också lärarnas tilltro till elevernas förmåga till utveckling, men en svårighet i att skapa medvetenhet hos eleverna för sitt eget lärande.

## **Förord**

Bakom denna studie finns två författare. Vi som utfört studien tillsammans var redan väl kända för varandra innan arbetet startade. Detta, tror vi, har bidragit till att diskussioner och reflektioner har kunnat föras på en bra nivå. Vi har gjort alla delar tillsammans och givit varandra återkoppling på författad text. Texterna har vi delat på google drive, tack vare detta har vi kunnat lägga till, dra bort och ändra allteftersom arbetet fortskridit. Intervjuerna genomförde vi båda, en och en. Tolkning och analys har vi gjort gemensamt under en trevlig helg i en stuga på västkusten. Genom arbetet har vi stöttat varandra och haft stor hjälp av varandras tankar, ibland har det känts som att 1+1 blir 3. Vi vill tacka varandra för gott samarbete och många goda fikastunder.

Falköping 4 maj 2015

Linda Bergström och Monica Carlgren

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Bakgrund .....</b>	<b>6</b>
3.1 Särskolan en historisk tillbakablick .....	6
3.2 Grundsärskolan idag .....	7
3.3 Kunskap och lärande .....	8
3.3.1 Historik .....	8
3.3.2 Definitioner av kunskap och lärande .....	9
3.3.3 Kunskap för alla .....	11
3.4 Förmåga .....	12
3.5 Bedömning .....	12
3.5.1 Bedömning ur ett historiskt perspektiv .....	12
3.5.2 Bedömningskompetens .....	13
3.5.3 Vad kan påverka bedömning .....	15
3.5.4 Läroplan och kursplan om bedömning .....	15
3.6 Teoretiska utgångspunkter .....	17
3.6.1 Innehållsdimensionen .....	18
3.6.2 Drivkraftsdimensionen .....	18
3.6.3 Samspeletsdimensionen .....	18
<b>4. Metod .....</b>	<b>19</b>
4.1 Pilotstudie .....	19
4.2 Frågeguide .....	20
4.3 Urval .....	20
4.3.1 Undersökningsgrupp .....	21
4.3.2 Urvalets storlek .....	22
4.4 Genomförande av intervju .....	22
4.5 Reliabilitet och validitet .....	22
4.6 Forskningsetiska principer .....	23
4.7 Analysmetod .....	23
<b>5. Resultat .....</b>	<b>24</b>
5.1 Analys av resultat .....	24
5.1.1 Facit .....	25
5.1.2 Att utveckla en förmåga .....	27
5.1.3 Dilemmat livskunskap kontra kursplaner .....	29
5.1.4 Strukturella utmaningar .....	32
<b>6. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>34</b>
6.1 Lärarnas tankar kring bedömning .....	34

6.2 Lärarnas tankar om begreppet förmåga.....	36
6.3 Lärarnas tankar om begreppet kunskap.....	37
6.4. Slutdiskussion.....	38
6.5. Metoddiskussion.....	40
<b>7. Fortsatt forskning.....</b>	<b>41</b>
<b>8. Referenslista.....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 3.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga 4.....</b>	<b>50</b>

# 1. Inledning

År 2011 kom Läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2011c) och med den ett tydligt kunskapsuppdrag för Sveriges grundsärskolor att ta sig an. För första gången skulle lärare som arbetade i grundsärskolan inriktning träningsskola bedöma elevernas förmågor utifrån kunskapskrav i två nivåer: grundläggande kunskaper respektive fördjupade kunskaper. Traditionen att kvalitetssäkra särskolans resultat mot kunskapskrav och nationella mål måste ses som ny och relativt svag. Skolverket (2009a) uppger att det ofta inte går att urskilja särskolans resultat i de kommunala redovisningarna av elevers kunskapsutveckling eller i forskning. En tradition som däremot genom åren visat sig vara stark i särskolan är att omsorg prioriterats framför kunskap. Kunskapsutveckling har fått stå tillbaka och istället har fokus legat på att eleverna ska må bra och tränas inför vuxenlivet i olika vardagliga görande såsom hygien och måltider (SOU 2003:35, Berthén 2007; Skolverket, 2009a).

Historiskt sett har samhällssynen på kunskap och lärande för elever som idag blir mottagna i grundsärskolan, inriktning träningsskola på kort tid gått ifrån att betrakta dessa individer som "icke bildbara" till att ha skolplikt och förväntas utveckla förmågor som ska bedömas mot kunskapskrav. Först 1944 fick de "bildbara sinnesslöa" rätt till utbildning men det dröjde tills 1967 innan alla barn med utvecklingsstörning, även de som fram tills dess kallats obildbara fick rätt till skola och utbildning. 1988 började det i skolpolitiken pratas om en skola för alla och beslut togs att särskolan nu skulle drivas i kommunal regi och inte av landstinget som det tidigare gjorts (SOU 2003:35).

Dagens samhälle förändras i snabb takt och då krävs det att människor måste lära sig nytt för att hänga med, detta gäller inte minst teknik- och informationssystem. Det är heller inte ovanligt att man under sin livstid prövar flera olika yrken. Därför är begrepp som livslångt lärande något som ofta används i samtal om utveckling och lärande, i synnerhet i samtal om skolan. I Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011c) står att skolans uppdrag är att "främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället" (s. 9). För att leva upp till detta uppdrag måste skolorna ha en aktiv diskussion om kunskapsbegreppet, vad viktig kunskap är idag och vad det kan komma att vara i framtiden (a.a). Kort sagt, vilket samhälle lever och kommer eleverna i grundsärskolan inriktning träningsskola leva i, och vilka kunskaper skulle leda till att de kan leva och verka i samhället och inte vid sidan av.

Att som lärare utöva bedömning kan upplevas både som att man dömer eleverna eller att man hjälper eleverna till en god kunskapsutveckling. En historisk tillbakablick säger att bedömning alltid fyllt en funktion eller ett behov sett ur ett samhällsperspektiv. I 200-talets Kina användes bedömning via skriftliga examinationer för att möjliggöra för män ur alla samhällsklasser att söka de arbeten som tidigare endast varit reserverat för söner till statliga ämbetsmän och fyllde här alltså en demokratisk och likvärdighetsfunktion (Korp, 2003). I Sverige ändrades synen på bedömning i början av 1990-talet från ett relativt bedömningssystem till ett mål- och kunskapsbaserat system. Detta innebar att bedömningen skiftade karaktär från att ha syftet att rangordna elever till att främja lärande.

Med åren har bedömning fått större utrymme i läroplaner och styrdokument vilket innebär att lärarna är i behov av mer kunskap om bedömningspraktiken, dess olika former och syften. Denna studie syftar till att beskriva hur ett antal lärare ser på bedömning, förmåga och kunskap eftersom det för många lärare, däribland oss själva, ligger en stor utmaning i att se bedömningsarbetet som ett verktyg i undervisningen. Många upplever att bedömning är något

som är skilt från undervisningen och blir då endast en form av dokumentation. Kollegialt lärande och tid för kompetensutveckling är viktiga komponenter för en god utveckling av lärarnas bedömningskompetens (Thornberg, 2015). Att detta gäller lärare i allmänhet och lärare i grundsärskolan inriktning träningskolan i synnerhet belyser Skolverket genom att själva uppmärksamma att i deras egna publikationer om kunskap, lärande och bedömning lyser exempel från särskolan med sin frånvaro (Skolverket, 2009a).

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att beskriva hur ett antal lärare i grundsärskolan, inriktning träningskola, upplever sin bedömningspraktik.

Frågeställningar:

1. Hur upplever lärarna begreppet bedömning?
2. Hur upplever lärarna bedömningspraktiken utifrån begreppet förmåga?
3. Hur upplever lärarna bedömningspraktiken utifrån begreppet kunskap?

## **3. Bakgrund**

Denna studies bakgrund innehåller en inblick i särskolans historik samt hur skolformen ser ut idag. Kunskap och lärande behandlas därefter i texten för att ge läsaren en insyn kring tidigare forskning i ämnet. Studien handlar om bedömning och därför presenteras först ett stycke om förmåga och hur forskare ser på den som följs av en historik och en nuläges orientering kring bedömning och dess utmaningar. Bedömning sker i skolan och med bakgrund av det ges en inblick i aktuella kring läro- och kursplaner. Bakgrunden avslutas med en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkter.

### **3.1 Särskolan en historisk tillbakablick**

Under 1850-talet startade undervisningen för barn med utvecklingsstörning, efter att ha drivits av enskilda personer, började landstingen inrätta institutioner och egna särskoleinternat. Genom att det kristna budskapet var starkt i samhället försökte man skydda de "sinnesslöa och svaga". Detta förändrades till att man istället ville skydda samhället från de "sinnesslöa" under 1900-talet eftersom de sågs som potentiella brottslingar med hög fertilitet. De tankarna präglades mycket av äftlighetsläran som var stark i samhället vid denna tidpunkt och intresset för att ta hand om dessa individer var litet. Samhället präglades av en inställning som innebar att det inte var lönt att träna personerna med utvecklingsstörning för att klara ett arbete, istället ville man förhindra att fler föddes (Grunewald, 2011). År 1944 kom en lag om undervisning som omfattade de "bildbara sinnesslöa", de "icke bildbara" fick rätt till vårdhem. Först 1967 kom omsorgslagen vilket innebar att alla barn med utvecklingsstörning, oavsett grad, fick rätt till undervisning. Särskolan organiserades således av två spår, grundsärskolan och träningskolan. Särskolan var organiserad under landstinget fram till 1988, då en process med att föra över särskolan i kommunernas regi startades, denna pågick till 1996. Anledningen var att grundskola och särskola skulle närma sig varandra och man började prata om en skola för alla (SOU 2003:35).

Det har funnits ett antal olika läroplanerna för särskolan genom åren men först 1973 kom den första läroplanen som innehöll en del riktad till den elevgrupp som motsvarar dagens inriktning träningskolan (Carlsson & Hagström, 2012). Fram till den aktuella läroplan som används idag har grundskolans och särskolans läroplaner varit delade men i samband med att Läroplanen för grundsärskolan kom blev de första delarna i läroplanen i stort sett likalydande för grundskola och grundsärskola. I samband med att denna läroplan kom ändrades också benämningen på skolformen särskola till grundsärskola. Det beslutades också att grundsärskolans båda inriktningar skulle benämnas inriktning grundsärskola och inriktning träningskola (Skolverket, 2011c).

### **3.2 Grundsärskolan idag**

För att eleven ska få tillgång till grundsärskolan krävs att eleven har en konstaterad utvecklingsstörning, ett mottagande i grundsärskolan måste föregås av fyra utredningar, pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social (SFS 2010:800). Eleverna som är mottagna i grundsärskola kan antingen läsa enligt ämnen, inriktning grundsärskola eller ämnesområden, inriktning träningskola. De elever som inte förväntas uppnå målen i grundsärskolans ämnen läser enligt inriktning träningskolan och ämnesområden. Ämnesområdena i kursplanen består av estetisk verksamhet, motorik, kommunikation, vardagsaktivitet och verklighetsuppfattning (Skolverket, 2011c). I grundsärskolan finns idag 9709 elever uppdelade på inriktning grundsär 5889 st. och inriktning träningskolan 3820 st. Detta kan jämföras med grundskolans 949460 elever (Skolverket, 2015).

I grundsärskolan, inriktning träningskolan har enligt statistik andelen lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning minskat. På grund av detta beslutades våren 2011 om att det skulle krävas en behörighet som speciallärare för att få undervisa i grundsärskolan. Inriktningen på speciallärarutbildningen ska vara mot utvecklingsstörning. En annan personalkategori som finns i grundsärskolan är elevassistenter. I samband med att beslut om behörighet för lärare utfärdades borde man också prata om kompetens och utbildning för elevassistenterna. Elevassistenterna har ofta ett stort undervisningsansvar och genomför bedömningar i vardagen, både av formativ och summativ karaktär. Bedömningspraktiken inom grundsärskolan, inriktning träningskolan är ett angeläget ämne att forska kring särskilt med tanke på hur eleverna skulle kunna vara delaktiga och ha inflytande i processen på liknande sätt som andra elever, med andra ord att eleverna är medvetna om vad som bedöms och hur för att i förlängningen ta ansvar för sitt eget lärande (Östlund, 2012b).

Myndigheten för skolutveckling fick under våren 2008 i uppdrag av regeringen att stärka kunskapsbedömningen och sprida metoder till personal inom särskolan och särsvux. Detta uppdrag fick de för att tidigare utvärderingar påvisat en brist kring undervisningsstrategier och pedagogiska metoder samt att trivsel och trygghet hos eleverna prioriterades före kunskapsutveckling (Skolverket, 2009b). Genom denna insats önskade Skolverket och Myndigheten för skolutveckling att stötta personalen i särskolan i planeringen och utformningen av den anpassade undervisningen.

*“Skolor och lärare behöver mer systematiskt arbeta med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling” (s.2)*



Efter en behovsinventering genomförde en referensgrupp en rad aktiviteter för att stärka kunskapsbedömningen. Stödmaterial med underlag för kollegiala samtal, litteraturguide med förslag på vidare studier i ämnet, webbfilmer med lärande exempel, konferenser riktade till rektorer samt poänggivande högskolekurser i ämnet. Referensgruppen fann att det fanns ett stort behov av att utveckla kunskapsbedömningen i särskolan, de poängterar att detta arbete tar tid i kollegiet men måste prioriteras för att skapa en gemensam värdegrund att bygga sin kunskapsbedömning på. Skolverket föreslår vidare i redovisningen att särskolan och särvux bör omfattas för stöd i ett nationellt system för kunskapsbedömning (Skolverket, 2009b). På skolverkets webbsida finns en bedömningsportal med bedömningsstöd för olika ämnen men portalen innehåller inga ämnesområden utifrån grundsärskolans kursplan, inriktning träning (Skolverket, 2015).

### **3.3 Kunskap och lärande**

I dagens samhälle talar man ofta om det livslånga lärandet men så har det inte alltid sett ut. Tidigare i historien var lärandet en del av förberedelserna inför vuxen- och yrkeslivet, när individen startat sitt arbete hade den lärt färdigt. I dagens samhälle är det inte ovanligt att man rör sig mellan olika arbeten under sitt yrkesverksamma liv. Samhället förändras i en snabbare takt och människan måste hela tiden lära sig nya saker för att kunna följa med i utvecklingen. Synen på det livslånga lärandet har etablerats internationellt och innebär att skolorna i respektive land ska bli effektivare och leva upp till jämförelse av resultat i olika undersökningar. Detta har i sin tur ledet till en ökad tonvikt på lärande i samhället i stort (Illeris 2007). Kunskap och lärande är nära sammankopplat med bedömning eftersom det är en bedömning av just kunskap och lärande som denna studie handlar om. Denna ovan beskrivna förändring i samhälle och människans läroprocesser gör det intressant att titta vidare på vilket synsätt på kunskap och lärandet som funnits i samhället genom historien särskilt med tanke på att det dröjde ända till 1967 innan elevgruppen som undersöks i föreliggande studie fick rätt till undervisning eftersom gruppen länge ansågs vara obildbar (SOU 2003:35).

#### **3.3.1 Historik**

Redan Platon, som levde några århundraden f. kr. hade en uppfattning om vad kunskap var, Platon menade att kunskap tar sin utgångspunkt från det vi vet eller tror oss veta. Denna syn på kunskap har löpt som en röd tråd fram till nutid, det vi redan vet är ingen idé att undersöka men för att veta vad vi vill undersöka måste vi utgå från det vi redan vet. Platon menade att det var en skillnad mellan sann och säker kunskap och att ha en åsikt eller tycka någonting, denna sanna kunskap benämnde han som episteme. Aristoteles som var Platons efterföljare vidgade kunskapsbegreppet till att innefatta teoretisk och praktisk kunskap. Den teoretiska kunskapen benämns alltså som episteme, den praktiska benämns som techne. Aristoteles vidareutvecklade diskussionerna kring den praktiska kunskapen till att också innefatta den praktiska mellanmänskliga klokheten, fronesis. Detta innebär att indelningen av kunskap kan göras i tre former, något som man kan se spår av i nutida diskussioner om lärandet (Gustavsson, 2002).

Länge var kunskap i form av högre studier något som var tillgängligt för en elitgrupp i samhället. Ända fram till efterkrigstiden då John Dewey med sin syn på kunskap, inflytande och demokrati bidrog till att påverka inställningen i samhället till att utbildning skulle vara till för alla (Gustavsson, 2002). Dewey myntade den kända formuleringen "learning by doing" och hade en ledande roll inom synen på lärande under efterkrigstiden. Han förordade en slags aktivitetspedagogik och menade att lärande skedde i en intellektuell process av

kommunikation och erfarenheter. Säljö (2007) menar att hans syn på lärandet i skolan är aktuellt även idag, ett dilemma mellan samhällets krav på allt mer specialistkunskaper till att bildningen behöver vara allmän och bred.

*“ Deweys teser är idéer om självständiga och myndiga människor som genom allsidig utbildning kunde utvecklas och ta ansvar för sina egna liv och verka inom ramen för ett demokratiskt samhällsskick” s.73*

Synen på lärande har genom historien pendlat mellan två perspektiv, det empiristiska och det rationalistiska. Det empiristiska perspektivet kan härledas till den behavioristiska synen på lärande, vilket innebär att lärande är helt erfarenhetsbaserat, en effekt av erfarenheter som individen skaffar sig. Genom att se på lärandet med detta perspektiv blir resultaten av att individen lärt sig något en yttre observerbar beteendeförändring. Det rationalistiska perspektivet innebär att lärande och kunskap kan härledas till det som sker inne i individen, begreppsbyggnad, informationsbearbetning och minnesbehållning, detta kan vara svårt att observera och mäta (Gustavsson, 2002; Säljö, 2007).

Mot slutet av 60-talet utvecklades synen på lärande mot ett rationalistiskt perspektiv, tänkandet som mänsklig förmåga fördes in på banan. Piagets tankar som såg på lärande på ett rationalistiskt sätt började spridas. Piaget menade att förmågan att tänka och handla finns hos människan och för att den förmågan ska utvecklas behöver barnet på egen hand utforska världen, att pröva sig fram och komma fram till en insikt. Läraren skulle inte undervisa barnen om hur verkligheten var beskaffad utan barnet skulle genom eget initiativ komma fram till sitt resultat. Genom att föra in barnets perspektiv bidrog Piaget till att vi i dagens samhälle talar om behovet av barnperspektiv i olika sammanhang (Säljö, 2007).

Under de senaste decennierna har Vygotskij haft en ledande roll inom synen på lärande. Vygotskij menade att lärande är något som sker i interaktion med andra, det sociokulturella perspektivet utvecklades (Säljö, 2007).

*“Lärandets problem kan aldrig lösas, det kan bara bearbetas mer eller mindre framgångsrikt.” (s.88)*

Ett begrepp som Vygotskij myntade var den proximala utvecklingszonen, elevens proximala utvecklingszon är mellan den nivå den redan nått och den nivå den är på väg mot. Vygotskij menade att det i detta område finns ofärdiga lärprocesser där en god undervisning bör ske (Bråten, 2000).

### **3.3.2 Definitioner av kunskap och lärande**

Vad som anses vara kunskap är föränderligt och något absolut säker kunskap finns inte. Det vi betraktar som kunskap idag behöver inte betraktas som kunskap om 100 år. Epistemologi, läran om kunskap försöker ur ett filosofiskt perspektiv definiera kunskap, dess natur, möjligheter, ursprung och giltighet (Åsberg, 2001). Kan man någonsin säkert veta något och vad grundar jag i så fall denna vetskap på? Samt är kunskap överhuvudtaget möjlig? Detta är några frågor som epistemologin problematiserar kring. Inom epistemologin finns det två klassiska riktningar, rationalismen och empirismen. Enligt rationalismen skapas kunskap genom att tänka och använda förnuftet medan empirismen hävdar att kunskap skapas genom erfarenheter och sinnesförnimmelser. En annan erkänd uppfattning är den kritiska idealismen eller skepticismen som förenar synpunkter från rationalismen och empirismen. Den kritiska

idealismen menar att tankar utan innehåll blir tomma och iakttagelser utan begrepp blir blinda. Alla tre riktningar behandlar frågan om kunskap är möjlig och i så fall vilka förutsättningar som krävs för att kunskap ska skapas.

Kunskap beskrivs av Gustavsson (2002) som något som utvecklas i relationen mellan vardag och distans. Vardagen är en förutsättning för att kunskap ska kunna utvecklas. Kunskap startar i det som är våra vanor och erfarenheter, det vi känner oss trygga i blir grogrund för kunskap. Men för att kunskap ska kunna utvecklas krävs att vi möter något främmande som bryter våra rutiner, det behövs något som utmanar oss. All kunskap har sin början i människans undran, intresse för och nyfikenhet på sin omvärld. Gustavsson belyser det starka sambandet mellan intresse och kunskapsutveckling:

*”Intresset är skiftande och personligt, vi vet att intressen kan vara av ytterligt varierande art. Själva ordet ”intresse” kommer av ”inter” mitt i, och ”esse” väsen, alltså att vara mitt i sitt eget väsen, att vara i sig själv. Det kan översättas med att kunskapen behöver ha en personlig förankring för att kännas intressant och motiverande.” (s 49)*

Gustavsson problematiserar även kring vad skillnaden mellan teoretisk och praktisk kunskap består i. Här används uttrycken ”veta att” och ”veta hur” som centrala begrepp där ”veta att” är teoretiskt anknutet och ”veta hur” är det praktiska. Men även när vi utför något rent praktiskt behöver tanken vara med, vi måste förstå vad det är vi gör. Detta skulle kunna vara ett uttryck för kritiskt idealism som binder ihop tanke med erfarenhet enligt epistemologin. Det finns därför ingen klar avgränsning mellan teoretisk och praktisk kunskap, för även om kunskapen kommer till uttryck genom en färdighet som används måste man teoretiskt vara medveten om processen - man måste veta vad man gör. Skillnaden mellan kunskap och icke-kunskap ligger därför inte i användandet av medvetandet eller kroppen utan i skillnaden består i att göra något på rutin eller av en slump och att vara beredd på att reflektera och vilja lära nytt. Säljö (2011) beskriver att kunskap inte är objektiv, entydig eller konstant utan en produkt av mänskligt samspel och verksamhet, en syn på kunskap som representerar ett sociokulturellt perspektiv. För att exemplifiera detta perspektiv använder Säljö en stens olika användningsområden och betydelse beroende på vilket sammanhang den befinner sig i: den kan vara ett vapen, ett byggmaterial, ett väginstrument eller ett konstverk.

I svenska utbildningsväsendet har dock kunskapsbegreppet länge lämnats oidentifierat trots att ordet kunskap blivit något av ett kodord i debatten om utbildning och skola (Gustavsson, 2002). Vad kunskap är har tagits för givet. I Läroplanskommitténs arbete under 1990-talet fördes dock en omfattande diskussion om begreppet. Kommittén ansåg bland annat att kunskap utvecklades i växelspelet som uppstod mellan ett problem, den kunskap man redan har samt det man vill uppnå. Kommittén menade att kunskap formar människor och därför borde skolans viktigaste uppdrag bestå i att hjälpa eleverna utveckla de kompetenser som behövs i ett framtida samhälle (Skolverket, 2009a).

Illeris (2007), problematiserar kring att ordet lärande används med flera olika betydelser, något som kan upplevas förvirrande eftersom det sällan är tydligt vilken betydelse som hänvisas till i en konkret situation. Han beskriver att begreppet lärande dels kan hänvisa till resultatet av lärprocessen hos individen, alltså det den lärt sig. Lärande kan också hänvisa till den inre psykiska process som äger rum när man lär sig samt att lärande även kan hänvisa till de samspelesprocesser som sker med omgivningen vilket är en förutsättning för både den inre processen samt resultatet av lärprocessen. Dessa tre olika perspektiv på lärande anser Illeris

vara meningsfulla och av betydelse. Den hänvisning på lärande som Illeris däremot anser vara felaktig är den som syftar till att lärande är synonymt med undervisning. Följden av denna hänvisning blir att skillnaden mellan vad som undervisas och vad som lärs inte skiljs åt. Illeris bidrar med en definition på lärande:

*”Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.” (s.13)*

### **3.3.3 Kunskap för alla**

Att kunskapsutveckling sker enligt ett liknande mönster för alla individer oavsett om en utvecklingsstörning eller inte föreligger tas upp av Skolverket (2009a) som belyser att kunskapsutveckling inte handlar om en artskillnad mellan de olika skolformerna utan en gradskillnad. Även i Skolverkets utvärdering av matematikundervisningen i särskolan (Skolverket, 2011d) lyfts denna kunskapssyn:

*”Utvärderingen visar att det utifrån tidigare forskning saknas belägg för att principer för framgångsrik undervisning inom det matematiska området skulle skilja sig åt på något avgörande sätt beroende på om eleverna har en utvecklingsstörning eller ej.” (s. 8)*

Kunskapsutvecklingen i matematik ser alltså likadan ut oberoende av vilken skolform eleven är mottagen i. Att detta mönster för kunskapsutveckling skulle kunna gälla fler ämnesområden än endast ämnet matematik ligger nära till hands att antaga. Skolans utbildning syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (Skolverket, 2011c) men under de sista årtiondena har grundsärskolan fått kritik för att vara alltför omsorgsinriktad. Undersökningar visar att elevens kunskapsutveckling får stå tillbaka i förmån för att eleven ska må bra, vara trygg och undervisningen genomsyras av en vardagsförberedande verksamhet. Berthén (2007) visar i sin studie att personalen inom träningskolan lägger stort fokus på att träna elevernas färdigheter inför ett kommande vuxenliv. Färdigheter inför vuxenlivet kan vara att klara sig själv, att kunna ta av och på sina kläder, ätande och hygien. Denna träning eller fostran till att delta i vardagsliv kan härledas till normaliseringsprincipen som utvecklades på 1960 och 70-talet. Normaliseringsprincipen kan kortfattat beskrivas som en central inställning till att alla individer har rätt till ett normalt liv och ett normalt liv innebar att man var som alla andra med allt vad det innebär. De senaste decennierna har Sverige antagit flera olika internationella överenskommelser och deklARATIONER som inneburit nya perspektiv på inkludering, likvärdighet och delaktighet. Det har i sin tur inneburit att samhällets syn på vad som är möjligt för personer med utvecklingsstörning har förändrats (Östlundh, 2012a). Likaså har tv-program som "Glada Hudik" och "En annan del av Köping" har fört med sig en förändrad syn på vad som är normalt. Men omsorgsinriktning behöver inte ställas mot kunskapsinriktning menar Östlundh (2012b). Han menar att lärande också sker i situationer som innefattar personalens omsorg kring eleven. Att lära i ett kontextuellt sammanhang kan vara en viktig nyckel för lärarna i denna studie eftersom det ger förutsättningar att utifrån de kunskaper och erfarenheter eleverna redan har planera och föra in nytt innehåll i undervisningen.

### **3.4 Förmåga**

Det finns olika föreställningar om vad förmåga egentligen är. Korp (2003) menar att kognitiv förmåga ofta används i betydelsen av begåvning eller intelligens och att man tidigare såg på förmåga som något konstant som inte utvecklas genom pedagogiska insatser. Genom att synsättet förändrats så att man numera ser på intelligens som något som kan utvecklas blir den också föremål för den pedagogiska praktiken. Människor är födda med olika temperament, fallenhet och förmågor, forskning visar att erfarenheter, utbildning och personlig insats formar hur människan utvecklas.

Dweck (2015) har forskat kring vad som påverkar elevens sätt att hantera svåra uppgifter i skolan. Hon fann att det i den undersökta elevgruppen fanns två sätt att tänka och har utefter det kopplat ihop förmåga med mindset. Mindset kan enligt Dweck ses från två olika spår där det ena spåret är statiskt vilket innebär att man antingen har förmågan eller så har man den inte. Varje person har en viss grad av intelligens och en viss personlighet. Det andra spåret är det dynamiska vilket innebär att man ser på förmåga som något som kan utvecklas och att människan kan utveckla sina grundläggande egenskaper. Dweck menar att en dynamisk syn på förmåga leder till att lärare i skolan ser potential i sina elever och förväntar sig att eleven har en kapacitet till att utveckla sina förmågor.

Förmåga kan ses som en elevs kapacitet att utföra en specifik handling. Man kan benämna förmågan med olika inriktningar bland annat den kognitiva och den empatiska. Dessa inriktningar kännetecknas av att de i första hand är psykologiska begrepp som utreds av psykolog eller läkare, de faller utanför lärarens uppdrag och profession. Lärarens uppgift är att bedöma förmågan utifrån specifik handlings och kunskapsform (Skolverket, 2011b).

Kopplat till denna studie är det av intresse att titta vidare på vad som står i kursplanen för grundsärskolan, inriktning träningskola (läroplanen kommer att beskrivas mer utförligt under rubriken Läroplan och kursplan om bedömning) kring begreppet förmåga. Den första förmågan som står omnämnd inom ämnesområdet estetisk verksamhet är förmågan att skapa genom bild, musik och slöjd (Skolverket, 2011c). I kommentarmaterial för grundsärskolans kursplaner menar man att det omfattar att kunna skapa och gestalta för att beskriva, upptäcka, tolka och förstå sin omvärld. Resultatet ska inte bedömas som rätt eller fel utan ska betraktas som olika kreativa uttryck (Skolverket, 2011a).

### **3.5 Bedömning**

Här följer en begränsad beskrivning av hur bedömningen utvecklats genom tiderna, därefter fortsätter texten med en kort beskrivning av vad forskare och lärare anser om bedömning och vad den ska användas till. Efter det följer en genomgång av aktuella begrepp kring bedömning, formativ och summativ bedömning. Till sist kommer en beskrivning av bedömning ur lärarens perspektiv samt vad som kan påverka lärarens bedömning.

#### **3.5.1 Bedömning ur ett historiskt perspektiv**

Samhället har bedömt elevers kunskaper på olika sätt under olika tidsperioder, bedömningen har fyllt olika funktioner och behov. Historiskt kan man se att samhällsliga behov av bedömning har haft stor inverkan på hur bedömningen genomförts och organiserats. Ett sådant samhällsligt behov kan man se i Kina redan under 200-talet där man började använda sig av skriftliga formella examinationer. Syftet med dessa examinationer var att försöka öppna

vägen för unga män ur alla samhällsklasser till tjänster som tidigare varit reserverade för söner till de statliga ämbetsmännen (Korp, 2003).

Bedömning inom utbildningar har en lång historik, i Europa har bedömningar genomförts sedan 1100-talet. Lärosätena i Paris och Bologna introducerade examinationer i den form vi känner till idag. Dessa examinationer var muntliga och studenterna skulle, för att bli godkända, svara på frågor utifrån olika dilemman. Vid denna tid förekom också gesällprov inom hantverk som en form av bedömning. Under slutet av 1700-talet började Västeuropas stater att använda sig av skriftliga prov, detta gjorde man för att kunna bedöma skillnader mellan anställda. Syftet var att på så sätt kunna välja ut vilka anställda som passade till olika arbetsuppgifter. En vidareutveckling av systemet ledde till att yrkesutbildningar, som tidigare skett på arbetsplatserna, till viss del ersattes av yrkesexamina. Det vill säga istället för att lära sig ett yrke på arbetsplatsen deltog man i en formell utbildning och fick därigenom sin yrkesexamen och betyg (Korp, 2003).

I de flesta västeuropeiska länderna spred sig bruket av examinationer från de högre utbildningarna till ungdomsskolan där man tidigare enbart grundat avgångsbetyget på lärarnas bedömningar. Dessa examinationer innebar för eleverna att deras betyg baserades på resultaten av offentliga examinationer i olika ämnen. Detta påverkade innehållet i skolan, Korp (2003) hänvisar till Eckstein och Noah som menar att examinationerna ligger till grund för läroplanerna.

I det svenska samhället kontrollerades kunskaper under en lång tid av präster och kyrkan genom så kallade husförhör där prästen bedömde församlingens kunskaper i läsning och religionskunskap. Prästen skrev ner sina omdömen och de sparades och dokumenterades i kyrkoregistren. När folkskolestadgan kom år 1842, överfördes utbildning och bedömning av kunskaper till skolan. I skolan genomfördes undervisningen till stor del på liknande sätt som prästen undervisat församlingen genom muntlig information. Läxförhören som oftast genomfördes muntligt kan ses som en utveckling av äldre tiders husförhör. Allteftersom skriftspråket blev allt viktigare i samhället ersattes en del av den tidigare muntliga informationen av läsning vilket ledde till att förhör och bedömning i undervisning också utvecklades till skrift (Vetenskapsrådet, 2010).

I början av 1990-talet ändrades inriktningen på bedömningssystemen som användes i skolan, från regelstyrt, "gör så här så blir det bra", till mål- och resultatstyrt, "gör vad ni vill men bra ska det bli". Samtidigt ändrades inriktningen från ett relativt bedömningssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat. I det relativa bedömningssystemet rangordnades eleverna men i det mål- och kunskapsbaserade systemet bedömer man kunskaperna utifrån kvaliteter i kunnandet och bedömningen sker för en kunskapsutveckling (Pettersson, 2010).

### **3.5.2 Bedömningskompetens**

Bedömning kopplas ofta ihop med betyg, detta kommer inte ske i denna studie eftersom elevgruppen inom grundsärskolan, inriktning träning inte ges betyg (Skolverket, 2014). Bedömning är en värdering av elevens kunskaper utifrån de kunskapsmål som finns i kursplanen. En bedömning kan och ska när den används på rätt sätt stimulera lärandet. Bedömning där eleven får konstruktiv återkoppling både utifrån starka och svaga sidor ger en positiv effekt på kunskapsutveckling. Ännu bättre blir det om eleven dessutom får vara delaktig i bedömningen och diskutera den tillsammans med den som bedömer, syftet blir att eleven själv reflekterar över sin kunskapsutveckling. Läraren som bedömer bör vara medveten

om sina egna svagheter och styrkor och bedömningen bör ske tillsammans med kollegor. Medvetenheten kring bedömningen kan härledas till frågor som - varför, vad, hur, vem och när (Ridderlind, 2010; Pettersson, 2010). För att bedömningen ska bli rättsäker bör bedömning ske i samråd med kollegor eftersom forskning visar att lärare bedömer olika. I Sverige finns inget kontrollsystem för lärarnas bedömningar av elevens kunskaper och förmågor (Klapp, 2010).

För att bedömningens kvalitet ska få hög reliabilitet bör liknande bedömningar utföras vid olika tillfällen och av olika lärare (Klapp, 2010; Korp, 2003). Bedömningens validitet är beroende av hur väl läraren kopplar bedömningen till kursplanens mål, det är endast elevernas kunskaper som ska bedömas. Klapp (2010) menar att det finns en motsättning i arbetet med bedömning som kan ses ur ett perspektiv av kvalitativ och kvantitativ bedömning. Det innebär att man ur det kvantitativa perspektivet enbart ser till elevens kunskaper och försöker bortse från andra influenser som social bakgrund, fysisk kontext och personliga egenskaper när bedömning utförs. Ser man på bedömning ur ett kvalitativt perspektiv innebär det att läraren använder all information runt eleven, prestationer, kunskaper, förmågor och personliga egenskaper. Bedömningspraktiken har förändrats under de sista årtiondena, från att ha varit en bedömning som enbart skulle grunda sig i vad eleven kunde vid just det tillfället till att idag också använda bedömning för lärande. Att eleven ser sin eget lärande och vet vart den är på väg leder till en ökad motivation och en vilja att utvecklas. Thornberg (2015) menar att en förändring i styrdokumentet har bidragit till att mer ansvar läggs på läraren kring bedömning, att eleven ska se sitt eget lärande och själv delta i sin egen bedömning. Detta ställer nya krav på kompetens hos lärargruppen, något som inte alla lärare fått genom sin grundutbildning.

Syftet med bedömningen avgör vilken slags bedömning som bör göras, ibland behöver läraren göra en sammanfattning av något slag, en summativ bedömning, och vid andra tillfällen behöver läraren göra en bedömning för att förbättra lärandet och visa vägen för eleven, en formativ bedömning. Lundahl (2014) menar att de båda bedömningarna kompletterar varandra och att det är syftet med bedömningen som styr formen, det vill säga vad den ska användas till. För att reda ut begreppen formativ och summativ bedömning beskrivs nedan en mer utförlig förklaring.

När läraren vill ha en summa av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskrav är det en summativ bedömning som ska genomföras. Denna sorts bedömning kan användas till att ge betyg eller att mäta elevernas kunskaper nationellt eller internationellt i statistik. Summativ bedömning kan också ses som en form av utvärdering som får återverkningar på undervisning och lärandet och som kan påverka underlag för resursfördelning (Lundahl, 2014; William, 2013). Ridderlind (2010) ser ett dilemma i att kunna motivera de elever som inte når upp till minsta kunskapskravet det vill säga kraven startar på en nivå som inte är möjlig för alla elever att nå. Detta kan göra det svårt att skapa motivation för eleven till vidare utveckling.

Lundahl (2014) menar att den formativa bedömningen kan användas för att ge eleven chans till bästa möjliga utveckling "*...bedömning kan och bör vara en bedömning för lärande*" (s.11). För att åstadkomma detta måste eleverna göras delaktiga i undervisningens alla steg från målen med undervisningen till framsteg och motgångar. Genom att synliggöra målet med undervisningen för eleverna görs de delaktiga och eleverna kan lättare se sitt lärande. Detta sker genom interaktion och kommunikation mellan lärare och elev för att eleven ska se och bli medveten om vart i läroprocessen den befinner sig. Black och William (1998) menar att formativ bedömning handlar om att läraren i sin bedömning tar hänsyn till elevens förutsättningar för att kunna möta elevens behov, de anser att:

*“ Teachers need to know about their pupils’ progress and difficulties with learning so that they can adapt their work to meet their needs - needs wich are often unpredictable and wich vary from one pupil to another.” (s. 1-2)*

Det är inte ovanligt att det finns en klyfta mellan det läraren vill lära ut och det eleven har lärt. Detta menar William (2011) beror på att en av de viktigaste faktorerna för elevens inläring är vad den redan vet eller kan innan. Genom en formativ bedömning kan läraren ta reda på vad eleven redan kan och planera undervisningen utifrån det. Inom forskning finns fler begrepp som syftar till formativ bedömning, lärande för bedömning är ett, klassrumsbedömning är ett annat. Thornberg (2015) har i sin studie om bedömning använt sig av begreppet klassrumsbedömning, han definierar det som att läraren utför bedömningar som visar elevens kunskap samt kommunicerar denna kunskap till eleverna och därefter använder resultatet kring beslut som gäller undervisning och lärande. Enligt William (2013) *“behöver vi en definition som kan ge rum för alla sätt som bedömning skapar lärande på.”*. (s. 54). William (2011) menar vidare att forskning kring hur man ska integrera praktiska verktyg behövs, verktyg som kan påvisa hur läraren på ett effektivt sätt; ger instruktioner, återkoppling, synliggöra lärandet och skapar motivation.

Wery och Thomson (2013) skriver om motivation och lärande för elever i behov av särskilt stöd, de menar att något som har inverkan på elevens motivation är att de är delaktiga i sin egen läroprocess. Andra saker som påverkar kan vara att anpassa uppgiftens svårighetsgrad, att sätta relevanta mål och att återkoppla positivt, vilket kan kopplas till formativ bedömning.

### **3.5.3 Vad kan påverka bedömning**

Bedömning har fått ett större utrymme i läroplaner och styrdokument under de sista årtiondena, kraven på bedömningskompetens hos lärarna har således ökat, det skiljer sig mellan lärare hur mycket bedömningskompetens de har fått i sin grundutbildning. Något som också påverkar bedömningskompetensen hos den enskilde läraren är hur mycket skolan prioriterar kompetensutveckling kring bedömning och hur mycket utrymme det ges till kollegiala diskussioner. Många lärare ser bedömning som något som är skilt från undervisningen, bedömning blir en form av dokumentation (Thornberg, 2015). Det är avgörande i en bedömningsprocess att adekvata bedömningsinstrument används. Saker som är viktiga att beakta kan vara om materialet läraren grundar sin bedömning i är för litet, brister kan finnas i dokumentation, det kan finnas en ovilja hos eleven att visa sin kunskap, eleven kan ha lärt in procedurer mekaniskt utan förståelse, eleven kan sakna motivation, eleven kan sakna grad av självständighet, eleven kan ha allmänna koncentrationssvårigheter. Att flera lärare tolkar samma bedömningsmaterial och granskar varandras bedömningar bidrar till att förbättra bedömningarna (Pettersson, 2010; Korp, 2003).

Rinne (2015) som genomfört en studie om betygssamtal i gymnasieskolan menar att lärare påverkas av relationen de har till eleven när de genomför sina samtal, detta kan i föreliggande studie kopplas till lärares bedömning av elevens kunskaper. Rinnes studie visar också att lärare tar hänsyn till elevernas personliga egenskaper, eleverna beskrivs som jätteduktiga, ambitiösa och intresserade. Detta resultat kan ställas mot att det enbart är synlig kunskap som kan bedömas (Pettersson, 2010).

### **3.5.4 Läroplan och kursplan om bedömning**

Läroplan för grundskolan (2011c) beskriver grundskolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner. Läroplanens delar om värdegrund och



uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer är i princip likalydande för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Det som skiljer är de övergripande målen om kunskaper som för grundsärskolans del är anpassade för grundsärskolan och för inriktning träningskola. Detsamma gäller kursplanerna.

Gällande grundsärskolans värdegrund och uppdrag står bland annat att utbildningen ska vara likvärdig oberoende av vart i landet den anordnas. De nationella målen anges vara normen för att undervisningen ska bli likvärdig. Detta betyder dock inte att alla elever i Sverige ska möta samma slags undervisning eller att resurserna ska fördelas lika utan hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.

Skolan ska tydligt förmedla utbildningens mål, innehåll och arbetsformer till elever och föräldrar då detta är en förutsättning för delaktighet och påverkan. Det är även skolans ansvar att klargöra vilka krav som ställs och vilka rättigheter samt skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Uppdraget skolan har är mångfacetterat och omfattar aspekter som att ha förmågan att orientera sig i ett samhälle i snabb förändringstakt och att kunna hantera ett stort informationsflöde. Angående kunskapsuppdraget står följande att läsa:

*”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (s. 9).*

Fyra olika former av kunskap lyfts fram: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och skolans arbete ska ge förutsättningar för att dessa olika kunskapsformer blir en helhet. I läroplanen lyfts vikten av en aktiv diskussion på den enskilda skolan om kunskapsbegreppet fram: vad är viktig kunskap idag och i framtiden samt hur kunskapsutveckling sker. Kunskaperna som skolan ansvarar för att eleven utvecklar beskrivs också ge en grund för fortsatt utbildning. Huvudmannen ansvarar för att varje skola når de nationella målen och för att utveckla verksamheten krävs att resultaten följs upp och utvärderas samt att nya metoder prövas och utvecklas.

De övergripande kunskapsmålen beskrivna i läroplanen för elever inom grundsärskolan, inriktning träningskola är tolv stycken. Dessa ansvarar skolan för att varje elev uppnått efter genomgången skolgång. För att eleven ska nå målen ska läraren arbeta enligt de riktlinjer som står i läroplanen vilket bland annat innebär att *”organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.”* (s. 15).

Läroplanen beskriver även den demokratiska principen som innebär att alla elever ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga i sin utbildning. Detta gäller även bedömningspraktiken där skolan har som mål att eleverna ska utveckla förmågan att bedöma sina studieresultat. En förutsättning för att detta mål ska nås anges vara lärarens utvärdering av elevernas kunskapsutveckling samt att denna kommuniceras med eleven själv och med föräldrarna.

I kursplanerna för grundsärskolan inriktning träningskola finns det 24 stycken förmågor fördelat på fem ämnesområden som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Ämnesområdena är estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning. Kunskapskraven är beskrivna i två steg, grundläggande kunskaper och fördjupade kunskaper. För att nå de grundläggande kunskapskraven ska eleven vara närvarande och delta i aktiviteten. För att nå de fördjupade kunskapskraven ska eleven vara mer aktiv och bidra till aktiviteten. Här ligger progressionen i

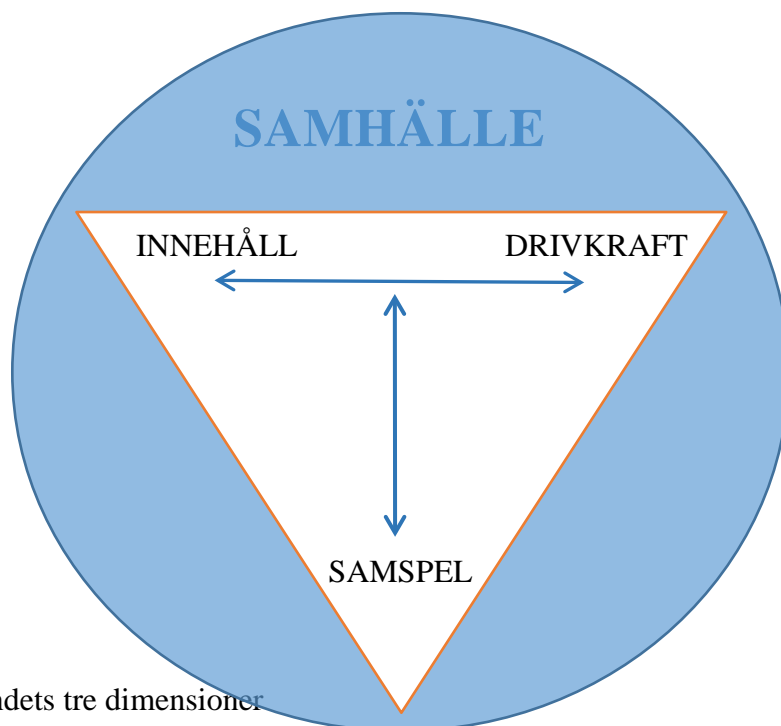
kunskapskraven genom att strävan ska riktas mot de fördjupade kunskapskraven för de elever som har kapacitet att uppnå dem. Elevens förmågor ska bedömas mot dessa kunskapskrav, efter sina förutsättningar i årskurs 9 (Skolverket, 2011c).

I läroplanen finns det även beskrivet vad rektors ansvar är. Där står bland annat att rektorn har ansvar för att elevernas resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella mål och kunskapskrav som finns beskrivna i läroplan och kursplaner. Rektorn ska även tillgodose de kompetensutvecklingsbehov personalen har för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter på ett professionellt sätt.

### 3.6 Teoretiska utgångspunkter

I avsikt att lära oss mer om hur lärare i grundsärskolan, inriktning träningskolan upplever arbetet med bedömning av elevernas förmågor har vi använt Illeris (2007) konstruktivistiska teori om lärande som modell och antagit ett sociokulturellt tolkande perspektiv. En konstruktivistisk syn präglas av uppfattningen att individen genom lärande och kunskap skapar förståelse för sin omvärld i motsats till den föreställningen att lärande är en "...påfyllningsprocess" (s. 53). Illeris utgångspunkt är att lärande har tre dimensioner: innehåll, drivkraft och samspel (se figur 1).

Innehålls- och drivkraftsdimensionen är båda involverade i den individuella tillägnelseprocessen medan samspelsdimensionen handlar om sociala och samhälleliga dimensioner. Enligt Illeris (a.a) måste samtliga tre dimensioner tas hänsyn till om man till fullo ska kunna analysera och förstå en lärosituation eftersom dessa tre dimensioner alltid är involverade i lärandet samtidigt. Figuren innehåller även en cirkel som inramar lärtriangeln. Den symboliserar att lärande alltid äger rum i ett samhälleligt sammanhang. Det samhälleliga sammanhanget är av avgörande betydelse för lärmöjligheterna. Här använder Illeris alltså den schweiziske utvecklingspsykologen Piagets teoribygge integrerat med ett freudianskt perspektiv på individens drifter inbyggt i ett socialt sammanhang.



Figur 1. Lärandets tre dimensioner (Illeris, 2007)

### 3.6.1 Innehållsdimensionen

Ursprungligen kallade Illeris (2007) denna dimension för kognitiva dimensionen där kognition stod för tänkande, kunskap, minne, insikt och förståelse. Med tiden ändrade Illeris detta perspektiv på lärande till den vidare beteckningen innehållsdimensionen eftersom han ansåg att en kunskap kan erövrats på fler sätt än kognitivt. En kunskap kan även erövrats genom praktiskt utförande. Enligt Illeris handlar innehållsdimensionen om det som lärs: en kunskap, en förståelse eller en färdighet. Det skulle kunna gälla matematik och språk men även att sy, cykla eller spela gitarr. Med hjälp av innehållsdimensionen skapas en sammanhängande förståelse för tillvaron och dess mångfacetterade förhållande. Den hjälper oss även att utveckla vårt hanterande av livets praktiska utmaningar. Genom en ökad förståelse för och ett utvecklat hanterande av tillvaron ökar vår förmåga att fungera på ett till situationen väl anpassat vis. Illeris menar att vad som anses vara att fungera på ett i situationen väl anpassat vis är avhängigt på individens intresse för den specifika situationen: vilken position individen har i situationen, vilka förutsättningar samt vilket framtidsperspektiv individen har samt det Illeris menar att allt lärande har sitt ursprung i, vad som är relaterat till individens och artens överlevnad. Innehållsdimensionen handlar helt enkelt om att förstå och hantera omvärlden, att utveckla en funktionalitet i de sammanhang vi gärna vill eller måste ingå i (Illeris 2013). Forskning om lärande har framförallt handlat om just denna dimension och till vardags är det detta som syftas på när man pratar om att lära sig något.

### 3.6.2 Drivkraftsdimensionen

När lärande sker är det inte enbart innehållsdimensionen som är involverad, alltså vad som lärs. Illeris (2007) menar att även motivation, känsla och vilja är lika viktiga komponenter i lärandet, den så kallade drivkraftsdimensionen. Om innehållsdimensionen har sitt ursprung i individens och artens överlevnad handlar denna dimension om strävan efter balans, mentalt och kroppsligt. Individens nyfikenhet eller otillfredsställda behov gör att nya kunskaper söks och större förståelse erövrats för att återfinna balansen. På detta vis ökar även vår kännedom om oss själva och omvärlden. Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen växelverkar med varandra. Upplevs det som lärs som lustfyllt blir engagemanget och därmed drivkraften större, men även tvärtom: genom en ny förståelse eller insikt via innehållsdimensionen kan motivationen öka. Det som lärs med ett starkt engagemang menar Illeris (2013) blir mer befäst och nyanserat samt kan användas i många olika typer av lärande.

### 3.6.3 Samspelsdimensionen

Den tredje och slutliga dimensionen i Illeris läromodell (2007), samspelsdimensionen handlar dels om samspel med andra människor men även om samspel med den materiella omgivningen. Omvärlden är scenen och handlingen är individens agerande i relation till denna omvärld. Denna dimension utspelar sig på två nivåer, en närliggande nivå som är individens direkta närhet såsom i klassrummet eller i en fritidsaktivitet men också den övergripande samhälleliga nivån med dess normer och strukturer som sätter ramarna för samspelet. Illeris menar att allt lärande är situerat vilket betyder att en lärsituation alltid kan betraktas från två håll. Dels utifrån den konkreta situation den lärande befinner sig i, som exempelvis på en skola, men också utifrån en samhällssituation som speglar det rådande samhällsklimatet. I boken "*Kompetens vad hur varför?*" (2013) beskriver Illeris hur samspelsdimensionen även utspelar sig i relation till tid och rum. Samhället är i en ständig förändringsprocess och lärandet är förutom kulturella betingelser också beroende av geografi och historia. Exempelvis leder samspelet i Sverige till att man lär sig svenska som språk och japanska i Japan samtidigt som svenskan som pratas idag jämfört med för tvåhundra år sedan

har förändrats. Socialitet är ett begrepp Illeris (2007) använder när han beskriver denna dimension av lärandet. Socialitet är individens förmåga att engagera sig och att fungera relevant i olika former av socialt samspel mellan människor. Han menar att socialitet utvecklas genom innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen: vad handlar samspelet om och hur ser individens förhållande ut i relation till detsamma.

Illeris teori om lärande anses relevant i denna studie eftersom bedömning historiskt sett alltid uppstått utifrån ett samhälleligt behov och speglar den samhällssyn som råder vilket möter upp Illeris övergripande samspelsdimension. Bedömning höjer även elevens motivation till fortsatt lärande om den genomförs på rätt sätt något som faller under drivkraftsdimensionen. Denna aspekt på bedömning inbegriper även samspelet mellan lärare och elev, något som kan kopplas till Illeris teori om den närliggande samspelsdimensionen (Illeris, 2007). Bedömningen sker slutligen utifrån förmågor och kunskapskrav, i detta fall beskrivna i läroplan och kursplaner och kan problematiseras kring utifrån innehållsdimensionen som behandlar det som lärs.

## **4. Metod**

För att ta reda på hur lärare upplever arbetet med bedömning måste samtal genomföras och frågor i ämnet ställas till lärarna som i sin vardag utför arbetet. Denna studie har genomförts genom intervjuer med tolv lärare som bedömer elevers förmågor utifrån grundsärskolans kursplan. Studien har bedrivits i två steg, först genomfördes en pilotstudie och därefter en huvudstudie. Det finns olika former av intervjuer som kan användas i studier, Stukat (2011) skriver om den strukturerade, halvstrukturerade och den ostrukturerade intervjun. Den strukturerade intervjun kännetecknas av att intervjuaren använder sig av slutna frågor som egentligen skulle kunna besvaras genom en enkät. Denna studie syftade till att veta hur lärarna upplever arbetet med bedömning. Därför antogs det vara svårt att få svar på detta syfte i en strukturerad intervju. Enligt Stukat (a.a) sker den ostrukturerade intervjun ofta med hjälp av en checklista och utgår ifrån att ett ämnesområde ska täckas in vilket ger intervjuaren en viss frihet att forma frågor under intervjun med checklistan som grund. Denna intervjuform valdes för pilotstudien. Den halvstrukturerade intervjun ger möjlighet att komma djupare in i ämnet och det finns en frihet för intervjuaren att anpassa frågor och i vilken ordning den ställer frågorna. Den halvstrukturerade intervjun ger också utrymme för följdfrågor. Kvale och Brinkmann (2014) skriver också om den halvstrukturerade intervjun, de menar att intervjun kan likna ett vardagssamtal men genom att den som genomför intervjun agerar professionellt och har ett klart syfte fokuseras samtalet på forskningsämnet. Enligt Kvale och Brinkmann (a.a) bidrar det ömsesidiga intresset för ämnet och interaktionen mellan intervjuare och informant till att ny kunskap bildas. Vidare menar Kvale och Brinkmann att den kvalitativa forskningsintervjun har för avsikt att ta intervjupersonens perspektiv för att förstå omvärlden, vilket är relevant för denna studie. Därför valdes en halvstrukturerad intervju till huvudstudien.

### **4.1 Pilotstudie**

Innan studien startade hade vi en tanke om att både lärare inom grundsärskolan och grundsärskolan inriktning träning skulle ingå. För att få en uppfattning om vilken typ av frågor som behövdes utarbetas i den kommande frågeguiden valdes att genomföra en pilotstudie där tre lärare i grundsärskolan intervjuades. Två av lärarna undervisade i grundsärskolan och en lärare undervisade i grundsärskolan inriktning träning. Under dessa

intervjuer användes endast stödord (se bilaga 1) för att ge lärarna stort utrymme att själva ta upp vad de ville prata om men fungerade ändå som en hjälp för oss att hålla oss till ämnet. Dessa intervjuer spelades in och lyssnades på upprepade gånger samt transkriberades till viss del. I analysen av förstudien visade det sig att lärarna i grundsärskolans upplevelser kring bedömning handlade till stor del om betygskriterier och betygsättning enligt kunskapskraven. Läraren som undervisade i grundsärskolan inriktning träning hade en annan karaktär på sina upplevelser av bedömning. Lärarens upplevelser handlade mycket om individanpassning och hur man praktiskt kan tänka i undervisningen. Själva bedömningen som företeelse pratades inte så mycket om. Detta kändes igen från vår egen yrkespraktik och gjorde oss nyfikna på vad andra lärare i grundsärskolan inriktning träning har för upplevelser av arbetet med bedömning. Alla lärare i pilotstudien upplevde det som en utmaning att synliggöra lärandet för eleven, läraren som arbetar inom inriktning träning menade att eleverna varken ser eller bryr sig om sitt eget lärande. Vidare pratade en av lärarna om vikten av att ha en planering och en bedömningsmall som andra kan ta över. Analysen av förstudien gav oss alltså inte bara insikt om vad för slags frågor som behövde ställas i kommande intervjuer utan ledde även till att beslut togs att endast intervju lärare i grundsärskolan inriktning träning i den fortsatta studien. En diskussion fördes kring om det skulle vara intressant med en studie där man jämförde de båda olika inriktningarna men resultatet av diskussionen slutade i att en jämförelse inte skulle genomföras.

## 4.2 Frågeguide

Till hjälp vid utarbetandet av frågeguiden användes pilotstudien. Analysen av densamma tillsammans med inläst forskning utmynnade i den aktuella frågeguiden (se bilaga 2). En intervjuguide fungerar som ett manus som strukturerar intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). En bra intervjuguide innehåller frågor som bidrar med kunskap om det valda området samt stimulerar informanten att tala om sina upplevelser. Kvale och Brinkmann (a.a) benämner det som tematiska frågor som svarar på vad, samt dynamiska frågor som svarar på hur. I frågeguiden gjordes ett försök att skapa sådana frågor genom att bland annat be informanten svara på "Hur arbetar du med bedömning i klassrummet?" och "När jag säger förmåga vad tänker du på då?". Kvale och Brinkmann (a.a) menar att den som utför intervjuer lär sig hantverket genom övning, pilotstudien gav oss tillfällen att öva inför huvudstudien. Enligt Trost (2005) är de första frågorna man ställer i en intervju avgörande för hur resultatet blir, frågorna ska bidra till en god stämning och att informanten vill berätta mer om ämnet. Vidare anser Frost att den som intervjuar inte ska sammanfatta samtalen under pågående intervju, risken är då att forskaren gör en slags preliminär tolkning av materialet, detta menar Trost (2005) ska utföras i lugn och ro när intervjun är avslutad. Kvale och Brinkmann (a.a) är av en annan mening och anser att den som intervjuar mot slutet av intervjun kan göra en sammanfattning av huvuddragen och samtidigt fråga informanten om det finns något den vill lägga till. Att klargöra och sammanfatta det informanten säger redan under intervjun leder till en mer välgrundad analys. Under utarbetningen av frågeguiden till huvudstudien gjordes ett försök till att skapa en öppen dialog med informanten genom de första frågorna och därefter fortsätta intervjuandet i de olika delarna inom det studerade ämnet. Mot slutet av intervjun planerades att göra någon form av sammanfattning av intervjun samt ge utrymme för eventuella tillägg av informanten.

## 4.3 Urval

Denna studie har skett på en grupp individer vars gemensamma nämnare är att de arbetar som lärare i grundsärskolan, inriktning träning. Studien har inget intresse av ett statistiskt representativt urval utan eftersträvar ett mer kvalitativt perspektiv där olika uppfattningar och

kategorier framträder ur materialet (Stukåt, 2011). Ett strategiskt urval har använts, något som Trost (2004) beskriver som att välja ut en eller ett par teoretiska variabler som man tror blir betydelsefulla för hur informanterna svarar. Variabel i denna studie har endast varit att informanterna ska vara undervisande lärare i grundsärskolan, inriktning träning eftersom intresset är riktat mot lärares bedömningsarbete i denna specifika skolform. En jämn representation gällande till exempel kön, ålder, socialgrupp, utbildning eller undervisning i visst ämnesområde har denna studie alltså inte varit ute efter, utan istället en mer generell representation av lärare i grundsärskolan, inriktning träning som yrkeskår. Detta med tanke på att det är få lärare som arbetar i denna skolform och inriktning skulle en jämn representation innebära att mer tid skulle behöva läggas på att finna dessa lärare. Mer tid än rådande tidsplan tillät. För att få rikligt med empiri var det viktigt att informanterna i studien upplevde att det var ett engagerande och intressant ämne, i detta fall arbetet med bedömning av elevers förmågor utifrån Läroplan för grundsärskolan 2011 (Skolverket, 2011c). För att komma i kontakt med lärare som ville delta användes bekvämlighetsurval som enligt Trost (2004) innebär att urvalet uppkommer genom vad som blir tillgängligt på enklast sätt.

### **4.3.1 Undersökningsgrupp**

Vi tog en första kontakt via telefon med rektorer från två skolor i två olika mellanstora kommuner i västra Sverige. Dessa skolor har ett relativt stort elevunderlag och därför fler lärare som eventuellt skulle vilja delta i studien. Uppgifter om skolorna hittades på respektive kommuns hemsida. Rektorerna tillfrågades om de kunde ta en vidare kontakt med lärare på respektive skola, de var positiva till detta och önskade då information via mail med en kort information om studien (se bilaga 3). Denna information skulle de vidarebefordra till skolans lärare och vi kom överens om att återkoppling skulle ske när lärarna tagit ställning till medverkan eller inte. Att rektorerna fick agera mellanhand skulle kunna innebära att de av olika anledningar valde ut vilka lärare de ville skulle representera skolan i studien. När intervjuerna genomfördes framkom dock att lärarna själva genomfört urvalet genom att välja ut de lärare som ansåg sig ha tid att bli intervjuade, inget val av lärare hade genomförts av rektor. För att få tag på fler informanter till studien togs kontakt med ytterligare två lärare direkt via telefon och de tackade ja till medverkan. Dessa lärare arbetade på två andra skolor i en mellanstor respektive en mindre kommun i västra Sverige. Lärarna fick en kort muntlig information om studien samt erbjudande om samma skriftliga information, via mail, som rektorerna på de andra skolorna.

Här följer en kort presentation av de nio lärare som deltog i huvudstudien. Av de nio lärare som intervjuades i huvudstudien var åtta kvinnor och en man. Lärarna var i åldrarna 34-65 år och hade undervisat elever i inriktning träningskolan mellan 3 och 39 år. Två av lärarna var utbildade speciallärare - inriktning utvecklingsstörning, två stycken var specialpedagoger, fyra lärare var förskollärare och en var F-6 lärare. Tre av lärarna hade läst fristående kurser i specialpedagogik. De årskurser de undervisade var allt ifrån 1-9 och elevantalet i respektive klasser var 4 eller 5 stycken. För att säkra informanternas anonymitet används fingerade namn i resultatet.

Samtliga lärare arbetade tillsammans med flertalet elevassistenter i den klass de undervisade. Eleverna hade förutom utvecklingsstörning även andra funktionsnedsättningar som exempelvis autism, rörelsenedsättning och kommunikationssvårigheter. De skolor lärarna arbetade på låg alla lokalintegrerade i en grundskola och i sju fall var det fler lärare än den intervjuade som undervisade elever mottagna i träningskola men två av lärarna i denna studie var ensamma om att undervisa elever i denna inriktning på sin skola.

### **4.3.2 Urvalets storlek**

Vår undersökning bygger på analyser av halvstrukturerade djupintervjuer, en kvalitativ metod som beskrivs som ett mödosamt arbete där mycket tid läggs på att intervjua informanter, transkribera och läsa igenom materialet upprepade gånger (Stukåt, 2011). Av den anledningen är antalet intervjuer i denna undersökning sammanlagt 12 stycken, varav 3 är förstudie. Hade vi valt en annan design på undersökningen och varit intresserade av att exempelvis göra statistiska beräkningar på empirin skulle antalet informanter behövt vara minst dubbelt så många.

## **4.4 Genomförande av intervju**

Under intervjutillfällena befann vi oss på lärarnas skolor, det var det enklaste sättet att lösa det rent praktiskt för informanterna. Då var de på hemmaplan och hade enkelt att gå tillbaka till undervisning eller andra arbetsuppgifter när intervjun var avslutad. Samtliga intervjuer skedde i ett enskilt rum. Det kunde vara ett klassrum eller ett mötesrum där vi satt ner vid ett bord i lugn och ro. Under intervjuerna var vi en intervjuare och en informant. Intervjuerna spelades in på mobiltelefon och anteckningar skrevs vid behov under tiden. Inför intervjustart lämnades ett informationsbrev ut till informanten om de forskningsetiska principer vi beaktat (se bilaga nr 4) som också lästes upp innan första frågan ställdes. Alla intervjuer tog cirka en timma vardera.

## **4.5 Reliabilitet och validitet**

Att genomföra en kvalitativ studie med halvstrukturerade intervjuer som metod innebar flera utmaningar gällande reliabilitet och validitet. Gällande reliabilitet har vi beaktat vikten av att konstruera en detaljerad frågeguide eftersom vi är två stycken som ska genomföra intervjuerna. Genom att använda den vid intervjutillfällena ställs samma frågor till informanterna och på så vis samlas en liknande empiri in för analys. Vår egen reliabilitet som intervjuare kan komma att ifrågasättas eftersom ingen av oss är någon van intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuteknik som till exempel förmågan att kunna ställa öppna istället för ledande frågor eller att få informanten att känna sig bekväm i situationen är utmaningar för oss. Andra faktorer som kan påverka reliabiliteten är dagsformen hos informanten, yttre störningar under intervjutillfället och aspekten om informanterna svarar sanningsenligt på frågorna eller om de inte vill visa sina eventuella brister i en sådan här undersökning (Stukåt, 2011). En annan utmaning är att så långt som möjligt skapa en gemensam syn gällande tolkning och analys av materialet.

Validitetsfrågor är något som ska genomsyra hela forskningsprocessen enligt Kvale och Brinkmann (2014). Här handlar det om att i undersökningens alla steg ställa sig frågan om detta är logiskt, försvarbart och bekräftar det studien vill undersöka. En särskild utmaning i denna studie är att konstruera en väl fungerande frågeguide. I den måste relevanta och specifika frågor som svarar på undersökningens syfte och frågeställningar skrivas fram. Denna studie använde sig av en pilotstudie vars analys gav insikt om vilka frågor som skulle kunna ge relevanta svar. I pilotstudien märktes att lärarna ofta fördjupade sig i den konkreta och praktiska undervisningen, vad de gjorde under skoldagen i allmänhet. Det gav förståelse för att frågeguiden till huvudstudien behövde innehålla riktade frågor om syn på kunskap och förmåga samt olika former av bedömning för att bättre svara upp mot studiens syfte och frågeställningar.

Denna studies resultat kan inte användas för att generalisera till population eftersom den kunskap som tas fram endast gäller de skolor som ingått i studien. Däremot kan studien eventuellt vara relaterbar för andra lärare inom grundsärskolan, inriktning träning genom att vi beskriver hur arbetet med bedömning kan upplevas. Förhoppningsvis kan andra lärare inom grundsärskolan, inriktning träning göra jämförelser med egna upplevelser (Stukåt, 2011).

## 4.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet har konkretiserat fyra huvudkrav i sina forskningsetiska principer (2007) :

- informationskrav, detta krav beskriver forskarens skyldighet att informera deltagaren om uppgiftens syfte, dels att det är frivilligt att delta och dels att det går att avbryta sin medverkan när som helst.
- samtyckeskrav, detta krav beskriver att deltagaren själv bestämmer över sin medverkan i undersökningen.
- konfidentialitetskrav, detta krav beskriver att forskaren ska försäkra deltagaren om att den inte ska kunna gå att identifiera.
- nyttjandekrav, detta krav beskriver att uppgifterna som deltagaren lämnar enbart får användas till det deltagaren blivit informerad om.

Dessa fyra grundläggande individskyddskrav har vi i vår undersökning tillgodosett genom att informera om vilken utbildning och kurs vi går samt vid vilket universitet. Detta gjordes vid den första kontakten med lärarna respektive rektor både muntligt samt via e-mail. Vid intervjutillfällena lämnades skriftlig information (se bilaga 4) där det även angavs vår undersöknings syfte och metod samt hur resultatet skulle redovisas. Informanterna har varit införstådda i att deras uppgifter behandlas konfidentiellt genom avidentifiering, varken person, skola eller stad namnges i vår uppsats samt att inspelningar och transkriberingar av intervjuer kommer att förstöras efter avslutat arbete. Rätten att avbryta medverkan i undersökningen och att informationen vi samlar in endast kommer att användas i denna undersökning fanns även det angivet i den skriftliga informationen. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver intervjustudiens sju forskningsstadier: tematisering, planering, intervjusituationer, utskrift, analys, verifiering och rapportering och belyser vikten av etiska övervägande under alla dessa delar. Flera av dessa delar sammanfaller med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007). Under intervjusituationerna skall man överväga eventuella personliga konsekvenser för informanterna som till exempel stress vid intervjutillfället eller förändringar av självuppfattningen. Denna aspekt har beaktats genom att vi genomfört intervjuerna på informanternas arbetsplatser där vi haft tillgång till ett avskilt rum utan att bli störda. På så vis har vi avsett skapa en större trygghet för informanterna. Etiska övervägande ska även lyftas gällande analysen anser Kvale & Brinkmann (a.a) och handlar om huruvida informanterna ska ha inflytande över tolkningen av deras uttalanden. I denna studie har informanterna inget inflytande över tolkningen av deras uttalanden under analysarbetet. Däremot avslutades intervjuerna med en sammanfattning för att försäkra oss om att vi uppfattat informanterna rätt.

## 4.7 Analysmetod

Denna studie har använt formen meningskoncentrering baserad på transkriberade intervjuer (Kvale & Brinkmann 2014). Meningskoncentrering innebär att man drar ihop informanternas svar till korta formuleringar så att kärnan i intervjuens svar formuleras om i några få ord. Analysarbetet startade alltså med att samtliga intervjuer transkriberades. Efter att noggrant



läst igenom de transkriberade intervjuerna startades färgkodning av informanternas svar. Varje kategori blev färgkodad med en egen färg. Från början färgkodades ett tjugotal olika kategorier för att efterhand slås samman med liknande kategorier i ett övergripande teman. Intervjusvar som *"Kursplanen den är här uppe men här nere är verkligheten och här jobbar vi. Det här måste vi göra för det står i kursplanen men....hur får vi in det i elevens värld?"* blev exempelvis kodat i kategorin "hög nivå". Ett annat intervjusvar var *"Kunskap är det man behöver för livet"* och det blev kategoriserat som "livskunskap". Tillsammans med andra liknande kategorier blev dessa i slutändan ett övergripande tema som i denna studie kallades "Dilemmat livskunskap kontra kursplan". Detta omfattande analysarbete ledde fram till fyra övergripande teman. Målet med analysprocessen var att finna teman som fångar lärarnas upplevelser fullt ut (Kvale & Brinkmann 2014). Enligt Kvale & Brinkmann kan kategorierna vara teoristyrda eller datastyrda. Kategorier eller teman i denna studie växte fram ur insamlad data och var alltså inte förutbestämda utifrån teorier hämtade ur studiens pedagogiska litteratur.

## 5. Resultat

Resultatet i denna studie kommer att inledas med en beskrivning av analysarbetet. Därefter följer en sammanfattning av vilka teman som framträdde ur materialet vilka var följande: facit, att utveckla en förmåga, dilemmat livskunskap kontra kursplaner samt strukturella utmaningar. En utförlig analys av dessa tema med citat från informanterna presenteras. Citaten i denna studie blev utvalda för att de på ett representativt vis belyste det aktuella temat. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning av analysen för respektive tema.

### 5.1 Analys av resultat

Med denna studies frågeställningar som utgångspunkt framträdde fyra olika teman under analysen: facit, att utveckla en förmåga, dilemmat livskunskap kontra kursplaner samt strukturella utmaningar. Vid en återkoppling till Illeris (2007) teori om lärande framkom att samtliga teman återfanns i de olika dimensionerna Illeris benämner som innehåll, drivkraft och samspel. Första temat, facit, kunde kopplas till drivkraftsdimensionen eftersom bedömning kan fungera som motivation (Wery & Thomson 2013). I detta tema beskrivs vilka utmaningar lärarna mötte i det praktiskt konkreta arbetet med bedömning och hur de upplever den summativa respektive formativa bedömningen. Arbetet med att tolka innebörden i kunskapskravens progressionsord beskrevs som något de lade ner mycket tid på men hade svårt att enas kring. Likaså hur bedömning ska genomföras för att bäst beskriva elevens kunskaper och förmågor. Lärarna hade verktyg för den summativa bedömningen genom matriser i olika lärportaler men något liknande verktyg för den formativa bedömningen saknades. Lärarna önskade att det fanns ett rätt sätt att genomföra bedömningen på – ett facit, något denna studie tolkar som att lärarna fortfarande befinner sig i implementeringsprocessen av den utökade bedömningsprocessen som den nya läroplanen bidragit till. Det tolkas även som att det kontinuerligt behöver avsättas tid för att lärarna ska få chans till ökad kompetens kring bedömning.

Temat att utveckla en förmåga belyste lärarnas tankar kring vad en förmåga är samt vad som utvecklar densamma. Lärarna upplevde alla att en förmåga är medfödd men att en förmåga också kan utvecklas under rätt förutsättningar. Detta tema kopplades till Illeris (2007) närliggande samspelsdimension som handlar om individens sociala omgivning eftersom lärarna upplevde att en förutsättning för att en förmåga ska utvecklas var ett gott bemötande

och ett medvetet förhållningssätt. Alla lärare uttryckte en tro på sina elevers förmåga till utveckling men de upplevde att det var svårt att kommunicera med eleverna om detta.

Kursplanerna kunde inte användas i syftet att tydliggöra elevernas förmågor enligt lärarna eftersom de ansågs vara alltför svåra för eleverna att förstå. Att ingen lärare hade reflekterat kring hur eleverna kunde bli medvetna om sina förmågor tolkades i denna studie som att elevperspektivet glömts bort i diskussionerna om bedömningspraktiken.

Lärarnas tankar om kunskap behandlades under temat dilemmat livskunskap kontra kursplaner. Detta tema kunde kopplas till Illeris innehållsdimension då lärarna i denna studie upplevde en motsättning mellan vilka kunskaper eleverna behövde lära sig för att leva ett gott liv och kunskapsinnehållet i kursplanerna. Få lärare upplevde att kursplanerna innehöll kunskaper eleverna hade nytta av att lära sig. Uttrycket att träna på istället för att lära sig användes ofta av lärarna. Detta kunde tolkas på två olika sätt i denna studie. Det skulle kunna tolkas som att lärarna upplevde att eleverna tränar på att lära sig mer än att de verkligen lär sig. Det skulle också kunna tolkas som att lärarna hade svårt att helt säkert påvisa ett lärande hos eleverna och därför var mer bekväma i att uttrycka sig i termer av att eleverna tränar på olika kunskaper.

Det fjärde och sista temat var strukturella utmaningar som beskrev hur lärarna upplevde de ramar och strukturer som de arbetar efter. Vid en återkoppling till Illeris teori om lärande framkom att detta tema var en del av den övergripande samspelsdimensionen där samhällsstrukturer sätter ramar för samspelen. Dels berörde lärarnas upplevda utmaningar kursplanernas upplägg med kunskapskrav endast i årskurs 9. Detta medförde att lärare som undervisar elever i tidiga årskurser upplevde svårigheter med att genomföra bedömningar eftersom de kunskapskrav elevernas förmågor ska mätas mot låg så långt fram i tiden. Dels handlade det om att elevgruppen som undervisas i träningskolan är liten och att det därför finns få eller inga lärarkollegor på respektive skola att reflektera tillsammans med kring bedömning för denna elevgrupp. Istället fick flertalet av lärarna i denna studie vara med i diskussioner kring bedömning med lärare som undervisar i grundskolan. Detta ledde till att lärarna i studien istället för att arbeta med implementeringen av träningskolans kursplaner och kunskapskrav ofta satt med i arbetet med att tolka andra skolformers kursplaner. I denna studie tolkas detta resultat som att lärarnas behov av kollegialt lärande med andra lärare som undervisar elever i träningskolan inte uppmärksammats tillräckligt av skolans ledning.

### 5.1.1 Facit

Ett tydligt tema som framkom under vår intervjuanalys var lärarnas önskan om att få tydliga riktlinjer om hur bedömning sker på rätt sätt, alltså ett facit på den praktiska och konkreta bedömningspraktiken då de upplevde detta som en utmaning. De efterlyste klara besked kring definitionen av progressionsorden i kunskapskraven och var fundersamma angående hur de skulle bedöma elevernas kunskaper och förmågor på fler sätt än att markera med ett kryss i en matris. Lärarna uttryckte en osäkerhet inför hur de skulle resonera kring progressionsorden i kunskapskraven. John uttryckte sig på följande vis gällande önskan om tydligt definierade begrepp:

*”Men det jag saknar som jag skulle vilja ha mer är föreläsningar och jobb utifrån att nån verkligen kommer in till oss och berättar svart på vitt att så här ska det vara.”*

Dilemmat kring begreppet delta var exceptionellt tydligt. Samtliga lärare uttryckte osäkerhet kring hur detta progressionsord ska tolkas. Läraren Therese beskrev diskussionen på sin skola kring begreppet delta så här:

*”När vi pratade i pedagoggruppen om detta så fastnade vi på begreppet delta, vad det var...vad är det? Och kanske att vi kom fram till att det spelar ingen roll för det ser så olika ut för alla elever. Men det är viktigt att vi har ett gemensamt språk på skolan för elever rör sig mellan klassen och grupper.”*

Citat som dessa tolkades i denna studie som ett uttryck för att lärarna upplevde sig lämnade att själva tolka och tydliggöra vad Skolverket menar med progressionsorden och att de upplevde sig sakna verktyg för att göra detta på egen hand. Detta blev en stor utmaning som de ville ha hjälp och stöd med för att kunna genomföra bedömningar på ett så korrekt sätt som möjligt. I det praktiska och konkreta arbetet med den summativa bedömningen hade lärarna olika lärportaler till sin hjälp. När lärarna beskrev lärportalerna uttryckte de sig i termer av att det var en checklista där man kryssar eller färgkodar matriser med förinskrivna kunskapskrav. Denna summativa bedömning upplevde lärarna inte säga så mycket om elevens förmågor.

*”För vad säger en färg i en ruta egentligen? Det är en stor utmaning.”*  
uttryckte Klara.

Flera av lärarna uppgav att de var i uppstarten av användandet av dessa lärportaler och att det var en utmaning att veta hur de skulle användas på ett bra och tydligt vis. När det gällde den formativa bedömningen upplevde lärarna att de hade svårigheter att finna former för denna. Läraren Ellen uttryckte sig på detta sätt angående bedömningspraktiken i klassrummet:

*”Ja det...man gör ju såna här vardagliga bedömningar...kanske...hela tiden. Jag är väldigt dålig på den här skriftliga dokumentationen. Men man gör ju hela tiden småbedömningar, man ser och så ändrar man just för stunden.”*

Therese hade försökt finna rutiner för dokumentation av den formativa bedömningen genom att föra loggbok, en för varje elev.

*”Men jag kan säga att detta med loggböcker är en ambition. För det är ju så att när det är något man vill skriva ner då händer det något i gruppen och då tänker man att det tar jag sen. Men det ”sen” kommer ju aldrig”.*

I denna studie var det ingen av lärarna som själva använde begreppen summativ och formativ bedömning för att beskriva sin bedömningspraktik utan de beskriver det konkreta utförandet av bedömningsformerna: ifyllande av matriser eller ambitionen med dokumentation i loggböcker. Detta tolkades som att lärarnas diskussioner om bedömning ofta hamnade på en konkret och praktisk nivå och bedömningens olika former och syfte lyftes inte i dessa diskussioner.

**Sammanfattning:** Samtliga lärare uppgav i resultatet att de upplevde en stor utmaning i det praktiska och konkreta arbetet med bedömning av elevernas förmågor som de står beskrivna i kursplanerna. De upplevde att arbetet med att tolka och tydliggöra kunskapskravens progressionsord var problematiskt. I denna process ville de ha hjälp och stöd för att vara säkra på att bedömningen sköttes på rätt sätt. Lärarna hade olika digitala lärportaler till sin hjälp att

genomföra främst de summativa bedömningarna, men de upplevdes inte säga så mycket om elevernas kunskapsutveckling. De olika begreppen för bedömning som i litteratur och Skolverkets stödmaterial benämns som formativ och summativ bedömning nämndes inte av lärarna. Denna studie tolkade detta som att lärarna sällan diskuterade bedömningens olika former och syften utan mer hur de skulle genomföras rent praktiskt. Kopplat till Illeris tre dimensioner av lärande tolkades detta resultat som att lärarna inte upplevde bedömningen som en drivkraft för lärande utan mer som en form av dokumentation.

### 5.1.2 Att utveckla en förmåga

I analysen av intervjuerna visade sig ett tydligt tema när det gällde lärarnas reflektioner kring begreppet förmåga. Samtliga lärare i denna studie var av den uppfattningen att alla människor föds med vissa förmågor men att en förmåga alltid kan utvecklas under rätt förutsättningar. Viktiga förutsättningar för att utveckla en förmåga beskrevs av lärarna vara attityder och bemötande, en miljö som erbjuder både anpassning och utmaning samt individens egen motivation. Klara beskrev sina tankar om förmåga på följande vis:

*”Dom allra flesta människor är födda med ett frö till en förmåga och sen ju mer man tränar och ju mer man erbjuds redskap till att utveckla sina förmågor så utvecklas dom ju va.”*

Detta upplevde även Lotta som uttryckte sig så här:

*”Vissa förmågor har man ju med sig, en del mer än andra men mycket får man också till sig tror jag. Jag tror att man alltid kan utvecklas och få förmågor.”*

Lärarna ansåg alltså att förmåga är något flexibelt och utvecklingsbart samtidigt som den grundas i de rent genetiska förutsättningar individen föds med. Detta resultat tolkades som att lärarna i denna studie såg på begreppet förmåga som något som kan utvecklas i samspel med omgivningen. Faktorer som kunde påverka en förmågas möjlighet till utveckling upplevde lärarna dels vara fysiska förutsättningar som anpassningar, hjälpmedel eller redskap men framför allt de vuxnas förhållningssätt och bemötande samt elevernas egen motivation. Therese uttryckte sina tankar om vad som påverkar en förmågas möjligheter till utveckling på följande vis:

*”Miljön, vi personal och våra attityder. Material. Elevernas intresse kanske. Det man tycker är roligt är lättare att lära sig.”*

Även John beskrev motivationens betydelse när det gällde att utveckla förmågor:

*”Om du tränar specifikt några förmågor så kan du utveckla dom givetvis, men då gäller det att hitta, som med våra eller mina elever då kan det vara fem olika strategier, en för varje elev för att nå den eleven.”*

Samtidigt som lärarna i denna studie belyser motivationens betydelse för en förmågas möjlighet till utveckling var det ingen av dom som upplevde att eleverna var medvetna om vilka förmågor de skulle ges förutsättningar att utveckla i skolan och det var heller inget som lärarna överhuvudtaget arbetade med. Ingen av lärarna arbetade aktivt med att konkretisera de förmågor som står beskrivna i kursplanerna för eleverna och hade inte heller reflekterat kring

om det skulle kunna fungera som ett sätt att öka elevernas motivation till utveckling och lärande. Klara uttryckte det så här:

*”Att lägga fram kursplanen framför mina elever skulle inte säga dom någonting.”*

Lotta beskrev det så här:

*”Nej det går inte, nu säger jag direkt nej för jag känner att det går inte, det gör det inte.”*

Av lärarna i studien var det endast en som berättade att kursplanerna ibland tas fram i klassrummet. Therese beskrev det så här:

*”Dom vet att det är kursplanen vi jobbar efter och att det inte beror på vad jag tycker att dom ska göra. Vi har haft framme och tittat på dom det har vi.”*

På frågan om eleverna skulle ha nytta av att veta kunskapskraven svarar Therese:

*”Jag kan inte se det som något jättenödvändigt, för deras lärprocess. Jag har inte tänkt på det så det kanske beror på det.”*

Denna studie tolkar detta resultat som en avsaknad av elevperspektivet i lärarnas diskussioner om bedömningspraktiken. Elevperspektivet syftar i detta sammanhang till att kommunicera med eleverna om hur deras förmåga står i förhållande till kunskapskraven just nu, vad de redan har utvecklat och vad de behöver utveckla för att nå så långt som möjligt. Resultatet tolkas även hänga ihop med deras upplevda utmaning gällande bristande modeller och rutiner för den formativa bedömningen. Många lärare upplevde dock att det ibland gick att kommunicera med eleverna om vad de skulle lära sig eller hade lärt sig. Förutsättningarna för att det skulle vara möjligt uppgavs då vara att det gällde ett begränsat område eller uppgift med ett konkret innehåll. Ellen berättade:

*”Eleverna är inte medvetna om sina mål. Kanske i stunden när vi sitter och jobbar, att det är det här vi tränar på, det är en del med på, men inte de långsiktiga.”*

Klara uttryckte en liknande upplevelse:

*”Vi pratar inte om kursplanen och målen i den utan mer att man pratar om att det här gör vi för att du ska klara dig själv.”*

En annan förutsättning lärarna uppgav behövdes för att kunna kommunicera med eleverna om deras förmågors utveckling var att det uppmärksammades och bekräftades av lärare eller elevassistent i direkt anslutning till att lärandet skedde. Ellen berättade hur de uppmärksammade eleverna på att förmågorna hade utvecklats på följande sätt:

*”Å, man blir ju så glad då! Det blir ju väldigt så...applåder och glada hurra-rop! Så liksom, man tror väl ändå att dom då får en känsla för att... man ser att dom blir glada när dom lyckas då. Inte på alla men på en del.”*

Elisabeth uttryckte det så här:

*”Jag berömmar mina elever jämt och ständigt för jag tycker att de gör så mycket bra saker hela tiden tycker jag. Och det talar jag om för dom jämt och ständigt. Mina elever är så bra att ingen kan vara bättre!”*

Även Anna gav exempel på hur det uppmärksammades att eleverna utvecklat förmågor i klassrummet:

*”Ja det är i stunden liksom, att de ser min reaktion att åh, nu kunde du och de ser när jag tecknar duktig eller bra”.*

Tolkningen av detta resultat blev att lärarna i denna studie faktiskt såg möjligheter att kunna kommunicera kring elevernas utveckling av förmågor med eleverna i konkreta lärandesituationer men att de däremot inte såg möjligheter att eller rent av nyttan med att koppla ihop det med läroplan och kursplaner. Det tolkas även som att lärarna såg beröm som en form av bedömning av förmågors utveckling och alltså en del i bedömningspraktiken. Att berätta att eleven lyckats och att den hade varit duktig var något lärarna berättade att de ofta gjorde men att i samma situation även berätta vad eleven utvecklat och hur den lärt sig var det få lärare som gav exempel på.

**Sammanfattning:** I detta tema har lärarnas upplevelser av begreppet förmåga presenterats. Samtliga lärare ansåg att en förmåga var både medfödd och utvecklingsbar. De genetiska förutsättningar individen föddes med var av betydelse men en utveckling kunde alltid ske i samspel med omgivningen, något som går att koppla till Illeris närliggande samspelsdimension. De förutsättningar lärarna i denna studie angav främja utvecklingen av individens förmågor var dels en balans av anpassningar och utmaningar i miljön men mest betydelsefullt upplevdes de vuxnas förhållningssätt och bemötande samt elevernas egen motivation vara. Möjligheten att konkretisera kursplaner och läroplan i motivationshöjande syfte för eleverna var det ingen av lärarna som hade reflekterat kring, något som i denna studie tolkades som att lärarna saknat elevperspektivet i diskussionerna om bedömningspraktiken. Dock ansåg flera lärare att det i en begränsad uppgift med ett konkret innehåll gick att kommunicera med eleverna om vad de skulle lära sig eller hade lärt sig. Analysen visade också att lärarna i denna studie ofta berättade för eleverna att de gjort något bra eller att de varit duktiga när de uppmärksammat elevernas utveckling och lärande men inte att de på samma sätt berättade vad eleverna lärt sig. Detta kan tolkas som att lärarna upplevde att bedömning och beröm är samma sak.

### 5.1.3 Dilemmat livskunskap kontra kursplaner

Lärarna i denna studie upplevde ett dilemma mellan det de ansåg vara livskunskap kontra kunskap enligt läroplan och kursplaner. Detta tema blev tydligt när lärarna reflekterade kring begreppet kunskap. De uttryckte att kunskap för elever på inriktning träningskola var starkt förknippat med vilka färdigheter de behövde behärska som vuxna för att nå en hög självständighet i vardagliga, individnära situationer. John uttryckte det så här:

*”Kunskap för min elevgrupp är ju betydande för hur de klarar sig i vuxenlivet, alltså med den kunskap de behöver. Hur man går på toaletten, hur man duschar, hur man kan laga mat, hur man kan ta sig fram genom att åka buss.”*

Marianne uttryckte sig på ett liknande sätt om kunskap:

*”Kunskap för våra tränings elever är det man behöver för livet, till exempel vid bussåkning: vänta på bussen, köpa biljett, åka bussen och så vidare.”*

Detta resultat tolkades i denna studie som att lärarna upplevde att kunskap för denna elevgrupp främst var att behärska praktiska färdigheter i situationer som berörde elevens vardag. I denna studie tolkades det som en brist på diskussioner angående kunskapssyn på skolorna.

I detta tema framträdde lärarnas strävan efter att förmedla användbara kunskaper som eleverna själva förstod nyttan av. Ellen formulerade sina tankar om kunskap på detta vis:

*”Man måste tänka framtiden, vad ska det här leda till?”*

Dilemmat lärarna upplevde var den ovan beskrivna livskunskapen och de kunskaper som står beskrivna i läroplan och kursplaner. Samtliga lärare upplevde att kunskapskraven i kursplanerna för inriktning träning var för högt ställda men också att innehållet i kursplanerna inte stämde överens med vilka kunskaper eleverna behövde för att leva ett gott liv. Att vidga kunskapsbegreppet till att omfatta sådant som låg utanför elevens närmaste sfär tolkades i denna studie upplevas som kunskap eleverna inte behövde enligt lärarna. Ellen visade på hur svårt det kunde upplevas att foga samman det lärarna i denna studie ansåg vara viktig kunskap kontra kunskapssynen i kursplanerna:

*”Det är liksom, man får parallell...det här måste vi göra för det står i kursplanen men...hur får vi in det i elevens värld?”*

Att det kunde upplevas som dilemma gav även Therese exempel på:

*”Det kan var lite svårt tycker jag, att skolan ska fastna i att förmedla, nu låter jag lite högtravande, men akademiska kunskaper, man ska kunna just det här som man kan mäta. Men det är inte säkert att det är just det som våra elever kommer ha störst nytta av.”*

Lotta upplevde att det var svårt att få ihop dessa olika perspektiv på kunskap i undervisningen:

*”Förut satt vi ju här och plugga och tittade på det här och försökte liksom, hur man ska göra men ärligt talat så är jag inte inne jättemycket och tittar i läroplanen.”*

Lotta och John gav även exempel på hur de på olika vis hanterar dilemmat livskunskap kontra kursplanerna gällande visst innehåll. Lotta uttryckte sig så här:

*”Det kan vara så att man väljer bort saker som typ slöjden. För där satt eleverna i princip och sov, de stängde av för de förstod inte vad som hände och det var liksom för svårt.”*

Även John var inne på samma linje:

*"Det går inte att dra in grundskolans entreprenörskap i träningskolan."*

John reflekterade även över svårigheten att se läroplan och kursplaner som ett verktyg i undervisningen eftersom kunskapssynen skilde sig åt:

*"En del av kursplanen går ju att använda, det beror ju på hur man väver in allting och lägger upp det."*

Lärarna i denna studie använde ofta begreppet träna på istället för att lära sig när de pratar om begrepp som kunskap och lärande. Elisabet uttryckte sig så här i en reflektion om vikten att lära i ett sammanhang:

*"Det är viktigt att det finns en mening med att träna med pengar till exempel."*

Även Therese använde begreppet träna på istället för att lära:

*"De senaste åren har jag skrivit ut de framåtsyftande planerna i In-Print och satt upp vid deras arbetsbänkar så att de kan se att nu är det här vi tränar på."*

Detta resultat skulle i denna studie kunna tolkas som att lärarna upplevde att eleverna tränar på att lära sig istället för att verkligen lära sig. Det skulle också kunna tolkas som en svårighet från lärarnas sida att helt säkert veta att och när eleverna lärt sig något och att det därför upplevs lättare att använda begreppet träna på i samtal om kunskapsutveckling. Ellen upplevde det så här:

*"Det är just det här hur ska jag veta ibland vad det är som dom lärt sig? För de kan ju ha lärt sig fast de inte kan uttrycka det?"*

Therese uttryckte sig på liknande vis:

*"Det kan vara svårt att få syn på sitt lärande när det går så långsamt som det kan göra här. Det kan ju vara så att vi själva i personalen inte märker det."*

**Sammanfattning:** Detta tema har belyst det dilemma lärarna upplevde utifrån de kunskaper eleverna ansågs ha störst nytta av i vuxenlivet kontra det innehåll och de kunskaper som står beskrivna i läroplan och kursplaner. Lärarnas upplevda dilemma om kunskapernas innehåll går att koppla till Illeris innehållsdimension som handlar om vad som ska läras: en färdighet, en kunskap eller en förståelse. Lärarnas kunskapssyn tolkas i denna studie grunda sig i antaganden om vilka praktiska färdigheter eleverna behöver lära sig för att kunna leva ett självständigt liv som vuxna. Läroplanens och kursplanernas kunskapssyn tolkades i denna studie inte alltid stämma överens med vad lärarna själva upplevde som viktig kunskap för eleverna och blev då inte ett användbart verktyg i undervisningen vilket i en del fall kunde innebära att eleverna inte mötte alla delar av läroplanens eller kursplanernas innehåll i undervisningen. I förlängningen skulle det kunna innebära att elevens kunskaper inte heller kan bedömas eftersom undervisningen inte skapat förutsättningar för eleven att utveckla vissa förmågor fullt ut. Att lärarna ofta använde begreppet träna på istället för att lära kunde tolkas på fler än ett sätt i denna studie. Det kunde dels tolkas som att lärarna upplevde att eleverna tränade på att lära sig istället för att verkligen lära sig men det kunde också tolkas som att det



var svårt att vara säker på att eleven lärt sig och därför var det mer bekvämt att uttrycka sig som att eleven tränade på olika kunskaper.

#### 5.1.4 Strukturella utmaningar

Lärarna upplevde att det fanns utmaningar som gällde de övergripande ramar och strukturer de måste förhålla sig till nämligen skolans organisation samt kursplanernas upplägg. Därför blev strukturella utmaningar ett tema i analysen. När det gällde kursplanernas upplägg var det främst det faktum att kunskapskraven endast är ställda i årskurs 9 som lärarna hade synpunkter på men de saknade även en tydlig struktur gällande det centrala innehållet. Flera ansåg att det var svårt att veta när man ska undervisa om vad eftersom det centrala innehållet sträcker sig över samtliga nio år. Ellen uttryckte det så här:

*”Jag tycker det är svårt att det inte finns en naturlig progression utan att man ska hinna med allt det här på nio år. Du får göra som du vill...det skulle finnas en gång i det hela, i 1:an gör vi det här.”*

Denna struktur med centralt innehåll över nio år och kunskapskrav endast i årskurs 9 upplevdes som något som försvårade bedömningspraktiken, särskilt om läraren undervisade elever i tidiga årskurser. Det upplevdes då att kunskapskraven låg för långt fram i tiden för att det skulle kännas meningsfullt att mäta elevens förmågor mot dessa. Läraren Klara sa följande:

*”Det skulle behövas en avstämning i år 3 och år 6, det skulle underlätta.”*

Detta resultat tolkades i denna studie som att lärarna upplevde att de var lämnade att var och en på egen hand bestämma upplägget av undervisningens innehåll samt hur avstämningar mot kunskapskraven skulle kunna se ut, något de inte var helt bekväma med eller säkra på hur det skulle genomföras.

Temat strukturella utmaningar innehöll även utmaningar som dels handlade om kollegialt lärande och dels om att få tid att kompetensutveckla sin bedömningspraktik gällande de kursplaner man undervisar i, alltså inriktning träningsskola. Att läraren var ensam på skolan om att undervisa elever i inriktning träningsskola mötte vi ett par exempel på och då saknades det någon att bolla tankar och idéer med. I denna studie upplevde lärarna att man arbetade som ett team kring eleverna tillsammans med elevassistenterna men att de hade olika roller, något som kan leda till att man ändå känner sig ensam i sitt läraruppdrag. John uttryckte det så här:

*”Det gäller att man har tid för reflektion och eftertanke, ibland upplever jag att jag sitter själv efter skolan, då går mina assistenter iväg på möte eller fritids, vem ska jag då bolla med?”*

Lotta upplevde också en brist på möjligheter till kollegialt lärande på sin skola:

*”Det är jätteklurigt nu när man är ensam pedagog.”*

Även på de skolor där det fanns mer än en lärare togs behovet av nätverksträffar i och över kommungränserna upp. Anna hade förslag på lösningar som skulle kunna underlätta bedömningspraktiken:

*”Jag skulle vilja ha kontakt med fler lärare med elever på den här tidiga nivån. Det tror jag skulle göra stor skillnad för bedömningen också och sen skulle jag vilja ha fler lärare i klassen, kanske ha större klass men ha två lärare i klassen.”*

Tolkningen av detta resultat blev att lärarna såg en vinst i att tillsammans med andra lärare i samma situation föra en dialog kring bedömningspraktiken men att alla inte har den möjligheten idag. Lärarna tolkades behöva bättre förutsättningar att skapa möjligheter till kollegialt lärande. En annan upplevd organisatorisk utmaning var kompetensutveckling. De planerade kompetensutvecklingsdagarna på skolan eller i kommunen var ofta gemensamma med grundskolan. Innehållet under dom dagarna upplevdes vara riktade till lärarna som undervisar elever i grundskolan och mycket lite eller inget alls till lärare i inriktning träningskola. Anna beskrev sin kompetensutveckling vid ett tillfälle så här:

*”Jag hade en studiedag, eller tre rättare sagt, med grundskolan och där satt jag och skulle vara med och rätta nationella prov, och jag känner.. ja man får höra av rektorn att man ska vara med på detta men jag tycker att det är slöseri med min tid.”*

Carina berättar att de på skolan haft fortbildning om läs- och skrivutveckling:

*”Men utifrån grundskolans läroplan. Så vi fick hänga med på det och då sa vi att vi gör inte den bedömningen utifrån grundskolan.”*

Gemensam kompetensutveckling med lärare som undervisar i grundskolan innebar alltså fokus på andra kursplaner och kunskapskrav än just de lärarna i denna studie använde. Detta blev tydligt när lärarna berättade om ord och begrepp som diskuterats under dessa kompetensutvecklingsdagar. Carina uttryckte sig så här:

*”Vi har ju diskuterat ganska mycket: delta, medverka eller mycket god... Det är ju alltid svårt och det är ju oftast individuellt.”*

Detta visade Anna också exempel på:

*”Jag tycker ju att det är hela tiden dom här orden att delta och medverka och hur ser man på det. Då har vi fått höra här att delta då är man bara i rummet, att man är med, man har funnits där. Medverka då kanske man.... då är man med men ändå kan man hjälpa eleven att röra till exempel då.”*

I kunskapskraven för grundsärskolan, inriktning träningskola förekommer ofta progressionsordet delta. Eleven ska till exempel ”delta i att välja och använda musikinstrument, ljud och rörelse för att musicera och dramatisera”. I de fördjupande kunskapskraven ska eleven däremot ”välja och använda instrument, ljud och rörelser för att musicera och dramatisera”. Progressionen går från att delta till att utföra på olika vis: progressionen på att "delta i att välja" blir att "välja" (utföra valet) för att använda exemplet ovan. Detta är ett återkommande progressionsmönster i inriktning träningskolans kunskapskrav. Progressionsord som medverka, delvis fungerande eller mycket god finns inte med i några kunskapskrav för elever i inriktning träningskola och blir därför inte aktuella för lärarnas bedömningspraktik i denna studie. Lärarna gav ändå exempel på hur de använder dessa begrepp när de diskuterade bedömning av elevernas förmågor. Detta resultat tolkades

som att med gemensam kompetensutvecklingen med grundskolan följde en viss förvirring kring hur lärarna i denna studie skulle förhålla sig till kunskapskravens progression gällande den elevgrupp de undervisade och skulle bedöma.

**Sammanfattning:** I analysen av resultatet framkom temat strukturella utmaningar. Det har här beskrivits vilka utmaningar lärarna upplevde i de övergripande ramarna och strukturer de måste förhålla sig till i bedömningspraktiken. Dessa utmaningar kan kopplas till Illeris övergripande samspelsdimension som innebär att samhället sätter premisserna för samspelet. I denna studie gällde det exempelvis kursplanernas innehåll och upplägg med ett samlat centralt innehåll över nio år samt kunskapskrav endast i årskurs 9 ansågs vara en utmaning. Flera lärare upplevde att bedömningen av elevernas förmåga i tidiga årskurser var svår och inte så mycket eftersom kunskapskraven de ska mätas mot var så långt fram i tiden. Bristen på kollegialt lärande var något som också belystes i detta tema. En del av lärarna i denna studie var ensamma om att undervisa elever på inriktningsträningsskola på sin skola och möjligheten till kollegialt lärande var små. Även på de skolor där det fanns fler undervisande lärare i inriktningsträningsskola efterfrågades det former för kollegialt lärande tillsammans med andra skolor eller kommuner. Detta tolkades som att lärarna upplevde organisatoriska utmaningar när det gällde att skapa möjligheter till nätverk tillsammans med andra lärare i samma situation. Riktad kompetensutveckling önskades av flera lärare i studien. Många beskrev hur den gemensamma kompetensutvecklingen tillsammans med lärare i grundskolan ofta riktade sig enbart mot grundskolans styrdokument med dess innehåll och på dessa dagar fick inriktningsträningsskolor ta liten eller ingen plats. Detta tolkades i denna studie som en bidragande orsak till lärarnas upplevda dilemma kring kunskapskravens progressionsord.

## 6. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att beskriva hur ett antal lärare i grundsärskolan, inriktningsträning, upplever sin bedömningspraktik. Frågeställningarna i studien har utgått från att handla om hur lärarna upplever arbetet med bedömning utifrån begrepp som bedömning, förmåga och kunskap. Här följer en diskussion kring resultatet utifrån nämnda syfte och frågeställningar. Avsnittet börjar med en diskussion kring begreppen bedömning, förmåga och kunskap för att sedan gå över till att diskutera lärarnas upplevda utmaningar och samtliga delar kopplas till aktuell forskning. Denna studie använder Illeris teori för lärande som utgångspunkt och därför används den i detta avsnitt som en övergripande förklaringsmodell. I slutdiskussionen sammanfattas studiens reflektioner kring teori, forskning och resultat och därefter avslutas denna del med reflektioner kring studiens metodval.

### 6.1 Lärarnas tankar kring bedömning.

Lärarna i studien visar en omedvetenhet kring bedömningarnas syfte och form, detta visar de genom att inte benämna bedömningarna som varken formativa eller summativa. När de beskriver hur de genomför sina bedömningar kan man utläsa båda formerna men de nämns alltså inte av lärarna själva. En summativ bedömning är enligt William (2013) en sammanfattning av vart eleven befinner sig just nu i sin kunskapsutveckling. Lärportaler med olika former av matriser där lärarna bockar i vart eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling nämns av flertalet men inte i termer av att det är en summativ bedömning. ”*Bedömning är bedömning*” är det en lärare som säger, men genom att använda begreppen summativ och formativ ökar medvetenheten kring vad och hur man bedömer sina elever. Skolverket (2009a) har uppmärksammat att kunskapsbedömningen för lärare som

undervisar elever i särskolan behöver stärkas genom insatser som exempelvis stödmaterial där goda metoder och strategier blir underlag för fortsatt arbete.

Även Östlundh (2012b) visar på ett behov att forska kring bedömningspraktiken i träningskolan och då särskilt med perspektivet elevernas delaktighet något som lärarna i denna studie också upplevde som en utmaning. En lärare hade gjort elevernas individuella mål tillgängliga genom att använda bildstöd men annars hade de intervjuade lärarna inte reflekterat över att eleverna skulle kunna ta del av mål och bedömning, eller som en lärare uttryckte det, att lägga fram kursplanerna framför eleverna skulle inte säga dom någonting. Enligt Illeris (2007) är innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen lika viktiga komponenter i lärandet. Att endast tillägna sig ett innehåll i form av en kunskap, förståelse eller färdighet leder inte till ett lärande om inte det finns en vilja, känsla och motivation till att tillägna sig kunskapen, förståelsen eller färdigheten. Här stöter lärarna i denna studie på en utmaning i elevernas läroprocess om de endast koncentrerar sig på innehållsdimensionen och inte lika mycket på drivkraftsdimensionen som bedömning kan vara en del av.

Den formativa bedömningen syns också tydligt i empirimaterialet men inte heller den benämns med begreppet formativ. Exempel på den formativa bedömningen är att man ser hur eleven reagerar och så ändrar man i stunden. Enligt Pettersson (2010) är just en sådan bedömning formativ tack vare att läraren gör en bedömning för att förbättra lärandet och visa vägen för eleven. Kan det vara så att läraren ser denna bedömning som en anpassning och inte är medveten om att den faktiskt utför en bedömning. Genom att lärarna i träningskolan arbetar i en miljö med ständiga anpassningar blir detta något som man bara gör i sin vardag utan att registrera vad man gör och varför. Också i diskussioner i arbetslaget förekommer formativa bedömningar utan att lärarna tycks vara medvetna om att det är just formativa bedömningar de genomför när de tillsammans diskuterar hur de ska komma vidare i arbetet. Att elever i behov av särskilt stöd är hjälpta i sin läroprocess av formativ bedömning är det flera forskare som påvisat, bland annat Wery och Thomson (2013) som menar att formativ bedömning möjliggör elevernas delaktighet och medvetenhet om sitt lärande något som påverkar motivationen på ett positivt sätt. Denna forskning ligger också i linje med Illeris teori om att drivkraftsdimensionen och innehållsdimensionen växelverkar med varandra, om det som lärs upplevs som lustfyllt ökar engagemanget hos individen men en ny förståelse eller insikt kan också öka motivationen. Lärarna i studien berömmar eleverna när de gjort något bra vilket leder till att eleverna känner sig duktiga. Klapp (2010) menar att elevens motivation ökar om den ser vart den är på väg, om lärarna i studien hade lyckats med att förmedla till sina elever vad och hur de lärt sig det som gör att de är duktiga samt vad de ska lära sig härnäst är det sannolikt att elevernas motivation och delaktighet kring sitt eget lärande skulle öka. Denna studies resultat angående bedömning i träningskolan skulle i relation med denna forskning och teori innebära att den viktiga komponenten formativ bedömning med återkoppling till eleven har stor utvecklingspotential i lärarnas bedömningspraktik.

I stödmaterialiet från Skolverket (2009a) beskrivs bedömning som ett redskap för att främja lärande, eftersom begreppen summativ och formativ bedömning finns i stödmaterial och aktuell forskning skapar det funderingar kring varför dessa begrepp inte används alls i arbetet med bedömning i denna studie. Bedömningen blir något man pratar om för att man måste, istället för att använda den som ett verktyg i undervisningen. För att ta till sig begrepp och nya arbetssätt måste lärare få tid och vägledning, vilket resultatet visar att de inte upplever sig ha fått. I Läroplanen (2011c) står att skolan ska främja lärande och för att lyckas med det krävs en aktiv diskussion på den enskilda skolan om kunskapsbegreppet. Denna studie visade att flera lärare helt saknade eller efterlyste större möjligheter till kollegialt lärande kring

bedömning med lärare som också undervisade elever i träningskolan. Att ha kollegiala samtal med lärare från grundskolan skulle kunna vara berikande för den egna bedömningspraktiken men resultatet i denna studie visade att dessa samtal ofta inte bedrivs på lika villkor. Träningskolans styrdokument i form av kursplaner fick ta liten eller ingen del i de samtalen med följden att lärarna i denna studie diskutera kring styrdokument de inte ska undervisa efter. Även här går det att använda Illeris modell om lärande gällande drivkraftsdimensionen, för hur motiverande kan det upplevas att lägga kompetensutvecklingstid på något man själv inte kan använda? Enligt Läroplanen (a.a) är det rektors uppdrag att ge lärarna förutsättningar att utföra sitt arbete på ett professionellt vis och denna studie visar att en mer riktad kompetensutveckling efterlyses av de intervjuade lärarna.

## **6.2 Lärarnas tankar om begreppet förmåga.**

Alla lärare i studien såg förmåga som något människan föds med och som sedan kan utvecklas vidare. Detta kan kopplas till Dweck (2015) som menar att synen på förmåga kan vara både statisk och dynamisk där ett dynamisk synsätt innebär att man förväntar sig utveckling av elevernas förmågor. Precis som Dweck verkar alla lärarna i studien mena att eleverna har kapacitet att utveckla sina förmågor. Resultatet av analysen visar samtidigt att alla lärarna i studien ser på elevens förmåga som något som är medfött med vissa begränsningar. Något som ansågs viktigt av flertalet tillfrågade lärare var att om en förmåga skulle kunna utvecklas behövs en miljö som innehåller både anpassningar och utmaningar. Här kan paralleller dras till Illeris drivkraftsdimension som belyser individens strävan efter balans både mentalt och kroppsligt samt till samspelsdimensionen som visar på vikten av samspel med människor för att ett lärande ska ske (Illeris, 2007). Nyfikenhet och otillfredsställda behov gör exempelvis att individen är villig att erövra ny förståelse för att återvinna balansen. Lärare och elevassistenter som undervisar elever i träningskolan behöver många gånger vara mycket observanta på och tolka elevernas uttryck för otillfredsställda behov eller nyfikenhet eftersom eleverna själva har svårt att uttrycka dom på ett tydligt sätt. Ett exempel på ett otillfredsställt behov skulle kunna vara svårigheten att kommunicera med sin omgivning. Då krävs det anpassningar i miljön för att återställa balansen. En sådan anpassning skulle kunna vara bildstöd vilket åtminstone en av lärarna uttryckte att den använde sig av för att förklara för eleverna vad de skulle träna på, en anpassning för att samspillet skulle fungera.

Korp (2003) skriver om att förmågan kan ses som elevens aktuella kapacitet inom ett visst ämne och genom att bedöma förmågan kan läraren anpassa undervisningen efter elevens resurser och behov. Flera av lärarna i studien uttryckte att de upplevde det svårt att bedöma elevernas förmåga vilket borde göra det svårare att genomföra de anpassningar som kanske är nödvändiga. Svårigheten att bedöma en förmåga kan också kopplas till den kognitiva förmågan från ett psykologiskt perspektiv som testas och bedöms av psykolog eller läkare. Kan det vara så att lärarna försöker genomföra en alltför omfattande bedömning av elevens förmåga istället för att göra bedömningen utifrån förmågorna som finns omnämnda i kursplanerna. I kursplanerna för träningskolan finns förmågan att använda ord, begrepp och symboler benämnt i alla ämnesområden, ingen av lärarna hänvisade till denna förmåga. Samtidigt var det ingen av lärarna i studien som uttryckte att de upplevde förmågorna som står i kursplanerna som för svåra eller fel för elevgruppen utan svårigheterna upplevdes istället vara kopplade till kunskapskraven. Lärarens uppdrag är att bedöma om eleven har utvecklat sin förmåga gentemot kunskapskraven som är kopplade till respektive förmåga inte att bedöma elevens kognitiva förmåga.

Förmågan att delta genomsyrar kunskapskraven i kursplanen på grundläggande nivå, på den fördjupade nivån är det meningen att eleven själv ska utföra det som kunskapskraven syftar till (Skolverket, 2011c). Detta steg kan tyckas stort för elevgruppen, ett mellansteg hade kanske underlättat bedömningen, då i form av att eleven ska medverka. Progressionen skulle i sådant fall bli från att delta till att medverka och sedan vidare till att själv utföra. Lärarna upplevde att de bedömde elevernas förmågor när de berömde dem. De var noga med att berätta att eleverna var duktiga och när något hade utförts på rätt sätt fick eleverna veta att de gjort något bra. Enligt Rinne (2015) handlar detta om att lärarna bedömer elevernas personliga egenskaper och inte deras förmågor kopplade till kunskapskraven. Att återkoppla vad som lärts till eleven när de varit duktiga eller utfört något på rätt sätt föll sig inte lika naturligt för lärarna i denna studie, inte heller att återkoppla vilka strategier de sett att elevens använt sig av när lärandet skett. För att utveckla förmågan till delaktighet i sin läroprocess och för att i förlängningen kunna självreglera sitt lärande är medvetenheten om att man lär och hur man lär en förutsättning. Denna aspekt visar bedömningens vikt för lärande (Wery & Thomson, 2013; Lundahl, 2014).

### **6.3 Lärarnas tankar om begreppet kunskap.**

Alla lärare i studien upplevde en motsättning mellan vad de ansåg att eleverna behövde lära sig för att förberedas för vuxenlivet kontra vad som står i kursplanen. I Illeris modell för lärande hamnar denna motsättning under innehållsdimensionen, lärarna upplever ett dilemma angående vad det är som ska läras. Men det är även en spegling av samhällets syn på utvecklingsstörda som inte alltför länge sen ansåg dessa människor som obildbara (SOU 2003:35). Utifrån detta perspektiv kan denna motsättning även förklaras med Illeris yttre samspelsdimension, det vill säga det rådande samhällsklimatet påverkar (Illeris, 2007). Berthén (2007) fann i sin studie att personal inom träningsskolan lägger stor vikt vid att träna elevernas färdigheter inför ett kommande vuxenliv. Att förbereda eleverna för vuxenlivet görs i alla skolformer. I Skolverkets stödmaterial (2009) står det att särskolan har samma krav på sig som all övrig skolverksamhet kring att främja kunskapsutveckling, det är ingen artskillnad mellan elever utan utvecklingsstörning och elever med utvecklingsstörning utan det är en gradskillnad. Det finns flera exempel i kursplanerna som skulle kunna kopplas till så kallad livskunskap, ett exempel är förmågan som finns i ämnesområdet kommunikation som är att samspela med andra (Skolverket 2011c). Att samspela med andra är en viktig livskunskap för att kunna göra sin röst hörd och att påverka sin livssituation. Inom ämnesområdet vardagsaktiviteter finns förmågan att välja, planera och genomföra aktiviteter i vardagsmiljön, även denna förmåga kan kopplas direkt till det som lärarna i studien beskriver som livskunskap. Att kopplingen mellan kursplan och livskunskap inte genomförs tyder på en omedvetenhet hos lärarna.

Lärarna upplever en utmaning i att motivera eleverna att delta i undervisningen som handlar om innehåll som är mer abstrakt än exempelvis lära sig att ta av sig en jacka. Att ta av sig en jacka är konkret och begripligt varför det är en värdefull kunskap, om man blir varm är det bra att kunna ta av sig själv utan att behöva be någon om hjälp. Att däremot kommunicera om vattnets betydelse för liv på jorden är mer abstrakt och att göra det till en konkret och för eleverna användbar kunskap krävs kreativitet och nyfikenhet av läraren att exempelvis aktivt söka och upptäcka var och när eleven möter vatten i olika former i sin vardag och använda det som utgångspunkt i undervisningen. Detta för att avståndet mellan det eleverna redan lärt och det som ska läras inte ska bli för stort utan vara knutet till varandra, något William (2011) nämner som en av de viktigaste faktorerna vid inläring. Lärarna i denna studie upplevde att det ibland gick att konkretisera mål med lärande för eleverna om det handlade om en

begränsad uppgift. Kanske detta arbetssätt att skapa konkreta och avgränsade uppgifter skulle kunna gå att applicera på mer innehåll, även det som lärarna ansåg var svåra att införliva i elevernas värld för att utveckla de förmågor som står beskrivna i kursplanerna.

Lärarna har behov av gemensam tid för att kunna skapa ett kollegialt lärande kring kursplanernas innehåll samt hur de ska använda dem i sin yrkesvardag. Särskolan har genom åren fått kritik för att fokusera alltför mycket på omsorg för elevgruppen, Östlund (2012b) menar att omsorgsperspektivet och kunskapsperspektivet inte behöver ställas mot varandra, eleven kan lära sig under tiden den befinner sig i omsorgsaktiviteter. I ämnesområdet vardagsaktiviteter står i syftestexten att *“eleven ska ges förutsättningar att ta initiativ till, planera och genomföra aktiviteter som har betydelse för praktiska situationer i hemmet”* (s.155). Om man tolkar texten utifrån eleven blir undervisningen kring självständigheten i omsorgssituationer något som kan förankras i kursplanen. De viktigaste kunskaperna eleverna bör förvärva enligt lärarna i studien handlar om elevnära och vardagliga företeelser som att lära sig eller träna på att lära sig att gå på toaletten, klä på och av sig eller åka buss. Detta kan härledas till tanken om normalisering, vilket är en tanke som vilar på värden som likvärdighet och mänskliga rättigheter men vad som är normalt förändras ständigt. Idag syns personer med utvecklingsstörning mer ute i samhället jämfört med tidigare: på konserter och fik, i bowlinghallen, i mataffären och i valstugorna och möter på så sätt människor med olika förutsättningar och bakgrund i sin vardag. De finns också med i olika tv- och radioprogram där de reflekterar och berättar om olika aspekter på livet, de arbetar som skådespelare, är artister och driver företag på samma villkor som andra i samhället. Ändå upplever lärarna i denna studie att mycket av det kunskapsinnehåll som står beskrivet i läroplan och kursplaner är kunskaper som eleverna inte har nytta av. I läroplanen (2011c) står det att skolan ska förbereda eleverna för att *“leva och verka i samhället”* (s. 9). För att leva och verka i samhället idag krävs kanske fler kunskaper än endast att kunna gå på toaletten eller laga mat. Lärarna skulle kunna berika elevernas förmåga att leva och verka i samhället genom att utöver det de redan undervisar om, även tillföra andra kunskaper. Enligt Gustavsson (2002) skapas kunskap i samspelet mellan vardag och distans, individen behöver erbjudas rutiner och välkända sammanhang men även möta utmaningar och okända miljöer.

Att ha en förväntan på att eleven ska utveckla sin förmåga och lära sig saker är viktigt för att eleven ska nå resultat i sin kunskapsutveckling (Dweck, 2015). Fler av lärarna i studien uttrycker att eleverna tränar på att lära sig saker, de uttrycker sällan eller aldrig att eleverna ska lära sig saker. Den förväntan man har på att en elev tränar eller att en elev lär sig skiljer sig åt och påverkar antagligen elevernas kunskapsutveckling. I särskolans historia benämns elevgruppen som obildbar och skolplikt infördes för denna grupp först 1967 (SOU 2003:35). Samhällets syn har påverkat lärarnas förväntan på elevernas kunskapsutveckling genom tiderna och det är inte orimligt att anta att den historiken påverkar kulturen kring elevgruppen även idag. En ytterligare vinkling på begreppen träna på, kontra lära sig, är synen på kunskap och det behavioristiska perspektivet (Säljö, 2007), i det behavioristiska perspektivet ser man kunskap som något som ska vara observerbart och delar övas och tränas för att bli till en helhet. En sådan syn på kunskap kan också ligga till grund till att lärarna påvisar en vilja till att använda begreppet träna.

## 6.4. Slutdiskussion

Denna studie har syftat till att beskriva ett antal lärares upplevelser av bedömningspraktiken samt deras tankar kring begreppen bedömning, förmåga och kunskap. Enligt Illeris läromodell (2007, 2013) ska lärandet ses ur tre dimensioner, innehåll, drivkraft och samspel. Dessa tre

dimensioner omgärdas av samhället, dess klimat och värderingar som påverkas av var i världen det är placerat samt förändras över tid. Med tanke på detta har det varit av intresse att beakta denna studies resultat angående kunskapssyn ur ett historiskt perspektiv, vad har ansetts och anses som viktigt att läras och av vem. Elever som är mottagna i grundsärskolan, inriktning träningskola fick rätt till undervisning, då i landstingets regi, först 1967 (SOU 2003:35) vilket innebar att de av samhället länge var betraktade som obildbara individer. Normaliseringsprincipen som växte fram under 1960 och 70-talet bidrog med all säkerhet till denna rätt till undervisning eftersom den innebar att alla ska ha förutsättningar att leva ett normalt liv med allt vad det innebär (Berthén, 2007). Men precis som Illeris betonar i sin teori om lärande förändras samhället över tid och det som var normalt på 1960 och 70-talet behöver nödvändigtvis inte vara det idag. Denna bakgrund kan förklara resultatet i denna studie som visade att lärarnas syn på att viktig kunskap för denna elevgrupp består av elevnära, praktiska och vardagliga företeelser och därför borde innehållet i undervisningen endast behandla detta. I denna studie uttryckte sig lärarna ofta i termer av att eleverna tränade på lära sig, sällan att de verkligen lärde sig. Vad detta betydde har denna studie försökt ge flera förklaringar till. Dels kan det kopplas till hur samhället sett på personer med utvecklingsstörning i ett historiskt perspektiv och hur det till viss del speglar kunskapssynen än i dag. Dels kan det kopplas till synen på kunskap ur det behavioristiska perspektivet där kunskap är något som skapas genom träning och övning (Säljö, 2007). Det skulle även kunna kopplas till lärarnas osäkerhet kring hur de ska veta att eleverna lärt sig någonting när de exempelvis har en begränsad kommunikation eller andra svårigheter att visa vad dom lärt sig. Läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2011c) lyfter fram vikten av den aktiva diskussionen på respektive skola angående kunskap, vad är viktig kunskap idag och vad blir viktig kunskap i framtiden. I denna studie tolkades resultatet som att denna diskussion inte fått något stort utrymme och att lärarna behövde bättre förutsättningar att föra en dialog kring synen på kunskap. Genom diskussioner om vad man har för kunskapssyn och kunskapsutveckling skulle lärarna i denna studie bättre kunna förbereda eleverna för att *”leva och verka i samhället”* (s. 9 a.a) samt uppleva läroplan och kursplaner som ett verktyg i undervisningen istället för som nu närmast uppleva en motsättning mellan den livskunskap de ansåg att eleverna behövde och kunskaperna som står beskrivna i kursplanerna.

Dweck (2015) beskriver hur synen på förmågor påverkar vilka förväntningar som finns på elevernas lärande. Om man ser på en förmåga som statisk förväntar man sig ingen utveckling, förmågan är som den är och går inte att påverka. I Dwecks resonemang är synen på förmåga som dynamisk motsatsen till det statiska perspektivet, här förväntas en utveckling ske. Lärarna i denna studie uttryckte alla att de såg en förmåga som utvecklingsbar även om de genetiska förutsättningarna var av betydelse. De vuxnas förhållningssätt och bemötande samt elevernas motivation lyftes som viktiga faktorer i processen att påverka och utveckla en förmåga, detta kan härledas till Illeris dimensioner om lärande som gäller samspel och drivkraft (2007). I denna studie upplevde lärarna att eleverna inte var medvetna om vilka förmågor de skulle utveckla i skolan och ingen av lärarna hade aktivt arbetat med att försöka konkretisera dessa förmågor för eleverna. Detta tolkades i denna studie som att lärarna saknat elevperspektivet i diskussionerna om bedömningspraktiken och därmed missat en för eleverna viktig drivkraft i lärandet. Att i återkopplingen till eleven endast berätta att den varit duktig eller gjort något bra är endast en bedömning av elevens personliga egenskaper och inte en bedömning av elevernas förmågor i förhållande till kunskapskraven (Rinne 2015).

Avsaknaden av återkopplingen till eleverna gällande deras kunskapsutveckling tolkas i denna studie hänga ihop med att det saknas modeller och rutiner för bedömning av elever i träningskolan, något som Skolverket (2009a) och Östlundh (2012b) belyser. Av de nio lärare



som intervjuades i huvudstudien var det ingen som använde begreppen formativ eller summativ bedömning vilket tyder på en omedvetenhet om bedömningens olika syften och former. Samtliga lärare gav exempel på hur de i sitt arbete använde sig av dessa båda former men mest som en form av egen reflektion eller tillsammans med kollegor, sällan eller aldrig med eleverna. Ett fortsatt arbete med främst den formativa bedömningen där återkoppling till eleven som en viktig del, skulle leda till en betydande utveckling av bedömningspraktiken och

av elevernas lärande eftersom bedömning kan verka som en drivkraft i elevernas läroprocess. Forskning visar att alla elever är hjälpta av formativ bedömning och i synnerhet de elever som är i behov av särskilt stöd i sin undervisning (Black & William, 1998; Wery & Thomson, 2013).

Att det fanns utmaningar i arbetet med bedömning framkom tydligt i denna studie. Dessa utmaningar fanns på två plan, dels det inre arbetet med bedömningspraktiken där lärarna bland annat stötte på svårigheter i tolkningen av kunskapskraven i kursplanerna och dels genom de yttre ramar och strukturer de behövde förhålla sig till i fråga om organisation och bristen på kollegialt lärande. Enligt Thornberg (2015) ser många lärare på bedömning som något som är skilt från undervisningen, bedömningen blir endast en form av dokumentation och detta var en syn på bedömning som lärarna i denna studie gav uttryck för. Pettersson (2010) och Korp (2003) påvisar vikten av att flera lärare tolkar samma bedömningsunderlag och granskar varandras bedömningar för att utveckla bedömningspraktiken. Att komma bort från synen på bedömning som något skilt från undervisningen och istället nå en utveckling av bedömningspraktiken som innebär ett kollegialt lärande där lärarlag på skolorna tillsammans sitter ner och tolkar bedömningsunderlag innebär att tid måste avsättas till detta och att arenor för kollegialt lärande skapas. Detta uppdrag är rektorns. Enligt Läroplan för grundsärskolan (2011c) är det rektorn som ska ge lärarna förutsättningar att utföra sitt arbete på ett professionellt vis. Denna studie visar att allt ansvar inte kan läggas på den enskilde läraren om en utveckling av bedömningspraktiken ska ske, det är en större arbetsuppgift än så. Här krävs insatser från många aktörer: Skolverket, forskare, huvudmän, rektorer och lärare har ett gemensamt ansvar att hitta och visa på möjligheter till bedömning för lärande i träningskolan.

## 6.5. Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte och frågeställningar var det viktigt att låta lärarna berätta om sin yrkesvardag för att försöka få fram deras egna upplevelser. Det sociokulturella perspektivet, betonar att allt lärande sker i samspel med omgivningen vilket tangerar Illeris (2007) lärteori där han menar att lärande alltid sker i ett samhälleligt sammanhang som i sin tur avgör vilka lärmöjligheter som finns. Denna utgångspunkt innebar att vi var intresserade av att prata med lärarna om hur de upplevde sitt vardagsarbete samt hur de tänkte kring begreppen bedömning, förmåga och kunskap. Detta genomfördes genom halvstrukturerade intervjuer med ett öppet samtalsklimat och med en frågeguide som verktyg för att hålla fokus på studiens frågeställningar. Ett medvetet val kring att inte lämna ut frågorna i förväg gjordes på grund av att vi ville få en så sann bild som möjligt. En kortfattad information kring studiens syfte skickades ut till informanterna via mail för att de skulle få en aning om vad studien handlade om men eftersom det var lärarnas vardag vi var intresserade av att prata om såg vi ett värde i att de inte förberedde sig alltför mycket. Alternativet att skicka ut frågorna i förväg kunde ha lett till att lärarna förberedde sig genom att tänka ut vad de ansåg vara korrekta svar och studiens resultat kunde påverkats i den riktningen. Genom att starta intervjuerna med att låta informanterna prata om sin klass och sitt vardagsarbete ville vi skapa en atmosfär av trygghet

där de intervjuade lärarna fick prata om det som de utför i sin vardag. Vi som genomfört studien är inga vana intervjuare och antagligen ledde detta till att vi utvecklades som samtalspartners genom intervjuprocesserna. Den första och den sista intervjun blev antagligen, ur denna aspekt, inte likvärdiga vilket är svårt att undvika.

Metodvalet är enligt oss korrekt för studiens syfte. Dock kunde vi om studiens tidsram tillåtit det genomfört någon form av triangulering. Enligt Stukat (2011) kan forskaren då få fram en flerdimensionell bild av forskningsfrågan. Genom att undersöka dokumentation och genomföra observationer av lärarnas yrkesvardag skulle vi antagligen fått fram en bredare kunskap och en djupare förståelse för lärarnas arbete kring bedömning.

När intervjuerna genomfördes blev det snabbt tydligt att lärarna inte använde sig av de begrepp inom bedömning som finns omskrivet i forskning och stödmaterial kring ämnet. Detta förvånade oss och vi diskuterade om vi skulle föra in begreppen i frågeguiden men eftersom intervjuprocessen redan startat bedömde vi att anpassningen av frågeguiden inte skulle genomföras för att det då hade kunnat påverka resultatet. Att lärarna inte använde begreppen visade sig vara ett resultat i sig och vi bedömde att en ändring kunde påverka studiens reliabilitet.

Informantunderlaget är i föreliggande studie begränsat men relevant för vår studie, det är omöjligt att veta om ett större underlag hade ändrat resultatet men förhoppningsvis kan lärare i samma yrkesvardag känna igen sig i resultatet och använda det för att vidareutvecklas i sin bedömningspraktik. Den genomförda pilotstudien visade sig vara värdefull. Enligt Kvale (2014) är forskningsintervjun ett hantverk, att få tillfälle att öva på detta hantverk innan de riktiga intervjuerna var värdefullt för oss. För denna studies inriktning var det av vikt att pilotstudien lät påvisa stora skillnader mellan bedömningsarbetet i inriktning grundsärskola och inriktning träningskola. Tack vare denna insikt kunde ett beslut tas att en jämförelse mellan inriktning grundsärskola och inriktning träningskola inte skulle vara av intresse utifrån studiens syfte och frågeställningar. Detta fick oss att besluta oss för att koncentrera oss på inriktning träningskola.

I analysen av intervjuerna användes meningskoncentrering, en analysmetod som med sitt sökande efter kategorier och teman i informanternas utsagor ansågs passa denna studie. Tesch (1990, refererad i Kvale & Brinkman, 2014) menar att meningskoncentrering vanligtvis används i fenomenologisk forskning men den kan även tillämpas i andra kvalitativa studier.

## **7. Fortsatt forskning**

Denna studie har genomförts med begränsad tid, det hade varit intressant att utöka empirin med fler informanter och göra studien större i omfattning för att kunna få en högre generaliserbarhet. Mer forskning kring inriktning träningskolan behövs. Vår studie har visat att det råder en stor osäkerhet kring arbetet med bedömning utifrån skolformens kursplan. En aktionsforskning där personal får tillgång till struktur och tid för att främja ett kollegialt lärande hade varit intressant att genomföra. Att i en sådan studie få fram verktyg för och en gemensam syn på bedömning hade varit värdefullt för inriktning träningskola. Bedömningsstödet från skolverket (2009) hade varit en bra utgångspunkt i ett sådant arbete.

Ett annat resultat i studien som vore intressant att följa upp är hur lärarna använder begrepp kring lärande och bedömning. Att undersöka hur begreppsanvändningen påverkar elevens lärande, påverkas lärandet av de olika förväntningar som begreppen skapar, ex begreppen träna kontra lära eller att begreppen summativ och formativ används medvetet.

## 8. Referenslista

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad Universitet). Karlstad Universitetstryckeriet. Hämtad 2015-03-12 från <http://kau.diva-portal.org>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Department of Education & Professional Studies.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, M., & Hagström, L. (2012). *I särskolans spår*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad 2015-04-23 från [gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29168/1/gupea\\_29168\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29168/1/gupea_29168_1.pdf)  
Dnr 2008:03526. *Redovisning av uppdrag om Kunskapsbedömning i särskola och särvtux*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Goldstein, J., & Behuniak, P. (2012). Can Assessment Drive Instruction? Understanding the Impact of One State's Alternate Assessment. *Research & Practice for persons with Severe Disabilities, Vol. 37* (nr. 3), 199-209.
- Grunewald, K. (2011). Omsorgernas utveckling. I Söderman & Antonsson (Red), *Nya omsorgsboken* (s. 258-263). Malmö: Liber
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om teoretisk och praktisk kunskap*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, K. (2013). *Kompetens vad hur varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Lärares betygssättningspraktik. I Eklund (Red), *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande* (s. 6-16). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning –hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I Eklund (Red), *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande* (s. 6-16). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

- Ridderlind, I. (2010). Bedömning och Betyg ur en lärares perspektiv. I Eklund (Red), *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskapskunnande* (s. 70-76). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 364). Kålleröd: Ineko. Hämtad 2015-02-11 från <http://hdl.handle.net/2077/37426>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2009a). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Redovisning av uppdrag om kunskapsbedömning i särskola och särsvux*. (Dnr. 2008:03526). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011d). *Matematikundervisningen i grundsärskolan. En utvärdering av matematikundervisningen*. Rapport 368. Stockholm.
- Skolverket. (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet
- Säljö, R. (2011). *Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Utbildning och demokrati 2011 vol 20 nr 3 67-82.
- Thornberg, F. (2015). *Kompetens i klassrumsbedömning – en studie av lärares reflektioner om videodokumenterad undervisning*. (Licentiatuppsats). Göteborg: Hämtad 2015-04-03 från <http://hdl.handle.net/2077/38673>
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>
- Vetenskapsrådet. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wery, J., & Thomson, M. M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, 28, (3), 103 -108. doi: 10.1111/1467-9604.12027
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, (37), 3-14.

William, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. 2000:13. Reviderad upplaga 2001. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Östlundh, D. (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I B.Barlow & Östlund (Red.), *Bildning för alla!: En pedagogisk utmaning*. (s. 145-158). Kristianstad: Högskolan

Östlundh, D. (2012b). *Deltagandets kontextuella villkor*. (Doctoral thesis, Malmö Studies in Educational Science No 67). Malmö. Hämtad 2015-03-02 från <http://www.mah.se/muep>

## Webbadresser

Skolverket. (2015). *Bedömningsportalen*. Hämtad 2015-04-10 från <https://bp.skolverket.se/>

Skolverket. (2015). *Statistik*. Hämtad 2015-05-04 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821>

## **Bilaga 1**

Stödord inför pilotstudie:

Bedömning

Motivation

Kunskap

Kunskapsutveckling

Kvalitetssäkring

Synliggöra lärandet för eleven - återkoppling

## Bilaga 2

### Frågeguide

**Berätta om din klass.**

**När jag säger bedömning vad tänker du på då?**

**När jag säger förmåga vad tänker du på då?**

- är en förmåga något man föds med något man bara har?
- är en förmåga något som kan utvecklas, ju mer du anstränger dig ju smartare blir du?
- vad påverkar en förmågas möjligheter till utveckling?

**När jag säger kunskap vad tänker du på då?**

- teoretisk kunskap? Något man lär från en bok?
- praktisk kunskap? Något man lär genom att göra?

**När jag säger bedömning vad tänker du på då?**

- positivt och motivationshöjande?
- negativt och dömande?

**Hur arbetar du med bedömning i ditt klassrum?**

- kan du beskriva med konkreta exempel hur du gör?
- kan du ge exempel på svårigheter i bedömningspraktiken?
- kan du ge exempel på vad som är lätt i bedömningspraktiken?

**Vilka former av bedömning använder du dig av?**

Ge ett konkret exempel på när du arbetat med bedömning  
Beskriv situationen

**Hur gör du eleverna medvetna om kunskapskraven?**

Ge ett konkret exempel

**Hur dokumenterar du elevens lärande?**

Ge ett konkret exempel

**Kan du ge ett exempel på när du sett att en elev har lärt sig något?**

- vad hände?
- vad gjorde eleven? Uppmärksammade själv?
- vad gjorde du? Uppmärksammade eleven? Dokumenterade?

**Vilka kunskaper behöver du utveckla i arbetet med bedömningar?**

**Vilka problem upplever du i samband med bedömning?**

**Vilka rutiner för dokumentation angående bedömning finns på skolan?**

- film, IUP, foton, matriser, LPP?



Avsluta med att försöka sammanfatta de viktigaste lärdomarna från intervjun, ge utrymme för eventuella kommentarer.

**Jag har inga fler frågor. Har du något mer att ta upp eller fråga innan vi avslutar intervjun?**

Utbildning    Ålder            Antal år i yrket

## Bilaga 3

Information via mail till informanterna kring studien

Vi är två lärare i Falköpings kommun som läser speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Vi går nu vår sista termin vilket innebär att vi ska skriva en D-uppsats.

Eftersom vi båda arbetar med elever som går inriktning träning respektive individuella program på gymnasiesärskolan tycker vi att det är angeläget att titta närmare på hur några lärare upplever arbetet med bedömning utifrån Läroplanen 2011, något vi själva ser som en utmaning.

Uppsatsen är tänkt bygga på intervjuer med lärare som arbetar med elever som går inriktning träning. Intervjuerna beräknas ta en timma och vi har tänkt genomföra dem under v 12-13, alltså 16-27 mars.

Om ni kan tänka er att dela med er av era upplevelser av bedömningsarbetet vore vi tacksamma!

Med vänlig hälsning Linda Bergström & Monica Carlgren

## Bilaga 4

### **Information angående deltagande i studie av lärare i grundsärskolan, inriktning tränings upplevelser av arbetet med bedömning av elevernas förmågor utifrån kunskapskraven enligt Läroplan för grundsärskolan 2011.**

\* vi som gör denna studie heter Linda Bergström och Monica Carlgren. Vi läser speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Vår handledare heter Anna-Carin Jonsson.

\* studiens syfte är att få reda på hur några lärare i grundsärskolan, inriktning träning upplever arbetet med bedömning av elevernas förmågor utifrån kunskapskraven enligt Läroplan för grundsärskolan 2011. Vi kommer att använda oss av intervjuer för att få svar på våra frågeställningar.

\* du har när som helst rätt att avbryta din medverkan i studien.

\* du kommer att vara anonym i denna studie. Varken person, skola eller stad kommer att namnges i vår uppsats. De inspelade intervjuerna samt utskrifter kommer att förstöras efter avslutat arbete.

\* det du säger under intervjuerna kommer endast att användas i denna studie.

Kontaktuppgifter: [linda.bergstrom@mail.....se](mailto:linda.bergstrom@mail.....se)  
[monica.l.carlgren@mail.....se](mailto:monica.l.carlgren@mail.....se)