

Kunskapsbedömning för elever med intellektuell funktionsnedsättning och dövhet/hörseInedsättning

En analys av lärares uppfattningar om bedömningsredskap i
undervisning

Sven Sandin

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet med specialisering mot utvecklingsstörning
1-90 hp
Vårterminen 2018
Handledare: Liz Adams Lyngbäck
Examinator: Margareta Ahlström



Stockholms
universitet

Kunskapsbedömning för elever med intellektuell funktionsnedsättning och dövhet/hörselnedsättning

En analys av lärares uppfattningar om bedömningsredskap i undervisning

Sven Sandin

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar om och erfarenheter av kunskapsbedömning för elever med dövhet/hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning (IF) i gymnasiesärskolan, och som primärt kommunicerar på svenskt teckenspråk. Några frågeställningar är vilka bedömningsredskap lärare använder i sitt bedömningsarbete och vilka specifika problem som kan uppstå i undervisning av teckenspråkiga elever. Formativt bedömningsarbete är fortfarande ett ganska nytt inslag i sarskolevärlden varför mer forskning behövs om hur lärare ska befrämja kunskapsutveckling för en specifik målgrupp. Studien utgår från en fenomenografisk ansats i form av halvstrukturerade intervjuer med lärare som arbetar med målgruppen. Sju intervjuer filmades och översattes från teckenspråk till skriftlig svenska. Det empiriska material som samlades in i form av texter analyserades efter en fenomenografisk analysmodell i sju steg (Dahlgren & Johansson, 2015) och ledde till ett utfallsrum. Resultatet visade att lärare säger sig använda en del bedömningsredskap i varierande grad. Det utfallsrum som frambringats har analyserats i enlighet med sociokulturell teori och Bronfenbrenners teori om en human-ekologisk modell. Analysen av resultatet visar att lärare behöver kunskap om den skriftspråkliga kontexten i skolmiljön Elevernas språkliga och kommunikativa förutsättningar blir en utmaning för lärarna när de ska tala om vad nästa steg är. En fungerande kommunikation är en förutsättning för att bedömning ska ske. Analysen visar också att bedömningsarbete bör läggas på organisationsnivå för att skapa förutsättningar för kollegialt lärande.

Nyckelord

formativ bedömning, bedömningsredskap, lärare, intervjuer, intellektuell funktionsnedsättning, hörselnedsättning, döv, specialskola/sarskola

Abstract

The aim of this study examines teacher's perceptions about and experiences of knowledge assessment for deaf pupils and pupils with hearing impairment combined with intellectual disability (ID) in upper secondary special school. Especially, those who primarily communicate in Swedish Sign Language. Some questions that are examined are which assessment tools teachers use in their formative assessment work, and which specific problems that arise in the work with this target group. Formative assessment work is still a new element in special school settings for pupils with ID. This indicates that more research is needed about how to promote learning for a specific target group. The study has a phenomenographic approach in terms of semi-structured interviews with teachers working with that target group. Seven interviews were filmed and translated from Sign Language to written Swedish. The empirical material was analyzed after a phenomenographic analysis model in seven stages (Dahlgren & Johansson, 2015) and yielded a sample space. The result shows that teachers use a variety of assessment tools. The sample space that has been yielded has been analyzed according to Socio Cultural Theory and Bronfenbrenner's Theory on the Ecology of Human Development. The analysis shows that teachers need knowledge about the written language context in the school setting. The linguistic and communicative conditions of the pupils can be a challenge for the teachers when they are telling about what is the next stage. A well-working communication is a condition for assessment. The analysis also shows that the assessment work should be placed at organization level in order to give opportunities to collegial teaching.

Keywords

formative assessment, assessment tools, teacher, interviews, intellectual disability, hearing impairment, deaf, special education, special school

Innehållsförteckning

Förord	6
1. Inledning	7
2. Bakgrund	8
2.1 Perspektivförskjutning på bedömningsfrågor	8
2.2 Rätten till utbildning för elever med IF utifrån ett samhällsperspektiv	9
3. Bedömning i gymnasiesärskolan – vilka problem finns?	10
4. Syfte och frågeställningar	13
5. Centrala begreppsdefinitioner.....	14
5.1 Intellectuell funktionsnedsättning	14
5.2 Dövhet och hörselnedsättning	14
5.3 Flerfunktionsnedsättning.....	15
5.4 Kommunikation och teckenspråk.....	15
5.4.1 Kommunikation.....	15
5.4.2 Svenskt teckenspråk	16
5.4.3 Alternativt kompletterande kommunikation (AKK)	16
6. Skolgång för elever med intellektuell funktionsnedsättning	17
7. Forskning om kunskapsbedömning	19
8. Teoretiska perspektiv	20
8.1 Sociokulturella perspektiv	20
8.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell	21
9. Exempel på redskap för bedömning	22
10. Metod.....	25
10.1 Fenomenografiska intervjuer	25
10.2 Studiens undersökningsgrupp	25
10.3 Genomförande	26
10.4 Bearbetning och analys.....	26
10.5 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet.....	27
10.6 Metodologiska reflektioner.....	28
10.7 Etiska överväganden	29
11. Resultat	30
11.1 Kommunikativa förutsättningar	30
11.2 Lärarnas erfarenheter av bedömningsredskap	30
11.2.1 Pedagogisk kartläggning vid skolstart	30
11.2.2. Matriser som formativa bedömningsredskap istället för individuella studieplaner?	31
11.2.3 Att tala om vad nästa steg är	32

11.2.4 Kollegiala samtal och elevassistenters roll	32
11.2.5 Observationer en outnyttjad resurs i bedömningen?	34
11.2.6 Återkoppling	34
11.2.7 Utvecklingssamtal	35
11.2.8 IT-möjligheter med begränsningar.....	35
11.2.9 Sociokulturella teorier som redskap för bedömning	36
11.3 Organisatoriska förutsättningar	37
11.4 Sammanfattande analys.....	38
12. Diskussion	39
12.1 Skriftlig information som bedömningsunderlag.....	39
12.2 Återkoppling.....	41
12.3 Elevens språk i det formativa bedömningsarbetet.....	41
12.4 Bedömning på organisationsnivå	41
12.5 Icke teckenspråkskunniga lärare och assistenter	43
12.6 Övrigt.....	43
13. Slutsats.....	43
14. Förslag på vidare forskning.....	44
15. Referenser	45
Bilagor.....	49

Förord

Efter att ha ansvarat för en rad uppdragsutbildningar för gymnasiesärskolans räkning blev jag intresserad av att fördjupa mina kunskaper på området när jag hösten 2015 sökte till speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Studierna bedrevs på halvfart på distans och med fysiska träffar för föreläsningar och seminarier. Nu efter tre år börjar jag komma fram i mål med en speciallärarexamen. Det har varit givande att få fördjupa mig inom det specialpedagogiska området och koppla det till mitt arbete som gymnasielärare.

Tack till alla lärare som ställt upp för intervjuer och bidragit med kunskaper om bedömning för elever med IF och dövhet/hörselnedsättning. Er medverkan har lett till att ge oss ökad kunskap om undervisning för denna målgrupp. Förhoppningsvis kommer arbetet att inspirera flera till att forska vidare på området.

Ett särskilt tack till Gülcan Coban och Frida Sunnerdahl som granskat min uppsats under våra gemensamma grupphandledningstillfällen. Era kommentarer har också varit till stor hjälp i mitt arbete. Ett tack till handledare Liz Adams Lyngbäck för värdefull handledning och återkoppling med mitt examensarbete.

Dessutom vill jag tacka alla nära och kära som visat tålamod och uppmuntran med mina studier. Utan ert pepp hade jag inte kunnat fortsätta studierna.

Gröndal, maj 2018
Sven Sandin

1. Inledning

Elever med kombinationen intellektuell funktionsnedsättning (IF) och dövhet/hörselnedsättning fortsätter sin skolgång på gymnasiesärskolan efter avslutad grundskola/specialskola. Målgruppens behov av undervisning på teckenspråk kan ställa särskilda krav på undervisningen så att den tillmötesgår kraven på att vara anpassad för alla elevers förutsättningar och behov och bidra till deras allsidiga utveckling, enligt Läroplanen för Gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013). Bedömning för kunskapsutveckling för en grupp som har en IF och primärt kommunicerar på teckenspråk framstår som komplex. Lärare som undervisar på teckenspråk ska förutom att vara insatt i sina ämnen eller ämnesområden också kunna klargöra gymnasiesärskoleutbildningens mål, innehåll och arbetsformer, så att eleverna får möjlighet att utöva inflytande på sina studier. Kunskapsbedömning för elever med någon form av kognitiv funktionsnedsättning fordrar kunskaper i bedömning för lärande och vilka redskap som lärare kan tillgripa för att öka förutsättningarna för elevernas lärande.

De senaste åren har det skett en förskjutning av lärande från att handla om vad elever lärt sig till att handla om att främja lärande. I detta avseende har internationell forskning kring formativ bedömning fått större aktualitet som att det kan leda till effektivare undervisning (se bland annat Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2013). Berthén, Finnset och Andersson (2016) skriver att formativ bedömning i gymnasiesärskolan ska ha ett dubbelt fokus som att den ska syfta till att fokusera på att befrämja elevers kunskapsutveckling och mot lärares undervisning i syfte att förbättra den. Arbetet bör bedrivas kollegialt för att öka förutsättningarna för elevernas lärande.

Bedömningsarbete i undervisning för elever med kombinationen dövhet/hörselnedsättning och IF är ett helt outforskat område. I mitt blivande uppdrag som speciallärare framgår det av examensförordningen för speciallärare att "visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning" (SFS 2011:186). Med detta examensarbete hoppas jag bidra med ökad kunskap kring formativ bedömning för elever i gymnasiesärskolan som kommunicerar primärt på teckenspråk.

2. Bakgrund

2.1 Perspektivförskjutning på bedömningsfrågor

Sedan tillkomsten av en ny läroplan för gymnasiesärskolan har bedömningsfrågor fått en större tyngd. I läroplanen föreskrivs det att lärare ska “fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov” i deras studier och “redovisa på vilka grunder bedömning och betygssättning sker” (Skolverket, 2013, s.16). Detta ska ses i ljuset av att bedömning fått en annan innebörd i skolsammanhang. Inom svensk forskning om pedagogisk bedömning skriver Lindström (2013) att en förskjutning skett där lärande gått från att handla om att kontrollera vad elever lärt sig till att handla om att främja lärande. Lindström menar också att bedömning ska ses som något som pågår fortlöpande och att bedömning är något som sker mellan både elever och lärare med mera.

Inom internationell bedömningsforskning har två begrepp *formativ bedömning* (formative assessment) och *summativ bedömning* (summative assessment) blivit alltmer framträdande på senare tid. Det förra definieras som att handla om att främja lärande och det senare som att göra en slutlig bedömning av någon kurs i form av betygssättning till exempel (Gipps, 1994, refererad i Lindström, 2013; Håkansson & Sundberg, 2012). En brittisk bedömningsforskare Dylan Wiliam (2013) skriver att begreppet formativ bedömning redan funnits tidigare. 1998 publicerade Black och Wiliam (1998) resultatet av en genomgång av 250 forskningsartiklar. Deras undersökning visade att formativ bedömning i form av en interaktiv syn på lärande och återkommande återkoppling till både lärare och elever gav förbättringar av undervisningen. Sedan dess har Black och Wiliams forskning följts upp av flera forskare inom internationell bedömningsforskning.

En annan term för formativ bedömning som ofta återkommer synonymt i forskningslitteraturen är *bedömning för lärande* eller *assessment for learning* ofta förkortat AfL (Black, McCormick, James & Pedder, 2006). I svenska sammanhang förekommer bedömning för lärande med förkortningen BFL (Holmgren, 2016). Holmgren som bedrivit forskning kring bedömningspraktiker i svensk skola, skriver att många lärare inte verkar kunna skilja på bedömning *av* lärande eller bedömning *för* lärande eftersom praktiken med formativ bedömning inte verkar vara utbredd på svenska skolor (Holmgren, 2016). Wiliam (2013) redogör för att flera forskare försökt komma fram till olika definitioner för termerna formativ bedömning respektive bedömning för lärande och vad som skiljer dem åt. Däremot kan bedömning för lärande avse formativ bedömning eftersom den handlar om en framåtsyftande läroprocess där lärare klargör kunskapsmål och använder sig av en bedömning som både mäter och stödjer lärande samt utgör underlag för planeringen av (<http://www.bedomningforlarande.se/sida.bfl>).

I en översikt av svensk pedagogisk forskning skriver Håkansson och Sundberg (2012) att bedömningsforskning är ett ganska smalt område som fått större aktualitet på senare tid. De noterar att i forskningen beskrivs formativ bedömning som en “brygga mellan undervisning och lärande” (Håkansson & Sundberg, 2012, s.204). Ett inslag i formativ bedömning som de ser är återkoppling (feedback). Den australiensiske bedömningsforskaren Sadler (1989) som ofta citeras i internationell bedömningsforskning ser också återkoppling som ett centralt inslag. Han definierar det som information om hur eleven befinner sig i sin utveckling. Sadler menar att en förutsättning för formativ bedömning är att eleven förstår vilken nivå hen befinner sig på, hur det förhåller sig till nästa mål hen ska uppnå och hur denne ska göra för att kunna uppnå målen.

Sadlers tankemodell framstår som relativt enkel, om den inte överförs på undervisning av elever med kognitiv funktionsnedsättning. Först då uppenbarar sig komplexiteten i att bedriva formativt bedömningsarbete. I en artikel om bedömningsarbete i gymnasiesärskolan, skriver Berthén, Finnset och Andersson (2016) att formativt bedömningsarbete handlar om att systematiskt följa elevers

lärande och utveckling. De menar att syftet är att klargöra var eleven befinner sig och vad nästa steg blir härnäst. Berthén m.fl. refererar till internationella bedömningsforskare (se Black & Wiliam, 2004; Wiliam, 2015) som menar att detta sker genom kollegialt lärande i form av ömsesidiga klassrumsobservationer och samtal och återkoppling från elever. Berthén m.fl. (2016) menar att bedömningsarbetet i gymnasiesärskolan bör ha ett dubbelt fokus. De preciserar det med att både elever och lärare behöver återkoppling på sitt arbete. Det vill säga eleverna får återkoppling för sin kunskapsutveckling och hur de kan gå vidare och lärare för sin undervisning så att den kan förbättras. Berthén m.fl. skriver att det handlar om att ge lärare redskap för att kunna bedöma elevernas kunskaper och att eleverna ska få möjlighet att kunna visa sina förmågor så de blir synliga för läraren att kunna bedöma.

Klassrumsbedömning lyfts fram som ett begrepp i formativt bedömningsarbete, skriver Håkansson och Sundberg (2012). De exemplifierar klassrumsbedömning som observationer, informella bedömningar, utfrågningar och tester. Forskning tyder på att i klassrumsbedömningar har både lärare och elev en förståelse för vad som ska läras i klassrummet och hur man ska nå målet. Dessutom ingår återkoppling som ett inslag. Håkansson och Sundberg skriver att kontinuerlig bedömning av lärare kan ha betydelse. Till skillnad från traditionella fråga - svar mönster framstår interaktion där lärare och elev har en reflekterande och utforskande dialog som en möjlighet för eleverna att utveckla tankar och idéer.

Håkansson och Sundberg (2012) urskiljer två olika traditioner i bedömningsforskning där den ena kännetecknas av utvecklandet av psykometriska bedömningstester och den andra av att se bedömning som ett socialt, kulturellt och historiskt fenomen. Håkansson och Sundberg anser att den senare traditionen fått större tyngd i svensk forskning. De talar också om att formativ bedömning kan vara betydelsefull för lågpresterande elever då den anses vara elevcentrerad. Även Black och Wiliam (1998) menar att elever som har svårt i skolan kan gynnas av systematisk formativ bedömning. I sin forskning jämförde de olika studier som pekade på att förbättrad formativ bedömning kan stödja lågpresterande elever och elever med inlärningssvårigheter (learning disabilities) att utvecklas i sitt lärande genom återkommande återkoppling.

Trots att formativ bedömning lyfts fram i internationell forskning, menar Black och Wiliam (1998), Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2003, refererade i Lindström, 2013) att praktiken kräver en förändrad syn på bedömning som kunskapsöverföring till att handla om att befrämja lärande, men de menar att detta kan leda till positiva effekter som till exempel effektivare undervisning. Shepard (2008) ger ett historiskt perspektiv på hur standardtester och externa krav på resultatredovisningar påverkat lärares möjligheter att utöva sitt yrke. Hon skriver att det finns ett behov av att hitta nya och bättre bedömningsverktyg i klassrummen istället för traditionella tester och prov, vilket inte ses som någon enkel process. Shepard menar att lärare behöver hjälp med att hitta nya sätt att tillämpa bedömning.

2.2 Rätten till utbildning för elever med IF utifrån ett samhällsperspektiv

Sverige har förbundit sig till olika internationella deklARATIONER och konventioner som SalamancadeklARATIONEN (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s barnkonvention (UNICEF Sverige, 2009) om att arbeta för att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar ska erbjudas utbildning för att kunna förbereda dem för att kunna leva som andra människor. Sedan 2009 har FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008) också tillkommit för att främja deras rättigheter till utbildning och delaktighet i samhällslivet. FN:s konventioner är bindande för medlemsstaterna medan SalamancadeklARATIONEN inte är bindande juridiskt. Därefter gäller nationella styrdokument som Skollagen (2010:800) och Läroplanen för Gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013).

Sedan införandet av en målstyrd läroplan och ökad valfrihet för föräldrar att välja skolplacering för sina barn, möts visionen "en skola för alla" av flera utmaningar som ökad marknadsekonomisk konkurrens, skriver Assarsson (2009) i en filosofisk reflektion. Förutom att utbildning också blir konkurrensutsatt så ställer arbetsmarknaden också ökade krav på utbildad arbetskraft där även barn och unga med funktionsnedsättningar får konkurrens om de jobb som finns på marknaden, skriver hon. De ökade kraven på utbildad arbetskraft ställer krav på skolan så att fler elever når kunskapsmålen.

I och med införandet av en ny läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013) har gymnasiesärskolans kunskapsuppdrag skärpts så att elever med IF ska få kunskaper som gör dem bättre rustade för deras fortsatta liv efter skolan. Elever som studerar på nationellt program på gymnasiesärskola erhåller betyg (E-A) i ämnen och elever på individuellt program får omdömen om grundläggande kunskap eller fördjupad kunskap i ämnesområden (Skolverket, 2013b). Dessa betyg och omdömen ger inte behörighet för elever med IF att kunna studera vidare efter avslutad gymnasiesärskola. Skolinspektionen (2011, refererad i Swärd och Florin, 2014) konstaterar också att möjligheter för elever med IF att kunna studera vidare är små vilket begränsar deras möjligheter på arbetsmarknaden. Ineland, Molin och Sauer (2013) noterar att det finns möjlighet att studera inom kommunal vuxenutbildning för särskoleelever (sär vux) samt genom kurser på studieförbund och folkhögskolor. Samtidigt visar forskning att dessa studieformer kanske inte förbättrar möjligheterna för personer med IF att avancera på arbetsmarknaden, konstaterar Ineland m.fl. Men de kan erbjuda andra möjligheter som delaktighet och social gemenskap.

3. Bedömning i gymnasiesärskolan – vilka problem finns?

I samband med införandet av nya gymnasiesärskolan 2013 utkom Skolverket (2013b) med ett stödmaterial om kunskapsbedömning i gymnasiesärskolan. I inledningen betonas skolans kunskapsuppdrag och att om bedömning används på ett "medvetet och systematiskt sätt, väl integrerad i undervisningen" ges goda förutsättningar för lärande (Skolverket, 2013b, s.7). I stöd materialet framkommer det att bedömningen uppfyller olika syften som att kartlägga kunskaper, värdera kunskaper, återkoppla till lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisning. Formativ bedömning beskrivs som ett redskap för att stödja lärande, både för elever och för lärare. Skolverket betonar att det handlar om ett aktivt arbete för att skapa en lärmiljö som främjar elevernas lärande. Vidare framkommer det att arbetet med det formativa bedömningsarbetet ska, enligt Skolverket, gå ut på att tydliggöra målen för undervisningen, att ge information om hur eleven ligger till och att ge återkoppling om hur eleven ska gå vidare i sitt skolarbete. Samtidigt betonas det inledningsvis att formell bedömning av kunskaper förutsätter att läraren tänkt igenom hur bedömningen ska gå till, hur den relaterar till kunskapskraven och hur den ska dokumenteras. Detta fordrar att läraren är insatt i bedömningsarbetet för att kunna återkoppla till elever på ett adekvat sätt. Stöd materialet är allmänt hållet och ger inte mer specifik information om hur bedömning ska ske i olika ämnen utan det är ett arbete som överläts på lärarna.

I stöd materialet framhålls det att självbedömning och kamratbedömning kan vara ett par möjligheter för elever att bli medvetna om sitt eget lärande, skriver Skolverket (2013b). Med självbedömning

menas det att en elev kan få överblick på sitt eget lärande och med kamratbedömning menas det att eleven kan få respons av kamrater på hur denne kan bli bättre med sina uppgifter. Skolverket påpekar dock i stödmaterialet att både självbedömning och kamratbedömning är något som tar tid att öva upp och att det bör ske tidigt.

Gymnasiesärskolan är samtidigt en egen skolform för en väldigt liten målgrupp, det vill säga elever med IF. I en uppföljning av gymnasiesärskolan efter reformen 2013 visade Skolverket (2016) statistik om att ca 7000 elever gick i gymnasiesärskolan den 15 oktober år 2014. Läroplanens krav på att lärare ska informera elever om deras kunskapsutveckling bör ställas mot den komplexa verklighet som lärare möter i undervisning av elever med IF och ytterligare funktionsnedsättningar som dövhet och hörselnedsättning till exempel. Lindström (2013) som forskat kring pedagogisk bedömning skriver att ökade externa krav på resultatredovisning av huvudmän kan göra att lärare snarare bedömer kunskaper som är enkelt att bedöma istället för det som elever ska lära sig enligt centrala innehåll i styrdokumentet. Håkansson och Sundberg (2012) pekar också på den inverkan externa prov kan ha för både lärare och elever i själva skolarbetet, det vill säga att lärare undervisar elever för att klara proven. Ett exempel på externa prov kan vara nationella prov som förekommer i vanliga gymnasieskolan (Skolverket, 2016). Gymnasiesärskolan omfattas inte av regleringen för nationella prov men kan likväl avkrävas på någon form av resultatredovisning av den organisation som är huvudman för skolan, i de flesta fall den kommun som skolan hör till och får ekonomiska resurser från.

Mål och kunskapskrav som formuleras skriftligt i läroplan, ämnesplaner och andra styrdokument som individuella studieplaner förekommer huvudsakligen i skriftlig form vilket kan framstå som svårt och abstrakt för elever med IF att förstå. I en teoretisk genomgång av forskning kring alternativt och kompletterande kommunikation (AKK) menar Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjö (1998) att elever med IF kan ha svårt för att uttrycka sig muntligt och skriftligt samt i varierande grad ha svårt med språk och kommunikation med sin omgivning. Återkoppling bygger enligt Hattie och Timperley (2007) som forskat kring återkoppling, på att eleven ska kunna få svar på var hen befinner sig, vad nästa steg är i utvecklingen och hur hen ska ta sig vidare. Att få återkoppling och kunna överblicka sin utveckling kan därmed vara svårt om eleven också har någon form av kognitiv funktionsnedsättning. Swärd och Florin (2014) skriver att det blir viktigt för lärare att formulera mål så att både elev och lärare ska känna till syftet med olika aktiviteter på ett konkret sätt. De menar att det kan vara svårt att förklara syftet om eleven också har en IF. Detta ställer krav på läraren att vara kreativ i planeringen. De skriver att läraren måste ha kunskap om elevens perceptuella förmågor och hur eleven hanterar sinnesintryck. Att visualisera information för dessa elever blir viktigt för att de ska känna sig delaktiga.

Elever med IF och dövhet/hörselnedsättning utgör långtifrån någon homogen grupp kommunikationsmässigt, skriver Anderson (2005) som forskat om interpersonell kommunikation kring elever med utvecklingsstörning och hörselnedsättning i särskolan (Anderson använder den äldre termen "utvecklingsstörning" i sin avhandling). Elever i särskolan kan ha olika kommunikationssätt från att kunna teckenspråk till att kunna tecken och samtidigt tal att det kan bli nödvändigt med transparenta och anpassade bedömningsformer för att eleverna ska kunna känna sig delaktiga i sitt arbete. Det kan handla om att ge återkoppling på uppgifter som delas upp dag för dag eller vecka för vecka. Bilden kan kompliceras ytterligare om dessa elever också har föräldrar med utländsk bakgrund. Dessa elever blir då flerspråkiga då de lär sig svenska, svenskt teckenspråk och kanske familjens hemspråk. Som en illustration av denna komplexitet kan en studie nämnas som ett exempel. I en studie om specialpedagogers arbete med flerspråkiga barn med autismspektrumtillstånd, konstaterar Andersson (2007) att det kan vara en utmaning för personal att arbeta med föräldrar till barn med funktionsnedsättningar. I studien framkommer det att föräldrar på grund av bristfällig utbildning och andra kulturella referensramar från sitt hemland kan ha svårt att sätta sig in i vad det faktiskt innebär att ha barn med funktionsnedsättning.

Skolverket (2013c) utkom med ett stödmaterial om upprättande av individuella studieplaner (ISP) för elever i gymnasiesärskolan. Enligt Skollagen (2010:800, kap. 19, 26 §) och gymnasieförordningen (2010:2039, kap. 7, 14 §) ska individuella studieplaner upprättas för varje elev i gymnasiesärskolan. Gymnasieförordningen som innehåller en mera detaljerad beskrivning framhåller att studieplanen ska innehålla information om bland annat elevens studiegång på nationellt eller individuellt program. Där framgår vilka val av kurser eller ämnesområden som eleven gjort, om eleven går ett fullständigt eller utökat/reducerat program samt vilka insatser som gynnar elevens kunskapsutveckling. Det specificeras inte närmare i stödmaterialen om planen också ska utgöra ett formativt redskap och hur lärare ska arbeta utifrån det.

Sedan mitten av 1990-talet har särskolan varit föremål för olika granskningar av Skolverket. Berthén (2007) som undersökt undervisningen i två särskoleklasser, refererar till en rad granskningar som berört olika aspekter som pedagogisk kvalitet och pedagogers utbildning till exempel. Berthén noterar att motsägelsefulla bilder framträder ur granskningarna. Trots att föräldrar, elever och lärare verkar nöjda med undervisningen så visar granskningarna på flera brister som att en tredjedel av lärarna saknar adekvat utbildning och att skolledning saknar kunskaper om särskolans verksamhet. Andra brister lyfts fram som att individuella studieplaner saknas för en andel elever och att eleverna inte får tillräckligt stora utmaningar.

När det gäller bedömningsfrågor blir motsägelsefullheten framträdande, skriver Berthén. Hon refererar till en enkätstudie av Alm, Berthén, Bladini och Johansson (2001, refererad i Berthén, 2007) som visar att lärare anser att deras elever får adekvat undervisning samtidigt som de också anser att de saknar lämpliga bedömningsredskap för att kunna bedöma elevernas kunskaper. Berthén, Finnset och Andersson (2016) noterar att bedömningsarbetet i de två särskoleklasserna som Berthén (2007) undersökt och redovisat framstår som osystematiskt och ostrukturerat. Berthén konstaterar att det visserligen fanns dokumentation i form av minnesanteckningar och fotografier, men att dessa inte bedömdes som tillräckliga för att kunna utgöra underlag för formativt bedömningsarbete.

Östlund (2012) som forskat kring särskolan skriver i sin avhandling att i flera undersökningar som berört särskolan framträder en komplex verksamhet. Han refererar till Skolinspektionen (2010, refererad i Östlund, 2012) till exempel som presenterade en granskning av 28 skolor i landet. I granskningsrapporten framträdde en bild av att undervisningen pendlade mellan att vara omsorgsinriktad respektive kunskapsutmanande. Swärd och Florin (2014) som också gått igenom Skolverkets granskningar av särskolan nämner en liknande bild av omsorgsinriktad undervisning framför kunskapsorienterad undervisning. De menar att en konsekvens av omsorgsinriktad undervisning är att eleverna inte får den kunskapsutveckling de har rätt till. Swärd och Florin skriver att det kan finnas ett stort behov av kompetenshöjning bland lärare i pedagogik och didaktik samt kunskapsbedömning.

Flera av Skolverkets undersökningar berörde främst grundsärskolan. Ineland, Molin och Sauer (2013) refererar till exempel till Skolverket (2001, refererad i Ineland, Molin & Sauer, 2013). I den undersökningen konstaterades brister i särskolans organisation och undervisning. Enligt Skolverket verkade lärarna ha för lite kunskap om hur de nationella styrdokumenterna för särskolan skulle följas och att detta hade konsekvenser för undervisningen. Skolverkets rapport berörde grundsärskolan, men Ineland m.fl. (2013) antar att samma förhållanden gäller för gymnasiesärskolan.

Som framkommit av de inledande avsnitten har den kunskap som finns om bedömning hämtats från svensk och internationell bedömningsforskning, och den kunskap som finns om särskolan i form av offentliga utredningar av Skolverket och Skolinspektionen, har huvudsakligen berört grundsärskolan. I den mån gymnasiesärskolan också undersöks förekommer det oftast i rapporter tillsammans med grundsärskolan. Tre år efter att den nya gymnasiesärskolan infördes utkom Skolverket (2016a) med en uppföljningsrapport av gymnasiesärskolan efter reformen 2013. I rapporten granskas vilka avtryck reformen haft på skolan vad gäller mottagande av elever, kunskapsutmaningar till följd av ett ökat kunskapsfokus med mera. Bland annat framgår det i rapporten att det totala antalet elever minskat

något sedan elever med enbart diagnosen autism inte inkluderas i särskolans målgrupp och att elever med lindrigare utvecklingsstörning föredrar att söka till introduktionsprogram i vanliga gymnasieskolan framför gymnasiesärskolan. En ny flexibel organisation i form av nationella och individuella program antas ha lett till att kognitivt svagare elever går nu på nationella program. Trots att de flesta är positiva till den nya gymnasiesärskolan så hyser de tillfrågade rektorerna i telefonintervjuer farhågor för att de alltför höga kunskapskraven tar för liten hänsyn till elevernas faktiska förutsättningar och behov, vilket får konsekvenser för lärarnas möjligheter att utmana eleverna kunskapsmässigt, och att lärarna inte hinner lära ut allt som ska läras ut.

Däremot saknas det dokumentation som beskriver förutsättningar för kunskapsbedömning för den målgrupp som denna studie riktar sig mot, det vill säga elever med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning. Det saknas forskning om vilka bedömningsredskap lärare använder för att befämja lärande för målgruppen och om det kan finnas specifika problem med bedömning för elever som primärt kommunicerar på teckenspråk alternativt kommunicerar på samtidigt tecken och tal.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar om och erfarenheter av kunskapsbedömning för elever med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning i behov av undervisning på teckenspråk i gymnasiesärskolan.

Frågeställningar:

- Vilka bedömningsredskap använder lärare i sitt arbete med elever med IF och dövhet/hörselnedsättning?
- Vilka specifika problem kan uppstå vid kunskapsbedömning för elever i behov av teckenspråk

5. Centrala begreppsdefinitioner

5.1 Intellectuell funktionsnedsättning

Intellectuell funktionsnedsättning (IF) är komplex och kan ses från olika perspektiv. Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att forskningen om IF är tvärvetenskaplig och innefattar olika discipliner, däribland medicin, samhällsvetenskap och pedagogik m.m. Utifrån ett medicinskt perspektiv menar Ineland m.fl. att IF definieras som en nedsättning i intelligens och svårigheter i att klara vardagslivet självständigt. Dessa definieras utifrån graden av intelligenskvot och adaptiva färdigheter (Fernell, 2012; Swärd & Florin, 2014).

Fernell (2012) som använder termen utvecklingsstörning definierar IF efter en intelligenskvot (IQ) som understiger 70. Därefter sker en indelning i lindrig IF (IQ 50-69), måttlig IF (IQ 35-49) och svår intellectuell funktionsnedsättning (IQ 20-34). Fernell (2012) menar att det råder en väldigt stor variation mellan olika individer varför det blir nödvändigt att ta till mätning av adaptiva färdigheter som komplement. Med adaptiva färdigheter avses akademiska färdigheter, sociala färdigheter och praktiska färdigheter. Föreligger det en IQ under 70 och nedsättning inom minst två adaptiva färdigheter och att detta inträffat före 18 års ålder anses IF föreligga. Eftersom IF är en mycket heterogen funktionsnedsättning menar Ineland m.fl. (2013) att funktionsnedsättningen kategoriseras efter flera olika grader och efter olika diagnosmanualer som ICD-10 och DSM-IV-TR.

Termen "utvecklingsstörning" förekommer fortfarande i bland annat Skollagen (2010:800) och officiella styrdokument, skriver Fernell (2012). Hon skriver att i amerikanska och brittiska sammanhang används termer som "intellectual disability" och "learning disability" istället för gamla termer som "mental retardation" (Fernell, 2012, s.155). I Sverige börjar termen "intellectuell funktionsnedsättning" att användas alltmer. I föreliggande studie används denna nyare term med förkortningen IF.

5.2 Dövhet och hörselnedsättning

Dövhet och hörselnedsättning hos barn kan ses från medicinska och sociokulturella perspektiv. Från ett medicinskt perspektiv kan hörselnedsättning graderas i decibel (dB). Sehlin (2012) betraktar lätt hörselnedsättning som att det ligger mellan 26 och 40 dB, måttlig hörselnedsättning mellan 41 och 60 dB och svår hörselnedsättning mellan 61 och 80 dB. Föreligger det en hörselnedsättning på över 81 dB betraktas individen som döv.

En person med hörselnedsättning kan identifiera sig som en talspråkig person (Roos, 2009). Hörselnedsättning kan vara medfödd eller förvärvad senare i livet. Dessa personer kan använda sig av hörseltekniska hjälpmedel i kommunikation med andra personer. När det gäller dövhet, skriver Roos att en person med dövhet kan identifiera sig som en teckenspråkig person som använder teckenspråk för sin sociala och kulturella identitet. Med detta följer att en person inte behöver vara helt medicinskt döv, menar hon. En del teckenspråkiga individer kan använda hörapparat och cochleaimplantat (CI) och i varierande grad behärska talat språk. Anderson (2002) påpekar att bilden kan kompliceras om individer med dövhet/hörselnedsättning också har IF och att det påverkar även individernas möjligheter att interagera med omgivningen.

Sehlin (2012) skriver att hörselnedsättning kan förekomma i samband med olika syndrom som till exempel Downs syndrom. Abeduto, Warren och Connors (2007) konstaterar att nästan två tredjedelar

av barn med Downs syndrom har någon form av hörselnedsättning som kan påverka den generella språkutvecklingen. Dessa barn kan erbjudas hörseltekniska hjälpmedelsinsatser, skriver Sehlin (2012). Samtidigt kan ljudrika och mörka miljöer och svårigheter att inte kunna se ansiktet hos den som talar göra det svårt för individer att få god användning av tekniken. Sehlin noterar att barn med IF också kan vara ljudkänsliga för hörapparater.

Forskning om barn och ungdomar med kombinationen IF samt dövhet och hörselnedsättning är väldigt knapphändig. Anderson (2005) konstaterar att det finns forskning för den ena funktionsnedsättningen och för den andra, men ytterst litet om individer med bägge funktionsnedsättningarna. Frågor kan uppstå i vilka sammanhang den ena funktionsnedsättningen påverkar lärande, och i vilka andra sammanhang den andra påverkar eller bägge samtidigt. I en systematisk litteraturstudie som Roos och Allard (2016), forskare i specialpedagogik kring dövhet och hörselnedsättning, sammanställt omkring läs- och skrivinlärning för döva barn och barn med hörselnedsättning tittar de bland annat på forskning om barn med dövhet och hörselnedsättning som också har IF. De hittar några få forskningsöversikter som omnämner målgruppen, bland annat Guardino (2008) och Cannon och Guardino (2015), men i övrigt konstaterar Roos och Allard (2016) att området verkar vara obeforskat.

5.3 Flerfunktionsnedsättning

Begreppet flerfunktionsnedsättning återkommer i litteratur om särskolan vilket behöver klargöras. Kombinationen IF och hörselnedsättning/dövhet som aktualiseras i denna uppsats kan, enligt Anderson (2002), ses som en form av flerfunktionsnedsättning. Andra flerfunktionsnedsättningar kan vara IF och autism, dövblindhet med mera. Enligt Grunewald (1996, refererad i Ineland, Molin & Sauer, 2013) är det vanligt att individer med svårare IF har ytterligare en eller flera funktionsnedsättningar. De vanligaste tillkommande funktionsnedsättningarna brukar bestå av rörelsehinder, hörselnedsättning, synskador och epilepsi. I ett försök att klargöra begreppet flerfunktionsnedsättningar (multiple disabilities), skriver Nakken och Vlaskamp (2002), att individer med flerfunktionsnedsättningar utgör en väldigt heterogen grupp. De menar att det saknas en entydig definition för att avgöra vem som har flerfunktionsnedsättning och vem som inte har det. När de gick igenom flera forskningsartiklar fann de att ordet "multiple" förekommer som prefix på 14 olika sätt att beskriva målgruppen i litteraturen vilket skapar svårigheter att få fram en entydig avgränsning.

5.4 Kommunikation och teckenspråk

När pedagoger arbetar med barn och ungdomar med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning blir det nödvändigt att klargöra olika begrepp som kommunikation, teckenspråk och andra manuellt utförda symboler som stöd för talat språk samt alternativt och kompletterande kommunikation (AKK).

5.4.1 Kommunikation

Kommunikation är ett vitt begrepp. Etymologiskt kommer ordet från latinets *communicare* som betyder 'göra gemensamt' (Wessen, 1960). Med detta begrepp följer att kommunikation kan inbegripa förmedlande av ett budskap från en individ till en annan individ, skriver Heister Trygg m.fl. (1998). Ett budskap inbegriper, enligt Heister Trygg m.fl. alltid en sändare och en mottagare av signaler som kan vara medvetna eller omedvetna. Dessa signaler kodas verbalt och icke-verbalt. Kommunikation kan alltså komma till uttryck på många olika sätt från att uttrycka sinnesstämning till att handla om att förmedla abstrakta tankar och idéer på språkliga nivåer. Heister Trygg m.fl. menar att kommunikation

är dynamisk, komplext och svårt att beskriva. Johansson (1990) beskriver kommunikation som ett socialt fenomen där människan har kontakt med andra människor i olika sociala sammanhang och påverkar varandra. Hon skriver även att människan kan ha jämlika eller ojämlika relationer till varandra som påverkar förutsättningarna för kommunikation.

Anderson (2005) nämner en rad manuellt utförda symboler som stöd för talat språk med olika benämningar: tecken till tal, tecken som stöd (TSS), teckenkommunikation, teckenstöd, tecken som alternativt och kompletterande kommunikation (TAKK). Hon problematiserar att dessa benämningar har använts utan att någon definition gjorts av målgrupperna och deras språkliga behov. I sin avhandling (2002) där hon undersöker kommunikationen mellan personal och elever i särskolan väljer hon beteckningen ”tecken och samtidigt tal” (Anderson, 2002, s.17).

5.4.2 Svenskt teckenspråk

Tecknade språk förekommer över hela världen (Dahl, 1998; Ahlgren & Bergman, 2006; Roos, 2009). Dessa språk finns i nationella former som amerikanskt teckenspråk, franskt teckenspråk m.m. Teckenspråken är mänskliga språk som uppkommit naturligt i interaktion mellan döva under lång tid. (Stokoe, 2002, refererad i Roos, 2009). Det svenska teckenspråket är det språk som används av döva i Sverige. Det har ett eget teckenförråd, egen syntax och en egen grammatik som skiljer sig från det svenska språket och betraktas därmed som ett fullvärdigt språk (Ahlgren & Bergman, 2006). Till skillnad från talade språk, som är auditivt-vokala, det vill säga de uppfattas med hörseln och uttrycks med rösten, är tecknade språk visuellt-gestuell, det vill säga de uppfattas med synen och produceras med händer, ansikte och kropp. En annan skillnad är också att talade språk har en temporal organisation medan teckenspråk i högre grad har en spatial organisation. Denna skillnad gör att det inte går att använda tal och tecken simultant, påpekar Roos (2009). En annan skillnad är att teckenspråket saknar en skriftlig form. Med detta följer att döva som lär sig svenskt teckenspråk lär sig skriven svenska som ett andraspråk (Schönström, 2010).

I de statliga specialskolorna för döva och hörselskadade erbjuds teckenspråk som undervisningsspråk, skriver Roos (2009). Elever som går i specialskolornas särskoleklasser erbjuds också undervisning på teckenspråk. I de kommunala särskolorna är det inte självklart att teckenspråk erbjuds barn med IF och dövhet/hörselnedsättning, skriver Anderson (2002) utan där ingår eleverna i språkligt heterogena grupper.

Anderson (2002) och Roos och Allard (2016) konstaterar att det finns fördomar som att individer med IF och dövhet/hörselnedsättning inte är kapabla att lära sig teckenspråk. I sin forskningsöversikt om läs- och skrivinlärning hos döva barn och barn med hörselnedsättningar refererar Roos och Allard till en forskningsöversikt av van Dijk, Nelson, Postma och van Dijk (2010, refererade i Roos & Allard, 2016) som verkar ge uttryck för ett sådant synsätt. Anderson (2002) antar att fördomarna sannolikt bottnar i kunskapsbrist hos barnens omgivning då det tidigare funnits fördomar om att teckenspråk inte setts som riktiga språk fram tills forskning om svenskt teckenspråk påbörjades på 1970-talet (Ahlgren & Bergman, 2006) och gav ny kunskap om mänskliga språk i allmänhet.

5.4.3 Alternativt kompletterande kommunikation (AKK)

När barn och ungdomar begränsas i sin språkutveckling antingen på talat språk eller på tecknat språk på grund av någon form av funktionsnedsättning, kan det uppkomma behov av alternativa

kommunikationssätt. Med alternativa kommunikationssätt avses alternativt och kompletterande kommunikation (AKK) (Thunberg, 2011). Heister Trygg m.fl. (1998) samt Thunberg (2011) definierar olika AKK-system som grafiska och hjälpmedelsberoende eller gestbaserade och hjälpmedelsberoende/kroppsbaseade. Några exempel på grafiska AKK kan, enligt Thunberg, bestå av fotografier, föremål eller datorsystem (pictogram, ritade tecken, PCS m.m.) och ett exempel på gestbaserade AKK kan vara manuella tecken. Beukelman och Mirenda (2005, refererade i Thunberg, 2011) menar att det viktigaste syftet med olika AKK är att skapa möjligheter för individer att effektivt kunna samspela med sin omgivning och delta i aktiviteter. Thunberg (2011) pekar på att det finns hög evidens för att AKK-insatser för individer med autism till exempel kan minska problemskapande beteende till följd av bristande kommunikationsförmåga.

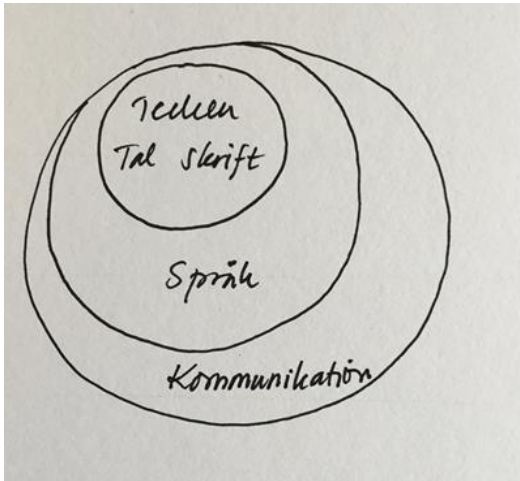


Fig 1. Hur kommunikation, språk, tal, tecken och skrift förhåller sig till varandra (efter Johansson (1988, refererad i Anderson, 2002, s. 18)

Goda kunskaper i kommunikation och teckenspråk kan bli betydelsefulla i arbetet med elever med IF och hörselnedsättning, skriver Anderson (2002). Hon beskriver kommunikation som ett överordnat begrepp där språk i form av tal, tecken och skrift samt AKK och andra kommunikationsformer utgör underordnade delar. Samtidigt påpekar Anderson att det kan råda ett icke jämbördigt förhållande mellan personer med funktionsnedsättningar och personer utan eftersom de senare ofta behärskar språk- och skolarenan mer än vad de med funktionsnedsättningar gör. Detta medför att ett särskilt ansvar faller på personal som arbetar med dessa elever.

6. Skolgång för elever med intellektuell funktionsnedsättning

Särskolan indelas i grundsärskola och gymnasiesärskola där den förra är obligatorisk skolform och den senare frivillig skolform, dessutom förekommer det särskild vuxenutbildning för vuxna, ibland kallat "särsvux". När frågan om skolgång aktualiseras för elever med diagnosen IF, inleds en process om mottagande i grundsärskola eller i gymnasiesärskola, skriver Skolverket (2013a) samt Swärd och Florin (2014). Grundsärskolan och gymnasiesärskolan vänder sig till elever som inte uppnår kunskapskraven i den ordinarie grund- och gymnasieskolan på grund av att de har en

utvecklingsstörning (Skollagen, 2010:800). Beslut om skolplacering i grundsärskola ska föregås av en grundlig utredning, enligt kap. 7, 5 §, som omfattar en social, pedagogisk, medicinsk och psykologisk bedömning. Liknande bestämmelser för gymnasiesärskolan regleras i kap. 18, 5 §. Swärd och Florin (2014) skriver att dessa utredningar ska utgöra delar i en helhetsbedömning för att avgöra om det blir aktuellt med inskrivning i grundsär- eller gymnasiesärskolan för en elev.

Skolplacering i särskola kan aktualiseras på olika sätt, skriver Ineland, Molin och Sauer (2013). Redan i förskolan kan barn med svårare IF komma ifråga för olika habiliteringsinsatser som föranleder utredning för särskolan medan barn och ungdomar med lindrigare IF ofta upptäcks i senare skolor. Ineland m.fl. menar att det kanske är vid övergången från grundskolan till gymnasiet som utredningar aktualiseras om mottagande i gymnasiesärskolan.

Sedan 2011 gäller en läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2016), och sedan 2013 även en ny läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013). I grundsärskolan anordnas undervisning i ämnen och ämnesområden. Gymnasiesärskolan i sin tur anordnar också undervisning i ämnen och ämnesområden samt är organiserad i nationella program och individuella program (Ineland, Molin & Sauer, 2013; Swärd & Florin, 2014). På nationella program studerar elever med lindrig eller måttlig IF och på individuella program studerar elever som saknar kognitiva förutsättningar för att tillgodogöra sig undervisning på nationella program till följd av att de har svårare IF.

Några förändringar som skett är att elever med autismspektrumdiagnos, men utan IF inte längre tas emot i grundsär- och gymnasiesärskolan (se Skolverket, 2013a; Ineland m.fl., 2013; Swärd & Florin, 2014). Dessutom gäller en reviderad version av grundsärskolans läroplan från och med den 1 juli 2017 (Skolverket, 2016). I denna nya version har digitaliserad kompetens fått större utrymme. Gymnasiesärskolans läroplan väntas också få en reviderad version från den 1 juli 2018 av samma anledning (<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3068>).

Idag har det blivit allt vanligare för barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning att erhålla individintegrerad skolgång, skriver Ineland, Molin och Sauer (2013). Detta innebär att elever kan skrivas in i en ordinarie skolklass och samtidigt följa de läroplaner som gäller för grundsär- och gymnasiesärskolan. För elever med kombinationen dövhet och hörselnedsättning samt IF i någon av landets fem regionala specialskolor för döva och hörselskadade finns bestämmelser om att dessa elever får följa särskolans läroplan. Anpassade kursplaner för denna målgrupp har fastställts av Skolverket (2013a). En specialskola har dessutom riksintag av elever på en ort (Anderson, 2002; Linikko, 2009; Roos, 2009). Efter fullgången grundsärskola eller specialskola erbjuds elever med dövhet/hörselnedsättning och IF vidare skolgång i gymnasiesärskolan. Gymnasiesärskoleutbildning för denna målgrupp är koncentrerad till ett par orter i landet med mottagning av elever från hela landet. I en del fall väljer föräldrar att inte skicka sina barn till dessa orter utan väljer individintegrerad skolgång för sina barn på näraliggande gymnasiesärskola bland hörande elever med IF (Anderson, 2002). Det saknas tillförlitlig statistik på hur många elever som utnyttjar denna möjlighet.

Fram till mitten av 1990-talet hade landstingen ansvar för särskolan innan ansvaret överfördes till kommunerna (se Anderson, 2002; Berthén, 2007; Ineland, Molin & Sauer, 2013) om än som en egen segregerad skolform. Ur ett internationellt perspektiv framstår den svenska särskolan som unik eftersom motsvarande särskola saknas i andra länder. Enligt Anderson (2002), Berthén (2007) och Ineland m.fl. (2013) framträder olika argument för att bevara särskolan alternativt att avskaffa den. Argumenten för att bevara skolan är bland annat att barn och ungdomar med IF har specifika behov av kompensatoriska insatser som bara särskolan har pedagogisk kompetens för. Motargumenten är att eleverna har rätt till ett så normalt liv som möjligt på samma villkor som andra elever i det ordinarie skolväsendet, skriver Berthén (2007). Hon noterar att även de som vill avskaffa särskolan som skolform håller med om att skolans kompetens är betydelsefull och bör garanteras i det ordinarie skolväsendet. Däremot påpekar Berthén att det saknas forskning om vad som kännetecknar denna särskilda pedagogik.

7. Forskning om kunskapsbedömning

För att ta reda på vad tidigare forskning säger om kunskapsbedömning för en specifik målgrupp har sökningar gjorts efter nationella och internationella vetenskapliga och referensgranskade (peer-reviewed) artiklar mellan åren 2007 och 2017. Både svenska och engelska sökord användes för att söka i databaser som Google Scholar, EBSCO. Svenska sökord var *formativ bedömning*, *bedömning för lärande*, *intellektuell funktionsnedsättning*, *hörselnedsättning*, *döv*, *specialskola/särskola* och motsvarande engelska sökord var *formative assessment*, *assessment for learning*, *intellectual disability*, *hearing impairment*, *hearing loss*, *deaf*, *special education*. I föregående avsnitt om dövhet och hörselnedsättning, konstaterar Anderson (2002) och Roos och Allard (2016) att det finns ytterst lite eller nästan ingen forskning om barn och ungdomar med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning varför sökningar gjordes efter artiklar som handlar om formativ bedömning för elever med IF och formativ bedömning för elever med dövhet eller hörselnedsättning var för sig.

Resultatet av sökningarna visade att svenska sökord i de flesta fall resulterade uteslutande i studentuppsatser. Sökningar med engelska sökord gav fler träffar på artiklar och avhandlingar som handlar om bedömning av personer med IF, fast utifrån andra perspektiv som psykologi och medicin. Svårare var att hitta artiklar som belyser pedagogiska området och speciellt om formativ bedömning. Efter en del sökande hittades en nyligen publicerad artikel av Anderson och Östlund (2017) som handlar om bedömning för lärande i svensk särskola för elever med IF. Syftet med deras studie är att analysera lärares och elevassistenters arbete och reflektioner i bedömning för lärande (BFL) för elever med IF på några särskolor i Skåne. Anderson och Östlunds kvalitativa studie gick ut på att följa 20 lärare och elevassistenter i fyra team genom videoinspelade observationer, diskussioner och föreläsningar om bedömning under en period om tre terminer. Datasamling skedde genom att studiens deltagare fick skriva texter om sitt arbete som forskarna analyserade med hjälp av innehållsanalys. Resultatet av studien tydde på att alla professionella i särskolan drog fördel av arbetet med bedömning för lärande. Textanalyserna tydde på att teamen förändrade sin syn på lärande som ett individuellt fenomen till att se det som ett socialt fenomen och tog gemensamt ansvar för bedömning för lärande. Anderson och Östlund menar att det ligger i linje med tanken om situerat lärande enligt Lave och Wenger (1991, refererade i Anderson och Östlund, 2017, s. 520). Teamen blev bättre på att ge tydligare återkoppling till eleverna, de utvecklade ett gemensamt språk och att ge återkoppling till varandra inom teamen. Teamen blev bättre på att bedriva kollegialt lärande genom att inse att det gällde att arbeta *med* varandra och inte var för sig. Teamens ökade fokus på att ge återkoppling på elevernas lärandeprocesser och deras uppgifter gjorde eleverna mer involverade i sitt lärande. Arbetslagen utvecklade också ett gemensamt språk kring formativ bedömning så att de kunde ge återkoppling inom sina respektive team. Anderson och Östlund drar också slutsatsen att bedömningsarbete i särskolan fortfarande är i sin linda och behöver utvecklas vidare genom ytterligare forskning. Några utmaningar som framkommer är dilemmat mellan elevernas behov av vård och rätt till kunskapsutmanande undervisning samt att bedöma elever som främst kommunicerar med AKK. En annan slutsats som dras i studien är att utvecklingsprocessen inte är linjär utan det tar tid och arbete från alla involverade medarbetare att sätta sig in i praktiken kring bedömning för lärande.

Även resultatet av sökningar efter artiklar som handlar om formativ bedömning i undervisning av elever med dövhet och hörselnedsättning blev begränsat. Det gick inte att hitta några artiklar av relevans för denna studie. Det verkar som om bedömningsforskning i teckenspråkig undervisning fortfarande är ett obeprövat område.

Under studierna hittades även en del kurslitteratur som handlar om formativ bedömning i allmänhet, litteratur om dövhet och hörselnedsättning, samt annan litteratur som tar upp ämnen som berör särskolan. Eftersom det saknas forskning eller dokumentation om studiens specifika målgrupp har det

varit problematiskt att avgöra vilken litteratur som känts som relevant. Många gånger har referenser fått göras till forskning som handlar om enbart funktionsnedsättningen IF och forskning om bedömning i allmänhet samt överföra den kunskap som finns till just det här området.

8. Teoretiska perspektiv

8.1 Sociokulturella perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande har fått en större plats i pedagogisk forskning de senaste åren där bland annat Vygotskijs kulturhistoriska teorier och Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teorier bidragit med kunskap om kontextens betydelse för lärande (Dysthe, 2003). Dysthe skriver att lärande sker i ett socialt sammanhang där relationer, deltagande och kommunikation och samspel utgör viktiga beståndsdelar. Dysthe vidareutvecklar detta med att lärande är situerat i fysiska och sociala kontexter där alla individer som deltar, fysiska verktyg, fysiska miljöer, och andra symboliska system som språk samverkar och är beroende av varandra. Skolmiljöer utgör inget undantag. Andersson (2002) betonar att barn med kommunikativa och språkliga svårigheter måste betraktas i den miljö de ingår i, både den fysiska och den sociala miljön. Sammanhangets betydelse måste förstås (Anderson, 2005). Med det menar hon förhållandet till skolorganisationen, olika former av insatser, kunskaper om och attityder till personer med funktionsnedsättning.

Swärd och Florin (2014), som diskuterar lärande i särskolemiljöer, menar också att det är viktigt att se lärande från ett socialt sammanhang där relationen mellan lärare och elever utgör en viktig del. De anser vidare att lärare behöver skapa och utveckla redskap för att kunna möta den variation och mångfald av elever som förekommer i skolan. Därför anser de att lärare behöver kompetens i att lärande och samspelsprocesser sker med miljön varför det blir nödvändigt att ta del av nya forskningsrön om lärande. De preciserar det med att först när läraren granskar egna teorier och sin egen undervisning kan lärare ta ett professionellt ansvar för sitt yrke.

När det gäller bedömning från sociokulturella perspektiv skriver Dysthe (2003) att bedömning utgör en integrerad del av lärandet. Hon menar bedömning är att se på kvaliteten på elevernas deltagande i lärandemiljöer. Med detta följer att det finns ett behov av att utveckla bedömning som någonting som görs fortlöpande och inte genom att summera på slutet av någon läroprocess. Hon preciserar också att det blir naturligt att även eleverna deltar i bedömningen genom att ge återkoppling på sina egna och på andras arbeten.

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses lärande som medierat. Dysthe (2003) skriver att Vygotskij använde begreppet mediering. Med det menas att människan använder sig av olika typer av redskap eller så kallade artefakter som skapar möjligheter för lärande. Det kan vara att med film, böcker, dator med mera förmedla tidigare nedtecknade kunskaper till nya generationer. Säljö (2002) skriver att människan hanterar olika redskap som han kallar för intellektuella eller språkliga/psykologiska redskap och fysiska redskap. Dysthe (2003) preciserar att Säljös termer ”språkliga/psykologiska” redskap är kommunikativa och språkliga då de kodifieras i språk. Språket ses som det viktigaste medierande redskapet i lärandesammanhang. Kommunikation och interaktion blir då avgörande om lärare och elever använder språkliga redskap som resurser, menar Dysthe. För elever med IF och dövhet/hörselnedsättning kan således teckenspråk och andra kommunikationsmodaliteter ses som medierande redskap och resurser i deras lärandeprocesser.

Ur ett historiskt perspektiv menar Shepard (2008) att olika kunskapsparadigm växlat genom åren. Under större delen av 1900-talet dominerade läroplaner utifrån behavioristiska teorier och

vetenskapliga mätmetoder där bland annat standardtester vanligtvis förekom för att mäta "objektiv" kunskap. Denna kunskapssyn kom att förändras under 1970- och 1980-talen när sociokulturella teorier för lärande aktualiserades och behovet av bättre redskap för bedömning efterfrågades. Med utgångspunkt från Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen tillämpar lärare ett mera dynamiskt sätt att bedöma undervisning. Läraren bedömer vad en student klarar på en viss nivå och vägleder studenten för att utvecklas vidare till nästa nivå, detta innebär enligt Shepard en mera interaktiv syn på bedömning.

8.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell

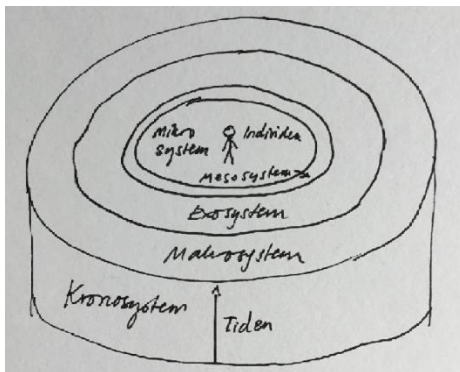


Fig 2. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (efter Hwang och Nilsson, 2003)

Anderson (2002) skriver att Bronfenbrenners modell syftar till att förstå hur en individ samspelar med sin omgivning på olika nivåer. Hon menar att modellen har beröring med Vygotskijs teorier om den sociala kontextens inverkan på individen och dess lärande.

Den utvecklingsekologiska modellen beskriver olika nivåer där olika företeelser på nivåerna kan påverka varandra ömsesidigt. Anderson menar att modellen kan användas för att förstå hur samhällets olika nivåer påverkar individer med funktionsnedsättning (i hennes avhandling används termen funktionshinder). Nivåerna har olika benämningar som mikrosystem, mesosystem exosystem och makrosystem. Dessa beskrivs kortfattat som följande:

Mikrosystem - beskrivs som den närmaste miljön kring individen. På denna nivå samverkar individer med funktionsnedsättning med personer i dess närhet. Individen kan enligt Andersson samla erfarenheter från olika aktiviteter och möten med andra personer på denna nivå. *Mesosystem* - betecknar samspelet mellan olika miljöer som påverkar individen direkt eller indirekt, skriver Anderson. Här kan det till exempel handla om samverkan mellan familj och skola, arbete eller fritidsverksamhet. *Exosystem* - beskriver relationer mellan flera miljöer. Individen ingår inte direkt i dessa utan miljöerna själva påverkar varandra som sedan i sin tur kan påverka individen, skriver Anderson. Hon nämner exempelvis olika samhällsinsatser som beslutas för barn med funktionsnedsättning och vilka konsekvenser dessa får för barnen. *Makrosystem* utgör den övergripande nivån, skriver Anderson. Makrosystem består av de olika kulturer människor ingår i och de värdesystem som påverkar. Samhällets syn på personer med funktionsnedsättning kan vara ett exempel på makronivån som påverkar individer. Bronfenbrenner (1989, refererad i Anderson, 2002) introducerade också termen *kronosystem* som handlar om att förstå hur förändringar sker över tid. Modellen har kritiserats för att ha svag empiriskt grund av Sontag (1996, refererad i Anderson, 2002), men framstår som ett bra verktyg att förstå miljöer kring barn med funktionsnedsättning. Anderson använder andra beteckningar som individnivå, gruppnivå, samverkansnivå och samhällsnivå i sin avhandling för att förstå hur olika nivåer inverkar.

Johansson (1990) använder Bronfenbrenners modell för att förstå kommunikativa förutsättningar kring individer med funktionsnedsättning. Hon skriver att individer som behärskar olika typer av kommunikation språklig/icke-språklig, muntlig/skriftlig kommunikation, formell/informell kommunikation eller direkt/indirekt kommunikation kan ha stor kommunikationspotential, medan den som inte behärskar dessa har liten eller begränsad kommunikationspotential, i detta fall individer med funktionsnedsättningar. Johansson menar att i mikrosystemet kan individen ha en direkt och informell kommunikation med personer som står hen närmast, som familjen till exempel och ha möjlighet att påverka eller bli delaktig. I mesosystemet kan kommunikation ske i familje- och skolmiljöer och möjligtvis vara påverkbar. Individens möjlighet att påverka blir svårare i exo- och makrosystemen som kan bestå av kommun eller landsting. Johansson menar att kommunikationen i dessa system kan vara indirekt, skriftlig eller informell. De normer och värderingar som kännetecknar dessa system kan även påverka individens handlingsfrihet.

9. Exempel på redskap för bedömning

Termen “bedömningsredskap” eller “redskap för bedömning” nämns litet varstans i kurslitteratur och forskningslitteratur att det kan behövas ett klargörande av vad som avses med bedömningsredskap. Håkansson och Sundberg (2012) nämner utöver formativ bedömning några andra bedömningsredskap som självbedömning, portfolio, individuella utvecklingsplaner (IUP) och åtgärdsprogram (ÅP). De skriver att några redskap framstår som betydelsefulla och andra som mindre betydelsefulla. Lindberg (2013), som forskar i pedagogik, skriver att flera avhandlingar tillkommit under det senaste decenniet om lärares bedömningsarbete, avhandlingarna handlar om olika områden som bedömningsredskap, formativ bedömning och elevers självbedömning. Lindberg konstaterar att det inte finns så många studier som fokuserar på hur bedömningsredskap används trots att skolorna använder sig av olika typer, som IUP och ÅP, nationella prov, matriser, portfolio och loggböcker. Mycket av den forskning som finns handlar om dokumentation av elevers kunskapsutveckling i IUP och ÅP då dessa lyfts upp på utvecklingssamtal.

Ur ett sociokulturellt perspektiv skriver Dysthe (2003) att “redskap” kan betyda de intellektuella och praktiska resurser människan använder för att förstå omvärlden och för att handla. I likhet med vad som nämnts i föregående avsnitt om sociokulturell teori kan dessa redskap vara kommunikativa då de förmedlar information, i detta fall information till lärare och/eller elever om kunskapsutveckling av något slag. Därmed kan bedömningsredskap avse de artefakter som lärare använder för att samla information om elevers prestationer i syfte att bedöma. I det följande beskrivs några bedömningsredskap för att ge en klarare bild inför den fortsatta presentationen.

Individuella studieplaner (IUP) som är obligatoriska i grundsärskolan kan utgöra formativa bedömningsredskap, skriver Pihlgren (2013). Pihlgren skriver att dessa planer upprättas på de terminsvisa utvecklingssamtalen, som enligt Skollagen (2010:800), ska hållas minst en gång per termin och ge information om elevers framtida kunskapsutveckling. Motsvarande individuella studieplaner (ISP) i gymnasiesärskolan fyller inte samma funktion som formativa redskap enligt Skolverket (2013c). I gymnasiesärskolan kan åtgärdsprogram (ÅP) också upprättas för elever som riskerar att inte uppnå kunskapsmålen för sin utbildning och därmed vara i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2014). I åtgärdsprogrammen ska skolan beskriva vilka åtgärder som bedöms som nödvändiga för att elever ska kunna uppnå kunskapsmålen. Eventuella stödinsatser kan formuleras formativt i åtgärdsprogram. Däremot pekar Håkansson och Sundberg (2012) på att det kan finnas problem att elevers beteende kan beskrivas i åtgärdsprogrammen istället för kunskaper. Asp-Onsjö (2011) samt Andréasson och Asplund Carlsson (2009) pekar också på problematiken med

åtgärdsprogram. Andréasson och Asplund Carlsson menar att de beskrivningar som formuleras i åtgärdsprogrammen kan påverka elevernas uppfattning om dem själva. Lindberg (2013) som också uppmärksammar problematiken, konstaterar att det är svårt att formulera mål i dessa och att detta kräver särskilda kunskaper.

Bedömningsmatriser återkommer som ett bedömningsredskap. Kjellström (2013), som forskar i matematikdidaktik, skriver att sådana matriser utvecklats för olika ämnen och att dessa lyfter upp olika aspekter av kunskap som bedöms och kan användas i både summativt och formativt syfte. Matriser framställs ofta av olika aktörer. Under verksamhetsförlagda fältstudier erhöles några exempel på matriser för ämnen på nationellt program. Som framgår av ett förenklat exempel så följer de olika kravnivåer som gäller för respektive betyg:

E	D	C	B	A	Har uppnått
Eleven medverkar i att beskriva olika tidsperioder utifrån några utmärkande drag och människors levnadsvillkor		Eleven beskriver på ett enkelt sätt olika tidsperioder utifrån några utmärkande drag och människors levnadsvillkor		Eleven beskriver på ett utvecklat sätt olika tidsperioder utifrån några utmärkande drag och människors levnadsvillkor.	
Var är du nu?		Var är du nu? Vi har arbetat med forntiden och nu jobbar vi med vikingatiden på tidslinjen.		Var är du nu?	
Vad ska du utveckla?		Vad ska du utveckla? Du behöver visa att du kan föra enkla resonemang och jämförelser mellan dåtid och nutid.		Vad ska du utveckla?	

Fig. 3. Förenklat exempel på bedömningsmatris för ämnet historia på nationellt program efter ett exempel som erhållits under verksamhetsförlagda fältstudier.

Ett exempel på en matris från ämnesområdet Natur och miljö på individuella programmet kan se ut så att lärare bara kryssar för antingen delvis godtagbara, godtagbara eller mer än godtagbara kunskaper i ämnesområdet och därefter skriver var eleven befinner sig kunskapsmässigt och vidare vad som behöver utvecklas. Därefter skriver lärare också en nulägesbeskrivning och fyller i med några ord vad eleven ska utvecklas för att komma till nästa nivå.

Kravnivå	Delvis godtagbara kunskaper	Godtagbara kunskaper	Mer än godtagbara kunskaper	Var är du nu?	Vad ska du utveckla?
Eleven berättar om människokroppen, växter, djur och natur			X	Du känner till en hel del om människokroppens delar och hur de fungerar	Under våren ska du du lära mer om miljöns påverkan på människor.

Fig. 4. Förenklat exempel på bedömningsmatris för ämnesområdet Natur och Miljö på individuellt program efter ett exempel som erhållits under verksamhetsförlagda fältstudier.

Som också framgår av exemplen kan läraren skriva direkt till eleven. Kjellström (2013) skriver att elever behöver utveckla kunskap om sitt eget lärande, det vill säga uppnå en metakognitiv förmåga, för att kunna känna sig delaktiga i sitt lärande. Hon menar att denna förmåga inte kommer av sig självt utan fordrar att elever får tid att utveckla den för att kunna ta del av processen. Claxton (1995, refererad i Kjellström, 2013) betonar att elever måste ges möjlighet att förstå vad som står i matriserna för att kunna förstå sitt eget lärande. Kjellström pekar på en studie av Fredricson och White (1997, refererade i Kjellström, 2013) som tyder på att svagpresterande elever hade störst nytta av denna bedömningsform. Jönsson (2013), som forskar kring bedömning i naturvetenskapliga ämnen, skriver att bedömningsmatriser kan användas för formativa syften under förutsättning att läraren förstår målet med undervisningen, känner till var eleven befinner sig, och använder informationen för att ge återkoppling. Det kan formuleras med information under rutorna "Var är du nu?" och "Vad ska du utveckla?" i ovanstående exempel. Dock menar Jönsson att det viktigaste är att involvera eleverna i denna process. Han menar att effekten kan utebli om eleven inte får återkoppling.

Portföljmetodik (ibland portfölj eller portfolio) beskrivs av Håkansson och Sundberg (2012) som ett betydelsefullt bedömningsredskap. Lindström (2013) skriver att portföljmetodiken används i ämnen som bild och musik. Det kan handla om att eleverna kan titta tillbaka på arbeten de tidigare gjort och jämföra arbetena och se vilka förändringar som skett. Några förtjänster med portföljen är enligt Lindström att eleverna på detta sätt kan överblicka sina arbeten över tid och att bli medvetna om sin egen utveckling i bild- eller musikämnet. Håkansson och Sundberg (2012) talar om att så kallade digitala portföljer kan skapa ömsesidiga relationer mellan lärare och elever.

10. Metod

I detta avsnitt behandlas översiktligt metodval och överväganden som gjorts. När uppsatsens ämne bestämdes att handla om att undersöka lärares uppfattningar av formativt bedömningsarbete fanns det tankar om en kombination av två olika metoder i form av textanalys av individuella studieplaner och halvstrukturerade intervjuer av lärare. Textanalys som metod utgick eftersom tidsramen för detta uppsatsarbete bedömdes som alltför snäv, och för att det visat sig att en del skolor använder sig av individuella studieplaner medan en del skolor inte använder sig av sådana.

10.1 Fenomenografiska intervjuer

En kvalitativ fenomenografisk metodansats bedömdes som lämpligt för denna studie eftersom syftet handlar om att undersöka vilka uppfattningar lärare har om kunskapsbedömning. Den fenomenografiska ansatsen bygger, enligt Dahlgren och Johansson (2015), på att forskare genom halvstrukturerade intervjuer kan samla olika människors uppfattningar om olika fenomen och beskriva och analysera dem. Dahlgren och Johansson menar att det intressanta med intervjuanalyser är variationer i människors uppfattningar. Genom att studera variationerna och kategorisera dessa, framträder en bild av hur ett fenomen kan uppfattas på olika sätt.

Dahlgren och Johansson (2015) skriver att fenomenografiska intervjuer ses som halvstrukturerade och tematiska. De menar att forskaren utarbetar en intervjuguide i form av intervjufrågor som utarbetas i förväg. Dessa frågor ska följa olika teman. Syftet är att få så rikhaltiga och uttömmande svar som möjligt. Intervjuerna betraktas som halvstrukturerade eftersom de följer en teknik som kallas för probing. Med probing menas att intervjuaren ställer följdfrågor till informanter efter en huvudfråga. Dahlgren och Johansson betonar att det är viktigt att intervjuaren tydligt visar intresse för det informanten har att säga för att intervjun ska bli så bra som möjligt.

Denscombe (2016), professor i samhällsforskning, använder en annan beteckning semi-strukturerade intervjuer. Han skriver att fördelen med halvstrukturerade intervjuer är att intervjuaren kan utveckla och ändra frågorna under studiens gång. Denscombe listar några färdigheter som intervjuare bör följa. Han listar bland annat att intervjuaren bör vara uppmärksam för att inte tappa tråden, att vara beredd på att det kan uppstå tystnad under samtalet som kan skapa en osäkerhet och att intervjuaren kan kontrollera genom att upprepa något informanten nämnt och utveckla det vidare, att be informanten att ge exempel och att sammanfatta informantens tankar för att be denne bekräfta dem.

10.2 Studiens undersökningsgrupp

Den undersökningsgrupp som studien vänder sig till det vill säga lärare som undervisar elever med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning är liten och håller till på skolor på olika orter i landet. Detta medför att antalet lärare som undervisar dessa elever inte kan vara väldigt många för att kunna bilda en tillräckligt stor undersökningsgrupp som är villig att ställa upp för intervjuer. För att kunna samla ett tillräckligt stort antal lärare för intervjuer tillämpade jag därför principen om så kallat bekvämlighetsurval. Hartman (2004) skriver att bekvämlighetsurval går ut på att de lärare som finns tillgängliga bjuds in till att delta i undersökningen. Fördelarna med bekvämlighetsurval är att det kan vara enkelt att ta till när det är begränsat med tid och resurser. Eftersom det i studiens början också fanns en osäkerhet om att samla ihop tillräckligt med många lärare på gymnasiesärskolor för intervju

bestämde jag mig för att även bjuda in lärare på ett par grundsärskolor och på ett kommunalt särvux om att delta i studien.

10.3 Genomförande

Jag mailade några lärare och en rektor på ett par gymnasiesärskolor i ett första skede under höstterminen med information om planerade intervjuer under vårterminen. Därefter skickades ett formellt informationsbrev (bilaga 1) till fyra gymnasiesärskolor, ett par grundsärskolor och ett kommunalt särvux. I brevet fanns information om studiens syfte och inbjudan om att delta i intervju. Information gavs också om att universitetet också hade möjlighet att tillhandahålla teckenspråkstolk. Sex lärare på tre gymnasiesärskolor och en lärare på en grundsärskola tackade ja till att medverka vilket medförde en spridning på fyra orter i landet. Resultatet blev bättre än förväntat med tanke på att det fanns farhågor om att för få lärare skulle vara villiga att ställa upp. Samtliga lärare undervisade eller hade erfarenhet av undervisning av elever med IF och dövhet/hörselnedsättning. Dessutom hade lärarna varierande bakgrund som att fem av dem betraktade sig som teckenspråkiga och två sade sig använda tecken och samtidigt tal. Deras yrkesbakgrund varierade också från att arbeta som lärare, fritidspedagog, speciallärare till specialpedagog. En av lärarna deltog i rollen som elevassistent. En lärare arbetade på grundsärskolan men hade erfarenhet av att ha jobbat som bedömningsansvarig på en gymnasiesärskola och kunde därmed dela med sig erfarenheter till studien.

En intervjuguide utarbetades i förväg (bilaga 2). När de tre första intervjuerna skulle genomföras uppstod det praktiska problem som att ett par lärare fick förhinder att kunna genomföra intervju på plats och filma med iPad. En lösning föreslogs om att genomföra dessa intervjuer via Skype istället. Därefter uppenbarade sig ett annat problem som att det inte fanns någon inspelningsfunktion på Skype som gjorde det möjligt att filma samtalen direkt på teckenspråk. Även detta löstes genom att teckenspråkstolk anlätades vid skypesamtalen. Under dessa samtal filmade jag bara mig själv och teckenspråkstolken med iPad. Samtliga intervjuer filmades på iPad. Tre intervjuer skedde direkt på teckenspråk och en fjärde intervju skedde via teckenspråkstolk. De tre återstående intervjuerna skedde via Skype och teckenspråkstolkades var och en för sig. Två av de tre skypeintervjuerna skedde med fullt teckenspråkiga informanter. Dessa intervjuer fick ändå ske via teckenspråkstolk eftersom det inte var möjligt att filma dem direkt på Skype.

10.4 Bearbetning och analys

Sju filmer som var mellan 45 och 50 minuter långa vardera samlades in för översättning. Det sedvanliga är att spela in intervjuer på band och sedan transkribera det inspelade materialet till skrift. Eftersom jag inte hör och är teckenspråkig blir jag hänvisad till att genomföra intervjuerna på teckenspråk och filma dem för att sedan översätta dem till skriven svenska. Ett sådant förfarande får mer karaktären av översättning än transkription. I fyra fall skedde intervjuerna dessutom genom teckenspråkstolk vilket medförde en "kedjeöversättning" från talad svenska till teckenspråk och därefter från teckenspråk till skriven svenska.

Analysarbetet gick ut på att först se filmen i sin helhet för att få en helhetsbedömning av innehållet. Därefter tog själva arbetet vid genom att först avläsa replikerna på teckenspråk om vad som sagts för att kunna göra en översättning till skriven svenska. Jag fick backa fram och tillbaka flera gånger för att kontrollera att jag avläst korrekt. Svenskt teckenspråk och svenska är två olika språk med olika syntax och grammatik vilket fordrar goda kunskaper i båda språken för att kunna göra en så korrekt och näraliggande översättning som möjligt. I transkriptionerna uppkommer det ibland felsägningar och eventuella icke-verbala signaler som muntra leenden som kommentar till någonting som sagts. Dessa noterades inom parentes. I några fall hade även ord inom hakparentes lagts till för att klargöra vad informanten syftat på där det framgick klart av sammanhanget. Inom svensk teckenspråksforskning

finns det ett annotationsverktyg ELAN (Mesch, 2011) där en mera uttömmande transkription kan göras. Det kan vara att ta med ytterligare information som ögonblick, nickningar och andra grammatiska signaler av betydelse, när en mera språkvetenskaplig analys önskas. På grund av tidsbrist kunde inte ELAN tillämpas varför materialet bearbetades manuellt. De sju filmerna tog sammanlagt 335 minuter eller i genomsnitt ca 48 minuter per film, men att transkribera filmerna var krävande och tog mycket längre tid, totalt 55 timmar. För att nämna ett exempel tog en film som var 48 minuter lång cirka 8 timmar att transkribera från teckenspråk till svensk skrift.

Efter bearbetning av filmerna gjordes en analys av datamaterialet enligt en fenomenografisk analysmodell i sju steg som beskrivs av Dahlgren och Johansson (2015). Analysmodellen gick ut på att jag i det första steget bekantade mig med materialet genom att läsa de utskrivna texterna och skriva upp några stödord i vänstermarginalen. Därefter började den verkliga analysen i det andra steget genom kondensation av betydelsefulla utsagor. Med hjälp av stödnoteringarna inringades valda passagen i olika färger i texterna istället för att klippa ut dem på papper. När dessa passagen var inringade skapades en tabell i fyra rutor i ett dokument på Google drive som följde olika huvudområden som bland annat kommunikation och bedömningsredskap. I dessa rutor klistrades olika passagen in i de färger som de hörde till. Varje passage markerades med lärarbeteckningar. Lärare nr. 3 fick till exempel beteckningen L3 och sidnumrering skrevs L3 (31) inom parentes för att göra det lättare att hitta tillbaka till citaten i den ursprungliga texten. I det tredje steget gjordes en jämförelse genom inläsning av de färgmarkerade passagen. Därefter följde en mera noggrannare genomläsning för att hitta likheter och skillnader i styckena med stöd av tankekartor. I det fjärde steget grupperades styckena i ett nytt dokument för att i det femte steget kategoriseras med preliminära arbetsrubriker. Dessa arbetsrubriker namngavs i det sjätte steget samtidigt som dessa analyserades. Det sista steget, den kontrastiva fasen gick ut på att se om flera kategorier kunde ingå i fler än en kategori. Detta skedde ungefär samtidigt som arbetet med resultatsdelen pågick.

10.5 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Kvale och Brinkmann (2014) skriver att intervjuforskning kan vara förbundet med teoretiska problem som forskare bör vara medvetna om när de genomför intervjuer. Kvale och Brinkmann talar om validitet och reliabilitet. Med validitet avses att det som undersöks är det som är avsett att undersökas. Författarna menar att validitet ska finnas med i hela forskningsintervjuprocessen och inte avgränsas till någon enskild fas. De ger en översiktlig beskrivning av validitet i sju stadier som jag bland annat noterade i ett validitetsprotokoll. Genom att följa ett sådant protokoll kunde jag överblicka de olika stadierna. Med reliabilitet avses att de forskningsresultat som framkommer kan betraktas som tillförlitliga och hållbara, skriver Kvale och Brinkmann. De menar att om ett resultat kan reproduceras vid andra tillfällen av andra forskare och ge liknande resultat kan resultaten anses som reliabla. I intervjuforskning kan frågan ställas om intervjupersoner ger olika svar till olika intervjuare vid olika tillfällen, då kan det ifrågasättas om resultatet har hög reliabilitet eller inte. Kvale och Brinkmann använder begreppen validitet och reliabilitet i intervjuforskning trots att dessa har sin hemvist i kvantitativ forskning. Andra forskare som Graneheim och Lundman (2003) problematiserar begreppen reliabilitet och validitet och föreslår andra begrepp som tillförlitlighet och trovärdighet. De menar att tillförlitlighet i kvalitativ forskning skiljer sig från den som gäller för kvantitativ forskning och att andra begrepp som trovärdighet, pålitlighet och transferbarhet kan utgöra aspekter av tillförlitlighet i kvalitativ forskning. Tillförlitlighet och trovärdighet handlar om att avgöra hur väl studiens fokus och urval av deltagare sammanfaller med det som studien är avsett att undersöka. Eftersom denna studie har en kvalitativ ansats används dessa begrepp.

Studien fick en spridning till fyra orter och samtliga lärare hade olika bakgrund och erfarenheter. Graneheim och Lundman (2003) menar att ett brett urval av deltagare med olika hemvist och olika bakgrund samt erfarenheter kan vara ett sätt att öka studiens trovärdighet. Att genomföra intervjuer på teckenspråk kan dessutom medföra implikationer på studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Tre intervjuer som filmades direkt på teckenspråk översattes i ett steg från teckenspråk till skriven svenska

medan övriga filmer som skedde genom teckenspråkstolk översattes i två steg. De senare filmerna översattes först från talad svenska till teckenspråk via teckenspråkstolk och därefter av mig från teckenspråk till skriven svenska. Att anlita teckenspråkstolk var nödvändigt för att kunna filma intervjuer via Skype. Det kan ställas frågor vilken inverkan närvaron av teckenspråkstolk haft på intervjuerna. I en kritisk granskning av tolkanvändning vid intervjuer menar Edwards (1998) att erfarna och professionella tolkar uppfattas som mest lämpliga. Dessutom kan både intervjuare och tolk ha större förtroende för varandra om dessa har jobbat regelbundet en tid tillsammans. Tolkarna vid Stockholms universitet hade utbildning och lång erfarenhet av tolkning. Dessutom hade jag haft tolkarna under seminarier under min utbildning och var van vid att samarbeta med dem. Vid själva intervjun anser Freed (1988, refererad i Edwards, 1998) att alla inblandade parter bör sitta i en triangulär position, att intervjuaren håller ögonkontakt med intervjupersonen, för intervjun i direkt tilltal till varandra och lyssnar uppmärksamt på tolken. När intervjuerna genomfördes satt jag och tolken närmare varandra för att kunna synas på film och för att intervjupersonerna skulle se mig från sin dator. Jag vände mig direkt till intervjupersonerna när jag ställde frågor och tittade sedan på tolken när hen tolkade intervjupersonerna. De intervjuade var införstådda med att situationen var som den blev och intervjuerna kunde genomföras. Flera intervjupersoner hade också erfarenhet av att använda teckenspråkstolk.

Även översättningen av intervjuerna reser en del frågetecken. Cirka 20 textpartier framstod som oklara i de fyra intervjuer som skedde via teckenspråkstolk. Dessa granskades tillsammans med tolkarna. Syftet var inte att kolla om all översättning var korrekt utan bara förtydliga dessa partier innan själva analysarbetet tog vid. På detta sätt fick jag också insikt om att målspråkstexten kunde glida lite från källspråket. Till exempel så visade det sig att en mening som en informant sagt, "Jag författar mycket i löpande text" hade översatts av tolken till teckenspråk och översattes slutligen av mig till skriven svenska i stil med "Jag skriver mycket i löpande text." Att översätta från "författa" till "skriva" medför en viss betydelseglidning. Det kan finnas en risk att detta arbete i två steg kan ha medfört att flera tankar som informanterna framfört i den ursprungliga intervjun förändrats något i den slutliga texten. Ambitionen var att komma så nära originaltexten som möjligt. De två teckenspråkstolkarna som anlidades bekräftade att texterna framstod som nära originalet, när de oklara textpartierna gick igenom. Andra aspekter kan vara att i översättningen också ta med felsägningar och icke-verbala signaler som muntra leenden. Graneheim och Lundman (2003) menar att studiens pålitlighet kan bli högre om forskaren även får med sig dessa i undersökningen. Ytterligare en möjlighet hade varit att låta informanterna få ta del av intervjuutskriften och bekräfta riktigheten i dessa, men jag avstod från detta av praktiska skäl. Jag valde att bara skicka mail till någon informant och be om klagörande av något textparti vid behov.

Dessutom problematiserar Graneheim och Lundman (2003) också hur representativa citaten från transkriptionen kan vara i den fortsatta analysen. De menar att forskare ska kunna välja de mest lämpade meningsenheter som dyker upp i textanalysen. Om forskaren väljer representativa citat för att kunna bedöma likheter och skillnader mellan kategorier i data kan trovärdigheten bli hög. Jag följde Dahlgren och Johanssons (2015) analysmodell så utförligt som möjligt vilket kan ha bidragit till undersökningens tillförlighet. Slutligen kan det vara svårt att avgöra i vilken utsträckning det resultat som frambringas kan vara överförbart i andra sammanhang. Graneheim och Lundman (2003) menar att en klar och tydlig beskrivning av den kontext som studien görs i, en beskrivning av datainsamling och analysprocess och en klar presentation av de fynd som görs kan vara några sätt att främja studiens transferabilitet.

10.6 Metodologiska reflektioner

Valet av fenomenografiska intervjuer som metod, enligt Dahlgren och Johansson (2015) bedömdes som naturligt för denna studie eftersom intresset låg på att samla lärares olika uppfattningar om vilka bedömningsredskap de använder i sin undervisning för en målgrupp i behov av teckenspråk alternativt

tecken och samtidigt tal. Genom att följa Dahlgren och Johanssons analysmetod i sju steg kändes det hanterligt att samla olika uppfattningar, kategorisera dem och namnge lämpliga rubriker för dessa. Detta gav ett utfallsrum som bedömdes som varierat och intressant i forskningsavseende. Några saker som uppstod under förarbetet med intervjuerna var att frågorna i intervjuguiden fick operationaliseras i ett tidigt skede medan arbetet med att formulera uppsatsens teoretiska avsnitt ännu pågick. Dessutom var det en ny erfarenhet att göra intervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) går det inte att lära sig intervjuteknik i förväg utan det gäller att öva ute på fältet. Denscombes (2016) råd om att hålla uppmärksamhet på intervjupersonernas intresse till exempel gav mig viss vägledning. Trots det märktes det under själva intervjuerna och efter dessa att flera lärare var lite ställda inför uppsatsens ämne bedömningsfrågor. Bedömningsforskning är ett ganska nytt område som fått större aktualitet först på senare tid. Genom att ge stödexempel från intervjuguiden kunde fokus läggas på studiens syfte, det vill säga bedömningsredskap.

Det hade förmodligen varit önskvärt att kombinera intervjuerna med fältobservationer ute på skolorna för att kunna uppnå en djupare förståelse för hur kommunikation ser ut mellan lärare och elever samt hur dokumentation av elevers kunskaper är organiserad. Tidsramen för detta arbete ansågs som alltför snäv för att kombinera flera metoder eftersom de flesta lärare för denna målgrupp håller till på olika orter ute i landet. Ur ett etiskt perspektiv var det också viktigt att ta hänsyn till en så liten målgrupp med en ovanlig diagnoskombination.

10.7 Etiska överväganden

Studien följde Vetenskapsrådets (2002) etiska principer för att säkra att de informanter som eventuellt kom att delta i intervjuer skulle skyddas. Vetenskapsrådet ställer fyra krav informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes genom att ett informationsbrev (bilaga 1) skickades till rektorer och lärare med information om syftet med studien. Där framgick det också att deltagande i studien var frivilligt och att de som medverkade hade rätt att dra sig ur om man inte önskade fortsätta i enlighet med samtyckeskravet. Information gavs om att teckenspråkstolkare kunde medverka beroende på språk. Information gavs också om att intervjuerna skulle filmas och utgöra underlag för studien samt att namn och person och skolor skulle avidentifieras och endast användas i den fortsatta studien i enlighet med konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Konfidentialitetskravet fick extra tyngd i denna studie eftersom studien handlar om lärare som arbetar för en ytterst liten målgrupp. Ahlberg (2009) skriver att forskning som handlar om elever med diagnoskombinationer inte bör gå att identifiera i intervjuerna. Till exempel så sätts inte namn på skolor och skolorter ut och eventuella beteckningar på särskilda dokumentationssystem ersätts med ord som "dokumentationssystem" eller bara DS. Lärare som medverkar i intervjuerna får beteckningar som L1, L2 osv. Jag avstod även från att upprätta en översiktlig tabell över lärarna för att försvåra en eventuell identifiering av dem, detta eftersom den teckenspråkiga världen är liten. För att lärare som använder olika manuella kommunikationsmodaliteter som tecken som stöd eller TAKK inte heller skulle identifieras används Andersons (2002) beteckning "tecken och samtidigt tal".

När intervjuerna genomfördes fick informanterna muntlig information om filmningen och de erbjöds att ställa frågor om de hade några. Intervjuerna skedde i avskilda rum utan insyn. Det filmade materialet sparades på en särskild dator. Och transkriberingen av materialet skedde också utan insyn av obehöriga. Det filmade materialet raderades bort efter att uppsatsen hade godkänts.

11. Resultat

11.1 Kommunikativa förutsättningar

Den första analysen av intervjuerna tydde på vitt skilda kommunikativa förutsättningar i skolorna. En gymnasiesärskola erbjuder en samlad skolorganisation för elever med IF och dövhet/hörselnedsättning på en ort med teckenspråkskunniga pedagoger. Verksamheten är uppdelad i två grupper, en grupp som undervisas på teckenspråk och en grupp som undervisas på talad svenska alternativt samtidigt tecken och tal med tekniska hjälpmedel som teleslinga till exempel. På andra håll är det vanligt att elever går individintegrerade i vanliga gymnasiesärskolor bland hörande elever med IF. I det senare fallet kan tillgång till teckenspråkig personal variera mycket, och i den mån teckenspråkig personal förekommer, kan dessa fungera som länkar mellan teckenspråkiga elever och icke teckenspråkig personal som en lärare på nationellt program uttrycker det:

Eleverna sitter inte på samma sätt som de gör på N-skolan i halvcirkel, som en hästsko, där alla ser varandra. Så fungerar det inte här. Här sitter de på varsin bänk bland andra elever (utan att se varandra). Det betyder att jag måste stå framme vid tavlan och tolka vad en annan lärare säger. Det betyder att jag måste peka för att visa eleverna vem som har ordet och återge med tecken, och sedan peka på en annan elev och tolka denne. De hörselskadade eleverna måste hänga med. Så fungerar det. (L5)

En annan uppdelning kunde urskiljas i form av att elever går på nationellt program och individuellt program. På det nationella programmet går elever med lindrigare IF och där förekommer teckenspråk huvudsakligen som kommunikationssätt medan det på individuellt program kan variera mycket vad gäller kommunikationsmodaliteter som teckenspråk, tecken och samtidigt tal, AKK, bildstöd, icke verbala signaler med mera. Situationen på en grundsärskola liknar den som gäller för individuellt program. Flera lärare framhåller att flera av deras elever inte har ett välutvecklat språk och att deras läs- och skrivkunskaper varierar mycket. De flesta elever behöver någon form av stöd som struktur för vardagen. Det är inte ovanligt med scheman och läromedel kompletterade med bildstöd. På skolor där elever går individintegrerat framkommer det i intervjuerna att teckenspråkig personal ofta får översätta skriftlig information till teckenspråk på utvecklingssamtal för att eleverna ska kunna ta del av lärarnas dokumentation av deras kunskapsutveckling.

11.2 Lärarnas erfarenheter av bedömningsredskap

11.2.1 Pedagogisk kartläggning vid skolstart

Skolornas erfarenheter av att bedöma kunskaper hos nya elever som mottas vid skolstart varierar. I intervjuerna framkommer det att det kan ske genom att skolorna tar emot pedagogisk dokumentation från den skola som överlämnar information till gymnasiesärskolan inför terminsstarten. Ibland skickar skolorna frågeformulärer som elevens hemskola får fylla i. Ibland förekommer inte rutiner för kartläggning utan lärare får skapa sin egen kartläggning i respektive ämne och stämna av mot kunskapskrav. På ett par skolor presenteras ett mera konkret sätt som att eleven får göra praktik några dagar terminen innan för att ge skolpersonal tillfälle att lära känna eleven och se vilken grupp eleven

passar i samt se vilken kommunikation eleven föredrar, det vill säga om eleven väljer teckenspråk eller samtidigt tecken och tal. Därefter erbjuds eleven en provotid med möjlighet att byta program redan första terminen:

Till att börja med får eleven komma hit för att göra praktik i en vecka. Först kommer de när de går i klass 9 sen när de går i klass 10, då får vi möjlighet att träffa eleverna. Då kan vi göra en enkel bedömning av eleverna, vi kan se om en elev passar bra för nationellt program eller om något annat passar bra. Sen finns det alltid möjlighet att ändra, om en elev börjar på individuellt program så finns det alltid möjlighet att ändra till nationellt program. Det betyder att [en elev] inte blir låst på en plats. Eleven kanske går individuellt program i ett år och sen märker vi att det går bra att byta till nationellt program, det kan hända man byter efter två veckor. Vi är ganska flexibla med detta. Men iallafall när eleven kommer gör vi en enkel bedömning, sedan tar vår specialpedagog och samordnare vid i samarbete med [elevens] hemkommun och den överlämnande skolan. Då får vi en pedagogisk kartläggning [från elevens gamla skola] innan hen börjar här hos oss. (L1)

Den gymnasiesärskola som tar emot elever från hela landet menar att skolans organisatoriska förutsättningar såg annorlunda ut före gymnasiereformen 2013. Läraren i samma intervju påpekar att då hade skolan bara individuellt program och hade fler elever med stora behov (svårare IF). Efter reformen erbjuder skolan både nationellt program och individuellt program. Andelen svaga elever och elever med svårare behov minskade efter reformen. Läraren tror inte att de skärpta kunskapskraven kan ha varit en orsak utan att elevantalet går i vågor.

11.2.2. Matriser som formativa bedömningsredskap istället för individuella studieplaner?

Lärarna på gymnasiesärskolorna uppger i intervjuerna att individuella studieplaner (ISP) inte används i det formativa bedömningsarbetet. Två lärare menar att de skrivit individuella utvecklingsplaner (IUP) på sin skola innan Skolverket ändrade rutinerna 2013. I de individuella studieplanerna anges det bara vilket program eleven studerar på, vilka kurser eleven läser och hur många poäng som gäller för varje kurs. Lärarna menar att det står inget i dessa planer om hur eleven ska utveckla sina kunskaper. Istället menar fyra lärare att så kallade bedömningsmatriser används för att följa upp elevers kunskapsutveckling. Matriserna beskrivs som tabeller som följer betygen och de kunskapskrav som gäller för dem. Information skrivs i matrisen om vilken nivå eleven uppnått under exempelvis betyg C och vad eleven behöver utveckla för att uppnå högre betyg. Matriser förefaller vara ett vanligt bedömningsredskap ute på skolorna. Dock verkar dessa inte framstå som helt oproblematiske. Bland annat så verkar lärare skriva på olika sätt i matriserna. På frågan om lärare formulerar omdömen i matriser så att de vänder sig direkt till eleverna i stil med "Du har jobbat med Vikingatiden." så svarar en lärare:

Jag tror vi gör helt olika faktiskt. Jag brukar skriva en kort sammanfattning, vad en elev har jobbat med fram till den dagen då jag skriver i tabellen efter en period. Om den här gruppen jobbar med vikingatiden till exempel. Då skriver jag i tabellen om elev i stil med "Hen kan med stödpersonal svara på en fråga eller ge två exempel på frågan.". "Hur reste vikingarna? Med tåg eller båt?". Förstår du? (L6)

Flera lärare menar att flera av deras elever med IF och dövhet/hörselnedsättning inte har tillräckliga läs- och skrivkunskaper för att kunna ta del av det skriftliga innehållet i matriserna utan lärarna får återge innehållet på teckenspråk till eleverna. På grundskolan är individuella utvecklingsplaner (IUP) dock obligatoriska. Den lärare som jobbar i grundsärskolan använder också matriser som bedömningsredskap, men menar att dessa är för trubbiga. Detta eftersom informationen i matriserna

inte räcker till för att beskriva elevers behov. Läraren säger sig lösa problemet med att komplettera med nulägesbeskrivningar på ett par A4-sidor som formativt underlag.

Matriser är inte obligatoriska i lärares arbete. En lärare på nationellt program känner till att matriser finns, men använder sig inte av dessa utan anger istället mål och kunskapskrav tillsammans med uppgifter på en digital lärplattform. Därefter kan läraren bocka av kunskapskraven. En annan lärare på individuellt program uppger sig inte känna till förekomsten av matriser utan kontrollerar mot centrala innehållet i ämnesområden vilket verkar fordra en del merarbete. Dessutom menar läraren att eleverna har olika individuella förutsättningar som kan komplicera bedömningsarbetet:

Men svårigheterna är att det inte finns några färdiga matriser. Och jag tror... Det är inte helt omöjligt men jag tror det är svårt att skapa såna typer av matriser som måste vara anpassade till individuell nivå. Självklart kan det vara anpassat till gruppnivå. Vi använder inga matriser och jag har inte sett någon annan som använder det heller. Du får tipsa mig om du hittar något bra. (L3)

11.2.3 Att tala om vad nästa steg är

Några av lärarna blev ombudda att ge sin uppfattning om hur en tankemodell med formativ bedömning av Sadler (1989) kan se ut i deras undervisning, det vill säga tala om var eleven är, vad nästa steg är och hur eleven ska göra för att komma dit. De lärare som undervisar på grundsärskola och individuella program säger att det kan vara svårt i synnerhet för elever med svårare IF att förstå om undervisningen inte framstår som konkret. Läraren som arbetar i grundsärskolan beskriver att hans sätt att förklara lärandemålen går ut på att undervisa "baklänges" enligt metoden TEACCH (Mesibov, Shea & Shopler, 2007) inom autismpedagogiken som går ut på att eleverna först får smaka på råkakor för att sedan ta fram redskap och konkret arbeta baklänges och visa de olika stegen från färdig till början att göra en kaka. Hemkunskap är ett konkret ämne. En lärare på individuellt program menar att dennes upplägg är att ha en kort teoretisk genomgång där eleverna får se en film på teckenspråk från specialskolan och diskuterar innehållet. Därefter vet eleverna vad som ska hända nästa lektion. Eleverna får uppgifter med bildlistor och frågar kanske assistenter vad som ska hända härnäst. Samtidigt framhåller lärarna att det ändå är svårt att få eleverna att förstå innehållet och att se tillbaka på sin tidigare utveckling för att kunna uppnå målen och förstå sitt eget lärande. En lärare på nationellt program menar att denne arbetar med elever som klarar lite mer genom att ge ständig återkoppling på uppgifter via en digital lärplattform. Denne har direktkontakt med eleverna på lektionerna om vad de gjort och hur de kan göra för att bli bättre. Eleverna får kanske titta på tidigare arbeten som de gjort och jämföra dem med hur det ser ut idag, som att till exempel titta på brev som de skrivit och jämföra breven med varandra. Läraren konstaterar också att elevernas kognitiva förutsättningar varierar mycket. Hen menar att verksamheten måste ha ett långsiktigt fokus på att eleverna ska bli medvetna om att de äger sitt eget lärande, men har märkt att det är många i lärolaget som inte tänker på det. Styr verksamheten mer fokuserat så kanske kamratbedömning blir möjligt, menar läraren. Bildstöd framförs som ett framkomligt hjälpmedel i att visa vad som kommer härnäst. Några kreativa lösningar på att göra uppgifter, individuella studieplaner och matriser tillgängliga har lyfts fram som att konvertera till InPrint, Widgit, Symwrite eller att skapa teckenspråksfilmer.

11.2.4 Kollegiala samtal och elevassistenters roll

Kollegiala samtal för kollegialt lärande framhålls som ett redskap för lärande. På frågan om kollegiala samtal förekommer på skolorna uppkom en sammanblandning om det handlar om återkommande klasskonferenser, arbetslagsmöten eller teammöten som ofta hålls vid ett eller ett par tillfällen per

termin mellan lärare, elevhälsovårdspersonal och ibland assistenter. På dessa möten menar fyra lärare att de tillsammans med lärarkolleger följer upp varje elevs kunskapsutveckling. De bedömningar som lärarna gör beskrivs som summativa eftersom olika lärare får då ge sina omdömen i sina egna ämnen som en lärare sedan samlar in som underlag inför eventuella utvecklingssamtal med eleverna. En lärare menar att hen också samlar information från dessa möten för att skriva ett pedagogiskt slutomdöme som överlämnas till externa aktörer som försäkringskassan eller arbetsförmedlingen. En av lärarna menar att det även går att göra en formativ bedömning utifrån en summativ bedömning på sitt personalmöte:

Vi har teammöte två gånger per termin. Då diskuterar vi eleven[s utveckling] i olika ämnen. Då är alla lärare som jobbar med och diskuterar. Vi diskuterar om något mål är uppnått eller om det är något som fattas. Då diskuterar vi vad vi kan göra för att förbättra möjligheterna för eleven utan att anpassa [undervisningen], inte lägga till extra resurser eller sånt, utan bara anpassa. Och då visar jag med bilder att jag jobbar så och säger att det fungerar bra. Eleven förstår då. Då kan man kanske ta till sig [detta arbetsätt] i svenska eller i matte. Då kan man prova om det arbetsättet fungerar. (L1)

Ett par lärare framhåller att deras skola börjat prova på kollegialt lärande vilket sker genom att flera personalkategorier från kökspersonal till lärare är med och ser en film från Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) tillsammans. De menar att de efter filmen för en diskussion om vad filmen handlat om och hur de kan jobba vidare. Sedan ser de nya filmer vid andra tillfällen. Denna arbetsform framstår som mer formativ i jämförelse med vanliga arbetslagsmöten. Kollegialt lärande beskrivs dock som systematiskt och återkommande samt sker i samarbete med olika personalkategorier för att fungera som en arbetsform för bedömning som följande citat återger:

Ja, det kan jag absolut säga. Precis som jag nämnde i början så är vi två lärare på nationellt program. Två av dem är mentorer, och en tredje lärare går in och undervisar. Vi tre pratar ganska mycket om vår undervisning inom klassen. Och sen vet jag att vi är fyra lärare på individuella programmet. Dom träffas minst en gång per vecka och planerar tillsammans. Dom har samma övergripande planering som dom går igenom med eleverna varje vecka. Dom träffas och utbyter erfarenheter om vad man kan göra. Dom jobbar mer tematiskt i perioder. De träffas och diskuterar vad man kan göra inom det temat. Låt mig tänka.. Två gånger per termin träffas mina kolleger och all övrig personal som jobbar med de elever som finns i min klass. Alla lärare i estetisk verksamhet, assistenter och vi. Och elevhälsoteamet. Vi träffas två gånger per termin och diskuterar alla elever, vad som fungerar och vad som inte fungerar i olika situationer. Fungerar det inte kunskapsmässigt i ett ämne eller fungerar det inte socialt. Jag skulle vilja säga att vi har mycket kollegialt lärande (L7)

Förutom att lärare samarbetar tillsammans så menar de flesta lärare i intervjuerna att elevassistenterna också har en viktig roll som att de kan förmedla viktig information till lärarna. Det är främst lärare som undervisar på individuella program som betonar assistenternas betydelse för skolarbetet. Assistenterna har inte pedagogisk utbildning, men ses som den personkategori som arbetar närmast eleverna, de följer elevernas arbeten, stödjer dem på olika sätt och vistas med dem i olika miljöer. De bidrar således med olika perspektiv. Några lärare säger sig även diskutera bedömning tillsammans med assistenterna då lärarna kan ställa frågor till dem om vad elever kan eller inte kan:

Ja, vi diskuterar i grupper, lärare och elevassistenter. När det gäller bedömning så sitter jag med två andra lärare och diskuterar och bedömer kring en elev. Om det är något som är speciellt osäkert eller [vi] undrar över något så kan man alltid fråga assistenter när det gäller kunskapsnivå. (L5)

En av lärarna instämmer att assistenter kan bidra med information till bedömningsarbetet men hade uppfattningen att bedömning är lärarens ansvar och inte assistenternas, vilket verkar gå emot tanken med kollegialt lärande.

11.2.5 Observationer en outnyttjad resurs i bedömningen?

Ett återkommande redskap som omnämns i litteraturen kring det kollegiala bedömningsarbetet är klassrumsobservationer. Trots det förefaller observationer inte förekomma som ett återkommande bedömningsredskap i flera lärares arbete. Tre lärare menar i intervjuerna att de kanske observerar några gånger eller bara observerar spontant när de reflekterar över något särskilt de uppmärksammat i undervisningen. En lärare menar att tid faktiskt finns för att göra observationer men att denna möjlighet utnyttjas sällan. Hen hävdar att det gäller att planera för det. En annan lärare verkar mena att observationer är möjliga när det är flera lärare som jobbar tillsammans i grupp och att assistenterna observerar:

Jag jobbar mycket som (ämnesnamn)lärare. Men när det gäller andra lärare på individuella programmet har dom tre lärare som jobbar tillsammans med att skapa eget material samt att göra bedömningsamtal i grupp. Dom turas om att undervisa samma elever. Alla på individuella programmet känner alla elever. På nationella programmet jobbar 2-3 lärare tillsammans, dom tre jobbar tillsammans, gör material tillsammans och undervisar elever tillsammans. Då blir det redovisning för alla tre. Mitt ämne (ämnesnamn) är lite speciellt, heller estetiskt ämne heller. Men dom andra jobbar så i grupp. Om jag blir osäker beträffande en elev så kan jag alltid diskutera med assistenter och assistenter är ett verktyg i vår verksamhet också. Och för oss lärare men också för eleverna. Dom ser mycket. (L1)

11.2.6 Återkoppling

Återkoppling till både elever och till lärare lyfts fram i bedömningsforskningen. Flera av lärarna i intervjuerna menar att de hela tiden ger återkoppling till eleverna på deras arbeten och ställer frågor om hur de själva upplever uppgifterna. En bild av vad som framkommit i intervjuerna är att återkoppling oftast ges enskilt till eleverna av lärarna och oftast inom lärarnas egna ämnen. Det framkommer inte tydligt av intervjuerna att lärarna också bedriver kollegialt arbete och ger återkommande återkoppling till både elever och lärare.

En lärare på nationellt program beskriver ett mera systematiskt upplägg på hur hen ska ge återkoppling till elever och tillbaka. Läraren menar sig utnyttja skolans lärplattform där eleverna får återkoppling direkt på sina uppgifter och kan svara direkt. Därefter har läraren återkommande utvecklingssamtal med eleverna en gång i månaden. Eleverna får frågeformulärer där de får fylla i hur lektioner fungerat som att kryssa mellan bra eller dåligt på en linje. Därefter går de igenom allt så att eleverna får uttrycka sina tankar. Läraren menar sig få en bra uppfattning tillbaka om vad eleverna tycker fungerar eller inte fungerar i undervisningen på detta sätt.

En annan lärare som undervisar på individuellt program menar att återkoppling fungerar bäst genom praktiska lektioner där konkreta situationer kan fungera som direkt återkoppling till eleverna. Läraren nämner ett exempel på hemkunskapslektion där elever får se om brödet som gräddas blir bränt, smakar äckligt eller inte jäser. Läraren förklarar att det blir konkret och självklart för eleverna att förstå vad som hänt och frågor kan ställas om vad som gått snett. Eleverna får möjlighet att misslyckas i sitt lärande, förtydligar läraren, och eleverna får återkoppling på hur det kan ändras till det bättre. Därefter noterar läraren det i sitt dokumentationssystem.

Kamratbedömning mellan elever förefaller inte heller vara vanligt menar ett par lärare. En av lärarna menar att det är svårt att få elever med IF och dövhet att ge återkoppling till varandra:

Tja, när vi har jobbat med grupparbeten, så fungerar det så. Då får man uppmuntra varandra med att säga någonting om varandras positiva sidor. Och även tala om vad som är dåligt, men jag tror inte det är så lätt för dom [att bedöma] eftersom många måste fundera och många härmar vad andra sagt. Det blir inte riktigt djupare så att säga. (L5)

11.2.7 Utvecklingssamtal

Utvecklingssamtal som lärare genomför med elever får olika benämningar som bedömningsamtal eller mentorssamtal. Gemensamt för dessa är att elever får tillfälle att följa upp sin kunskapsutveckling och ställa frågor till lärarna. Som också framkommit under avsnittet om matriser så menar några lärare att de på dessa möten brukar samla andra lärares bedömningsunderlag och gå igenom dem tillsammans med eleven. Ibland kan elevens föräldrar vara med. Läraren översätter vad som står i bedömningsunderlagen på teckenspråk. Som en lärare påpekar blir det ofta på en för hög nivå:

Jag känner att det händer ganska många gånger att det är för hög nivå, det är inte lätt för döva och hörselskadade att förstå, och det är inte lätt för hörande heller. Det är så många svåra ord som det inte är lätt för dem att förstå. Jag formulerar mig på ett lättare sätt för att förklara. (L5).

På utvecklingssamtal brukar det förekomma bildstöd i form av tumme upp/tumme ner eller glad respektive sur gubbe där eleven får säga hur det fungerar i olika ämnen i skolarbetet. Dessa betraktas inte som bedömningsredskap utan mera som diskussions- eller utvärderingsverktyg. En lärare förtydligar att syftet med utvecklingssamtalet är att elever ska få möjlighet att kunna uttrycka sin åsikt om vad som fungerar eller inte fungerar i skolarbetet:

Det är inte ett bedömningsverktyg utan mer ett diskussionsverktyg. Bedömning ingår inte i elevernas uppgifter utan det är mitt jobb att bedöma eleven. Dom kan bedöma sin egen insats vad dom tycker, men till sist är det mitt ansvar att bedöma eleven, för de kan ju det inte. Men till mentorssamtal är det ett utvärderingsverktyg. Hur eleven kan få möjlighet att uttrycka vad som fungerar och inte fungerar på lektion. Alla våra elever har inte ett riktigt bra språk, alla våra elever har inte riktigt förmåga att kunna uttrycka vad dom vill. Och då har vi funderat över hur vi kan skapa utvärderingsverktyg, och då provade vi i ett halvår med mentorssamtal och det fungerar ganska bra, då får elever prata med en person som de känner väl och är trygga med. De kan framföra kritik till andra lärare, de vet att det inte händer något, det blir bara förändring till det bättre, det är ingen som blir arg, ingen som blir sur utan det blir bara bättre. (L1)

11.2.8 IT-möjligheter med begränsningar

Fotografering och filmning med iPad, mobiltelefoner och andra digitala verktyg som används i skolan verkar erbjuda möjligheter för att dokumentera elevers arbeten för bedömning. Dock menar lärare på nationella program att dessa används i första hand som redskap i skolarbetet och mindre för bedömning. Fotografering och filmning med IT-verktyg verkar vara vanligare som bedömningsredskap på individuella program för att dokumentera hur elever med svårare IF presterar i sitt skolarbete. Den lärare som arbetar på grundsärskolan menar att filmning med iPad kan vara ett bra verktyg när det gäller att skapa sociala berättelser för elever:

Det fungerar bra för att kunna skapa sociala berättelser, jag har en elev som.. gungar så hen nästan skadar andra. En dag gungade hen på rätt sätt, och då filmade jag hen, visade för hen och förklarade för hen att det var bra att göra så. Hen fick information om att det var rätt beteende. Sen kunde hen starta filmen själv

flera gånger, se på filmen och lyssna på min sociala berättelse, och resultatet blev att eleven slutade med sitt dåliga beteende. Och det kan man dra en bedömning från att eleven har kunnat generalisera en visuell social berättelse och att adaptera sitt beteende utifrån det. Men vilket ämnesområde hör det till? Motorik? kommunikation eller uppfattning? Eleven har tryckt på rätt knapp på iPaden. Vilket ämnesområde hör det till när man gör bedömning? Det kan betyda att eleven har utvecklats inom flera ämnesområden. På så sätt är sociokulturellt perspektiv rätt. För våra elever jobbar med alla ämnesområden samtidigt.(L2)

Dock menar ett par lärare att användning av IT som bedömningsredskap kan vara förenat med vissa integritetsproblem och tekniska problem. En lärare menar att det finns elever som inte vill filma sig själva när de ska återberätta berättelser på teckenspråk utan de får återberätta direkt till läraren själv. En annan lärare menar att hen vill vara säker på att sekretessbestämmelserna åtföljs när material sparas i molnet utan att det kränker elevernas integritet, att utrustningen inte används av andra klasser utan att ha loggat ut och att det inte ska behöva ta lång tid att sätta igång datorer. Alltför många sladdar ses som en brandrisk.

11.2.9 Sociokulturella teorier som redskap för bedömning

Sociokulturella teorier för lärande ger kunskap om hur människor samverkar. Lärandet ses alltså som ett socialt fenomen. Därmed kan det sociokulturella perspektivet och eventuellt andra lärandeteorier vara ett redskap för bedömning. Uppfattningarna om att lärare använder sig av lärandeteorier varierar från att fyra lärare säger sig inte använda sig av någon lärandeteori medan tre tillämpar det i sitt arbete. En lärare som arbetar på individuellt program säger sig inte använda lärandeteori som redskap, men beskriver ändå hur elever interagerar med personalen. Läraren arbetar med att få elever att interagera socialt med varandra trots elevernas kognitiva och fysiska förutsättningar:

Jag förstår. Vi har alltid jobbat med det när vi analyserar. Jag jobbar med små grupper. Och vi vill att våra elever... Det är ett problematiskt område för våra elever att dom ska interagera med varandra och med samhället omkring sig. Ibland går mycket via personalen. Det är inget nytt. Vi jobbar jämt så. Sedan 90-talet har vi jobbat så att de ska interagera med varandra i alla situationer. Men det är en del av deras svårigheter, det spelar ingen roll om det är döv eller hörande. Det hänger ihop med deras utvecklingsnivå, antar jag. (L3)

Ett par lärare som säger sig använda sociokulturell teori i sitt bedömningsarbete menar att det sociala sammanhanget har betydelse:

Det gör jag alltid. Alltid. Det grundar sig på att allting händer i ett sammanhang. Inget händer av sig självt. Allting kompletterar varann, stöttar varann eller förstör för varann, men det relationella perspektivet, och det sociokulturella perspektivet är grunden för allt. Absolut! Allt som händer, händer i ett sammanhang. (L2)

En av lärarna menar att elever som är i behov av visuell kommunikation på teckenspråk måste få förutsättningar för att kunna interagera med varandra på ett optimalt sätt för att lärande ska ske:

Vi använder nästan bara sociokulturell teori eftersom våra elever sitter i halvcirkel i rummet. Det är viktigt för oss att eleverna samarbetar med varandra och med oss. Om det inte finns samspel så finns det inget lärande. Våra elever kan inte sitta i rader efter varandra framför någon person som föreläser utan att kunna se varandra, sån där katederundervisning, det är nästan omöjligt för våra elever. Vi har faktiskt sociokulturellt fokus på vårt lärande och på våran bedömning. (L1)

11.3 Organisatoriska förutsättningar

En skola uppger sig ha jobbat med bedömning för lärande (BFL) en längre tid för att kunna bedriva ett mera systematiskt och reflekterat bedömningsarbete som så föreskrivs i läroplanen för gymnasiesärskolan. En viktig förutsättning för detta verkar ha varit det stöd som skolan fått från kommunen:

Ja, det skulle jag vilja säga. vi har [jobbat med det] ganska lång tid, låt mig tänka, när jag började här för fem år sedan var det uttalat från kommunen att det var någonting som alla lärare skulle jobba med. Sedan har det liksom flutit på. Nu de sista åren har det tagits upp inom vår verksamhet om igen. Vi har en förstelärare och en specialpedagog. Båda jobbar mycket aktivt för att vi ska prata om BFL. Och dom har också tagit med assistenterna i... Jag skulle vilja säga fortbildningen, vi har läst lite texter och vi har diskuterat vad olika begrepp betyder för oss. Vi har också läst vad Skolverket menar med BFL. Det är en pågående process. Det är en pågående utbildning och vi diskuterar och ventilerar. Vi har fått uppdrag från skolledningen, så jag upplever att vi har stöd från dem. (L7)

På de andra skolorna ser förutsättningarna ganska olika ut. Stöd från skolledning framstår som nästan obefintligt när det gäller formativt bedömningsarbete vilket verkar medföra att lärarna jobbar med annat. Lärarna menar att mycket av arbetet fördröjs till följd av rektorsbyten eller att skolorna prioriterar andra frågor som systematiskt kvalitetsarbete till exempel. En lärare menar dock att kvalitetsarbete kan handla om att bygga upp en fungerande grund som skolor kan bygga på för att eventuellt utveckla formativt bedömningsarbete på sikt.

Digitala dokumentationssystem eller så kallade lärplattformar som ligger på organisationsnivå verkar fungera som en förutsättning för att lärare ska kunna bedriva bedömningsarbete. Dock fanns det lärare som menade att de inte använder sig av digitala dokumentationssystem. De var till och med osäkra på vad deras system hette och hur det fungerar. En lärare menar att ett digitalt dokumentationssystem införts på dennes skola men säger att lärarlagen på skolan upplevt det som svårt att hantera. Läraren uttrycker sin frustration över bristande stöd från skolledningen och efterlyser fortbildning i digital hantering och i bedömningsarbete. Läraren menar också att deras dilemma ligger i att de håller till i en liten gymnasiesärskola på en liten ort med små resurser.

Skolverket erbjuder stödmaterial för bedömning i gymnasiesärskolan. I dessa broschyrer finns information om hur formativ bedömning kan bedrivas i undervisningen. Av intervjuerna framkommer det att några lärare fått stödmaterial och några inte. Det verkar som om materialet blir oanvänt och liggande. Den lärare som jobbar i grundsärskolan säger sig ha tagit del av motsvarande stödmaterial för grundsärskolan. Hen menar att det utgör ett bra underlag även om verksamheten kan verka mer komplex än så:

Ja, jag tycker det. Men den boken som Skolverket har om kunskapsbedömning inom sarskolan, den tycker jag är bra. Det är mycket enkelt på något sätt. Det känns som man kan vila i det. Vi ska inte krångla till saker och ting. Det är som det är, vi ska inte krångla till det med svåra ord eller med svåra utläggningar. Eleverna behöver stöd med basala behov, dom behöver äta, gå på toa och de har rätt att få göra det. Utifrån det kan vi höja kraven, beroende på vad eleverna kan. Mitt arbete blir inte mindre viktigt för det. (L2)

Att lägga ansvaret för bedömningsarbete på organisationsnivå verkar dock ha betydelse. Den skola som bedömdes ha en mera organiserad syn på bedömning för lärande tog aktivt del av material på området och diskuterade hur olika idéer kan implementeras i den egna undervisningen:

Just nu har vi... nu på sista tiden med projektet, har vi läst in material om olika skolor med olika idéer inom sarskolan som jobbat med BFL. Ett kapitel handlade om träningsskolan, om hur man jobbar med BFL där, och några exempel från nationellt program visades också upp. Sen har vi diskuterat hur vi själva

jobbar med BFL här på vår skola, hur vi ska få mer BFL i vår verksamhet. Nu delar vi upp oss i olika grupper, tre olika grupper som diskuterar hur vi jobbar med BFL inom ett specifikt ämne, då blir det mera konkret. (L1)

11.4 Sammanfattande analys

Analysen av de sju intervjuerna tyder på att alla lärare beskriver sig ha erfarenheter av varierande typer av redskap för bedömning ute på skolorna. Några bedömningsredskap framstår som mer framträdande och några som mindre framträdande. Istället för individuella studieplaner (ISP) verkar en del lärare använda bedömningsmatriser som formativa bedömningsverktyg. Dessa matriser är inte obligatoriska i lärares arbete. Lärarna skriver sammanfattande omdömen i matriserna om vad elever gjort och därefter samlar ansvariga lärare alla dessa omdömen och sammanfattar dem för eleverna på kommande utvecklingssamtal på teckenspråk. En lärare på grundsärskolan menar att matriser framstår som trubbiga då dessa inte räcker inte till för att beskriva elevers förutsättningar för lärande. Läraren kompletterar då med nulägesbeskrivningar separat som formativt underlag. Några lärare fick frågan om att ge sina uppfattningar om tankemodellen att tala om för eleven om var hen är och vad nästa steg är i utvecklingen. Några lärare menar att det gäller att vara väldigt konkret och tydlig. Lärarna menar att det ändå är svårt att klargöra innehållet i det som ska läras ut och vad nästa mål är då elevernas kognitiva förutsättningar varierar stort. En lärare menar att undervisningen måste vara långsiktigt fokuserad och systematisk för att eleverna ska få förutsättningar för att förstå sitt eget lärande, men konstaterar att det inte är många i lärarlagen som förstår vikten av detta.

Pedagogisk kartläggning är ett bedömningsredskap som skolorna tillgriper vid terminsstarter när skolorna tar emot nya elever. Dessa kartläggningar skiljer sig åt från att skriftlig pedagogisk dokumentation överlämnas från elevens hemskola till gymnasiesärskolan till att de nya eleverna kan göra praktik ett par veckor terminen före terminsstart och därefter inleda en prövotid på ca 8 veckor för att ge lärare möjlighet att lära känna eleven, identifiera kunskapsnivåer och kommunikativa behov med mera. Den nya gymnasiesärskolan erbjuder en flexibel organisation för detta.

När kollegiala samtal kom på tal under intervjuerna uppstod en sammanblandning om det handlade om återkommande teammöten, klasskonferenser eller arbetslagsmöten som sker några gånger terminsvis. På dessa möten följde lärare upp sina elevers kunskapsutveckling för att kunna göra summativa bedömningar. En lärare menade sig kunna göra en formativ bedömning utifrån en summativ bedömning. Systematisk kollegialt lärande föreföll fungera på en skola medan förutsättningarna för kollegialt lärande på andra skolor varierade stort. En annan skola verkade ha påbörjat arbete med kollegialt lärande i form av att lärare, assistenter och övrig skolpersonal tog del av en film för vidare uppföljning. Lärare på individuellt program betonar mer elevassistenternas roll som viktig i bedömningsarbetet än vad lärare på nationella program gör. Observationer förefaller inte utnyttjas som bedömningsredskap. Dessa verkar möjliga först när lärare och assistenter jobbar i team.

I intervjuerna framhålls det att återkoppling ges till elever. En närmare bild är att återkopplingen inte framstår som något återkommande redskap till elever på en del skolor och ibland är det oklart om återkopplingen bidrar till elevers lärande. I likhet med analysen av kollegiala samtal bör återkopplingen ske systematiskt och återkommande. Några lärare menar också att det är lättare att ge återkoppling kring konkreta situationer för eleverna. Utvecklingssamtal ses mer som ett forum för elever att kunna uttrycka sin åsikt kring skolarbetet i övrigt. Dessa betraktas därför mindre som bedömningsredskap. Några andra bedömningsredskap som IT-utrustning och lärandeteorier framstår som mindre framträdande redskap, dessa verkar tillämpas främst av lärare på grundsärskola och individuellt program. Andra tänkbara bedömningsredskap som portföljmetodik och åtgärdsprogram tillämpades inte av berörda lärare i intervjuerna.

Hanteringen av dessa bedömningsredskap bör också ses mot bakgrund av de kommunikativa och organisatoriska förutsättningar som råder ute på skolorna. Endast en skola verkar erbjuda en samlad

organisation för undervisning för fler elever med flera teckenspråkiga pedagoger i teckenspråksmiljö medan teckenspråkskunnig personal fungerar som en länk för teckenspråkiga elever som är individintegrerade bland hörande elever på gymnasiesärskolor på hemorten. Den skola som hade en samlad organisation verkade också vara den skola som bedrev ett mera systematiskt arbete med bedömning för lärande.

12. Diskussion

Det övergripande syftet med denna studie var att undersöka lärares uppfattningar om och erfarenheter av kunskapsbedömning för elever med kombinationen IF och dövhet/hörselnedsättning, det vill säga elever i behov av undervisning på teckenspråk. Fokus låg på lärares arbete om kunskapsbedömning för att främja elevers lärande. Resultatet blev det utfallsrum som kategoriserades efter olika rubriker. Sammanfattningsvis visar analysen att de intervjuade lärarna säger sig ha olika erfarenheter av att använda varierande typer av bedömningsredskap ute på skolorna. Några bedömningsredskap används mer och några bedömningsredskap används mindre. Dessa bedömningsredskap kan betraktas som medierande redskap då de kan förmedla summativ och/eller formativ information till lärare och elever om elevers kunskapsutveckling. Dokumentation i form av pedagogisk kartläggning, matriser och IT-utrustning kan ses som fysiska redskap, enligt Säljö (2000) terminologi, medan kollegiala samtal, observationer och lärandeteorier kan ses som intellektuella redskap. Redskapens utformning verkar vara avgörande för om den information som de förmedlar vänder sig till enbart lärare eller till både lärare och elever. Bland annat så kan både lärare och elever använda sig av IT-utrustning medan enbart lärare använder sig av lärandeteorier.

12.1 Skriftlig information som bedömningsunderlag

En del av den dokumentation som finns om elevers kunskapsutveckling kan vara skriftlig. Skollagens (2010:800) krav på en medicinsk, en psykologisk, en social och en medicinsk utredning inför inskrivning i gymnasiesärskola och eventuella blanketter/frågeformulärer kan ses som skriftlig dokumentation som överlämnas från den grundsärskola eller specialskola som eleven är inskriven på till gymnasiesärskolan. Eleven själv är sannolikt inte mottagare av denna dokumentation utan dokumentationen vänder sig till föräldrar och skolpersonal i första hand.

Att delge information om kunskapsutveckling till elever med IF och dövhet/hörselnedsättning förutsätter att lärare har kunskaper om den kontext eleverna befinner sig i. I ett sociokulturellt perspektiv deltar människan i skriftspråkliga praktiker (Säljö, 2000) där människan ger och tar del av texter. Detta förutsätter skriftspråkliga kunskaper som vi människor förvärvar genom skola och utbildning. Döva elever med IF som primärt kommunicerar på teckenspråk kan liksom hörande elever med IF ha väldigt svårt för att uttrycka sig skriftligt och muntligt (Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt & Sigurd Pilesjö, 1998). Flera lärare i intervjuerna delgav uppfattningen att flera av deras elever inte har ett tillräckligt bra språk och är beroende av att lärare använder ett konkret och anpassat teckenspråk kombinerat med bland annat bildstöd för att eleverna ska kunna känna sig delaktiga och ta del av information om sin kunskapsutveckling. Roos och Allard (2016) som forskar kring läs- och skrivkunskaper hos döva barn och barn med hörselnedsättning, konstaterar att det saknas internationell forskning som berör just döva barn med IF. Detta ställer ett särskilt krav på lärare att känna till och

förstå elevers förutsättningar för lärande och för att kunna möta målgruppens språkliga och kommunikativa behov.

Utifrån Johanssons (1990) tolkning av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell samverkar eleverna med både lärare och andra elever i olika mikrosystem som olika klasser på olika program. Dessa grupper kan också ses som delar av ett mesosystem och kommunikationen kan vara muntlig eller informell. Dessutom kan skolans organisation förstås som delar av exosystem som påverkar system på lägre nivåer som att förmedla information i den skriftliga kunskapsdokumentationen i bland annat matriser. Kommunikationen i dessa system framstår därmed som skriftlig och formell och blir svår för elever med IF och dövhet/hörselnedsättning att kunna ta del av. En komplexitet i sammanhanget är dessa elever har teckenspråk som modersmål. I en intervju delgav en lärare uppfattningen att förmedlande av skriftlig information vid utvecklingssamtal på teckenspråk kunde bli på en alltför hög nivå.

Att sätta in resultatet av denna studie i en skriftspråklig kontext blev påtagligt för mig om hur ännu mer komplext bedömningsarbete kan se ut för studiens målgrupp. Från ett bedömningsperspektiv framstår denna kontext som problematisk. Om elever inte förstår vad det är lärare kommunicerar om till dem kan bedömningen inte anses fungera. I bedömningsforskning framhålls det att formativ bedömning bygger på att både läraren och eleven har en gemensam förståelse för vad eleverna kommer att göra härnäst (Sadler, 1989; Håkansson & Sundberg, 2012). Uppnås det ingen gemensam förståelse kan det få konsekvenser för elevers delaktighet och rätt till en likvärdig bedömning.

I resultatet delade fem lärare med sig uppfattningen att de använder matriser som skriftlig dokumentation av elevers kunskapsutveckling medan två lärare inte använder sig av sådana. Matriser verkar fungera som formativa redskap eftersom lärare kan skriva i dem om var eleven befinner sig och vad som kommer härnäst i enlighet med Skolverkets (2013b) stödmaterial, däremot preciseras det inte i stödmaterialen om matriser ska användas och hur lärare ska skriva i dem. En jämförelse kan göras med den forskning som Hirsh (2011) gjort kring individuella utvecklingsplaner (IUP) som formativa redskap. Hon menar att dessa kan vara tids- och arbetskrävande. Hirsh påpekar även att Poppes, Valskamp, de Geeter och Nakken (2002, refererade i Hirsh, 2011) i sin forskning konstaterat att mål i de individuella utvecklingsplanerna i vanliga skolan framstår som vaga och oprecisa när det gäller elever med IF. Det framgår inte av intervjuerna om samma förhållanden gäller för bedömningsmatriser då det inte gått att analysera eventuella styrdokument i denna studie. Asp-Onsjö (2011) skriver att dokumentation av elevers kunskapsutveckling ökat i omfattning och att denna dokumentation kan vara problematisk. I sin avhandling (2006, refererad i Asp-Onsjö, 2011), konstaterar hon att det som skrivs i dokumentationen kan befästa en "sanning" över elevers prestationer i skolan om det kommer fram till eleverna. Hon drar slutsatsen att lärare måste kritiskt granska hur elever formar sig själva utifrån hur de beskrivs i dokumentationen.

Matriser beskrivs dessutom som trubbiga när det gäller dokumentation av elevers kunskapsutveckling. En lärare i grundsärskolan menar att dessa inte räcker till för att beskriva elevers behov varför läraren kompletterar dem med nulägesbeskrivningar som formativt underlag. En matris kan enligt Kjellström (2013) vara utformad som en tabell som tar upp olika aspekter av kunskaper för bedömning. I tabellerna kan olika kravnivåer för olika betyg vara angivna. Lärare kan antingen kryssa för i en ruta om någon kravnivå är uppfyllt eller skriva omdömen i en tom ruta. Utrymmet i sådana tabeller kan sannolikt vara otillräckligt för att fylla i den formativa information som behövs. De nulägesbeskrivningar som läraren formulerar kan sannolikt också utgöra underlag till en pedagogisk kartläggning som vidarebefordras till en gymnasiesärskola vid överlämnandesamtal. I en intervju framkommer det också att när elever går sitt sista år på gymnasiesärskola kan externa aktörer som Arbetsförmedlingen och Försäkringskassan också ställa krav på lärare att sammanställa en summatisk pedagogisk dokumentation i någon form.

12.2 Återkoppling

När återkoppling kom på tal i intervjuerna var lärarnas uppfattningar att de ger återkoppling till eleverna. Dessa uppfattningar kunde urskiljas i två läger. Lärare i det första lägret menade att de gav återkoppling, ofta till eleverna och i lärarnas egna ämnen. Vid närmare granskning framstod det inte som återkommande och ibland verkade det oklart om återkopplingen bidrar till elevers lärande. I det andra lägret verkade återkoppling ges på ett mera systematiskt sätt, bland annat så beskrevs ett mera systematiskt sätt att ge återkoppling via lärplattform och utvecklingssamtal, och en hemkunskapslektion framstod som ett exempel på hur både lärare och elever kan få konkret och direkt återkoppling. Håkansson och Sundberg (2012) menar att kontinuerlig bedömning i kombination med återkoppling kan främja elevers lärande. Dock skriver Berthén, Finnset och Andersson (2016) att återkoppling i formativt bedömningsarbete bör grundas på att både elever får återkoppling på sitt arbete och lärare för sin undervisning. De preciserar det med att undervisningen blir som förr om återkoppling endast ges till eleverna utan återkoppling för undervisningen. Wiliam (2013) betraktar återkoppling som en möjlighet, men påpekar att det kan vara svårt att ge effektiv återkoppling. Han menar att återkoppling för att den ska göra verkan måste vara fokuserad på vad som ska göras härnäst istället för att tala om hur bra eller dåligt elevens arbete var. Enligt Wiliam sker det alltför sällan. Hattie och Timperley (2007) konstaterar i sin forskning att återkoppling kan vara komplext. De menar att det krävs färdigheter hos både elever och lärare för att ge återkoppling.

12.3 Elevens språk i det formativa bedömningsarbetet

Ett genomgående tema som framkommer i bedömningsarbetet med elever med IF och dövhet/hörselnedsättning är de kommunikativa förutsättningarna. Som påpekats av Anderson (2005) är det en väldigt heterogen grupp. Elevernas olika språk och kommunikationssätt blir en utmaning för lärare att arbeta med när elevernas förutsättningar och behov varierar. Tillgång till teckenspråkskunnig personal skulle kunna skapa förutsättningar för en fungerande kommunikation och ett mera interaktivt synsätt på bedömning. I studien uppgav dock några lärare exempel på hur de talar om vad nästa steg är men att det är svårt för eleverna att förstå innehållet på grund av att deras kognitiva förutsättningar varierar. Anderson (2002) och Swärd och Florin (2014) betonar att det är viktigt se eleverna i den miljö de befinner sig i och hur samspelet med omgivningen ser ut. Roos (2006) konstaterar att omgivningen ofta visar en brist på förståelse för kommunikationsbehoven hos barn med flerfunktionsnedsättningar utöver dövhet och hörselnedsättning. Om personal har kompetens att förstå och tolka elevers språkliga uttryck och kan möta eleverna på den språkliga nivå de är på, det vill säga använder ett konkret och anpassat språk i kombination med bildstöd, kan förutsättningarna för bedömning förbättras. Detta förutsätter att lärare tillsammans reflekterar och diskuterar gynnsamma lärmiljöer som upplevs som meningsfulla för eleverna, skriver Anderson (2005).

12.4 Bedömning på organisationsnivå

I studien uppmärksammades det att lärarna hade olika uppfattningar om formerna för kollegiala samtal samt hur ofta observationer används som redskap för bedömning. En av två lärare på en skola hade uppfattningen av kollegialt lärande som att lärare arbetar gemensamt i team, håller återkommande möten där de planerar, följer upp eleverna och utbyter erfarenheter. Den andra läraren beskrev ett liknande arbetssätt och menade att observationer görs i klassen tillsammans med elevassistenter. Dessa uppfattningar ligger i linje med Berthéns, Finnsets och Anderssons (2016) tankar om formativt

bedömningsarbete i form av ömsesidiga klassrumsobservationer och samtal mellan yrkeskolleger. Som en lärare uttryckte det i ett citat kan ett mera systematiskt fokus på kollegialt arbete förmodligen också skapa förutsättningar för kamratbedömning.

Lärare på individuellt program betonade mer assistenternas roll som viktig i det kollegiala arbetet än vad lärare på nationellt program gjorde, visar resultatet av studien. Anderson och Östlund (2017) betonar vikten av elevassistenternas roll eftersom de agerar som observatörer och för att de implementerar den planerade undervisningen. Därmed blir bedömning en fråga för både lärare och assistenter. Brown och Chapman (2014, refererade i Anderson och Östlund, 2017) menar att elevassistenternas roll ofta är underskattad i skolan. Genom att elevassistenterna arbetar tillsammans *med* lärare kan lärare få bättre förutsättningar att få syn på elevers visade kunskap i undervisningen.

Ett intryck som jag fått av studiens resultat är att organiserat bedömningsarbete inte verkar vara vanligt på många skolor, vilket verkar stämma överens med Berthéns (2007) analys av bedömningsarbete i de särskoleklasser som hon undersökt. Anderson och Östlund (2017) konstaterar i sin forskning att bedömning för lärande verkar vara ganska nytt i särskolevärlden och fordrar ett utvecklingsarbete. Holmgren (2016) kommer fram till en liknande bedömning i vanliga svenska skolor. En anledning till att formativt bedömningsarbete inte är så utbredd kan vara att praktiken, enligt Black och Wiliam (1998), kräver en förändrad syn på bedömning som kunskapsöverföring till att handla om att befrämja lärande. Både lärare och elevassistenter i Andersons och Östlunds (2016) studie förändrade sin syn på lärande genom att sätta sig in i terminologin kring bedömning för lärande, och de blev bättre på att ge återkoppling till varandra och elever.

Holmgren (2016) skriver att det krävs mer för att kollegialt lärande ska bli ett naturligt inslag i lärares arbete. Holmgren motiverar kollegialt lärande med att undervisningen inte är den enskilda lärarens ansvar utan att alla lärare samarbetar för att höja den lägsta nivån hos elever och att kommunicera med varandra om själva lärandeprocessen. Arbetet med bedömning för lärande bör enligt honom ligga på organisationsnivå och här menar han att skolledningen har en avgörande roll. Han preciserar det med att om skolledaren bedriver återkommande BFL-träffar kan det leda till att även lärarna arbetar med bedömning för lärande i klassrummen. Han konstaterar att många skolledare satsar på bedömning för lärande för en kort tid för att sedan prioritera andra ärenden som kan ha beslutats från högre håll. I ett par intervjuer i studien framkom det att en skola jobbat med bedömning för lärande en längre tid. Stödet från skolans hemkommun verkar ha varit avgörande.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan skolmiljön förstås som ett verksamhetssystem som motiverar det som sker i skolan. Säljö (2000) talar om lärandets situerade natur. Han menar att mänskliga handlingar är situerade i vad han kallar sociala praktiker, i detta fall skolan som följer kommunikativa spelregler som förväntas av alla som arbetar och verkar i skolan. Alla som verkar i skolan handlar utifrån egna erfarenheter medvetet eller omedvetet av vad som uppfattas av omgivningen. Säljö skriver att dessa kommunikativa handlingar kan vara svåra att ändra på, till exempel hur lärare ska interagera med elever, eftersom dessa handlingar består under så lång tid. Utifrån detta sammanhang kan skolledningen spela en roll som att peka ut inriktningen för verksamheten så att lärare kan arbeta därefter. Det sociokulturella begreppet verksamhetsteori kan också förklara skolan som en verksamhet som skapats genom sociala praktiker som i sin tur styr lärares arbete, bland annat hur bedömningsarbete ska föras. Shepards (2000) historiska perspektiv på hur bedömning bedrivits genom traditionella tester och andra mätmetoder, tydliggör behovet av nya sätt att bedöma. Det är ett förändringsarbete som fordrar stöd uppifrån.

12.5 Icke teckenspråkskunniga lärare och assistenter

Lärare som arbetar med döva elever som är individintegrerade enskilt eller i grupper på vanliga gymnasiesärskolor för hörande elever delade med sig av sina erfarenheter. På dessa skolor är det ingen självklarhet att teckenspråk erbjuds som undervisningsspråk för dessa elever (Anderson, 2002), om inte teckenspråkskunnig personal rekryteras. I den mån teckenspråkiga lärare eller assistenter rekryteras, framkommer det att dessa får utgöra en viktig länk mellan de teckenspråkiga eleverna och övrig personal som inte behärskar teckenspråk. Ur ett bedömningsperspektiv kan det framstå som problematiskt att icke teckenspråkiga lärare som undervisar i något ämne måste vända sig till den personal som behärskar teckenspråk för att få en komplett bild av elevers kunskaper för att kunna göra en bedömning och för att ge lämplig återkoppling på vad eleven ska utveckla härnäst. Den teckenspråkiga personalen får kanske åta sig en del uppgifter som åligger en teckenspråkstolk, klargöra eller förtydliga lärares instruktioner kring någon bestämd uppgift eller att översätta vad som står i skriftliga texter under utvecklingssamtal. I en intervju framkom det dessutom att en skola erbjuder undervisning på teckenspråk alternativt tecken och samtidigt tal av en lärare, men att assistenterna inte behärskar teckenspråk utan de bara tolkar hur eleverna fungerar i klassen. En fråga som inställer sig här är vilken kunskap som bedöms av assistenterna om dessa inte kan avläsa teckenspråk.

12.6 Övrigt

Före reformeringen av gymnasiesärskolan 2013 fanns det inga särskilt anpassade ämnesplaner i språk för döva elever med IF som undervisas på teckenspråk. En skola agerade för att svenskt teckenspråk skulle införas som ett ämne på nationellt program innan den nya läroplanen för gymnasiesärskolan infördes. Idag finns svenskt teckenspråk som ett eget ämne. Däremot saknas det fortfarande särskilda ämnesplaner i svenska och engelska. Lärarna som undervisar på nationellt program på två skolor bedömer att den ämnesplan som gäller i ämnet svenska är okej, men de menar att det är mera problematiskt med att bedöma i ämnet engelska eftersom det står i ämnesplanen att eleverna ska lära sig en del moment som fordrar tal och hörsel. Talad engelska är inte tillgängligt för elever som inte hör. Den ena skolan löste detta genom att tillämpa en specialbestämmelse i Skollagen (2010:800, kap. 11, 23 a §) för att få dispens från delar av kursplanen i engelska. Den andra skolan hade ingen kännedom om denna möjlighet till dispens.

13. Slutsats

Slutsatsen av denna studie är att lärare som undervisar elever med IF och dövhet/hörselnedsättning säger sig använda en rad bedömningsredskap för att bedöma elevers kunskapsutveckling. Redskapens utformning verkar vara avgörande för om den information som förmedlas vänder sig till enbart lärare eller till både lärare och elever. Skriftlig information som bedömningsunderlag i form av matriser kan vara svår för elever med IF och dövhet/hörselnedsättning att förstå. Matriser kan fungera som formativa redskap eftersom det går att skriva information i dem om elevers kunskapsutveckling. Däremot bör lärare ha kunskap om den skriftspråkliga kontexten som eleverna befinner sig i när lärarna förmedlar den skriftliga informationen till eleverna på teckenspråk. Elevernas språkliga och kommunikativa förutsättningar blir en utmaning för lärarna. Förutom att kunna teckenspråk bör lärare även ha kunskap om att möta eleverna på den nivå de befinner sig när de ska tala om vad nästa steg är

i elevernas lärande. Lyckas lärare att möta elevernas språkliga och kommunikativa behov kan förutsättningar för formativ bedömning föreligga. Uteblir kommunikation så kan det inte fungera. Andra bedömningsredskap som används kan vara IT-utrustning och lärandeteorier. I studien hade lärarna olika uppfattningar om kollegiala samtal och observationer vilket tyder på att kollegialt arbete fungerar olika ute på skolorna. Elevassistenterna kan utgöra en resurs i bedömningsarbetet, men deras roll verkar vara underskattad. Endast en skola föreföll bedriva ett organiserat bedömningsarbete tack vare stöd från högre håll. Detta stöder antagandet att ansvaret för bedömning bör ligga på organisationsnivå för att öka lärares förutsättningar för att kunna bedriva bedömning för lärande för teckenspråkiga elever i gymnasiesärskolan.

14. Förslag på vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning skulle vara att bedriva fältobservationer för att studera hur lärare arbetar kollegialt i undervisning av elever som kommunicerar på teckenspråk, och hur lärarna ger eleverna förutsättningar för att visa upp sin kunskap för bedömning. En learning study kan vara en metod att undersöka hur bedömningsarbete kan utformas. Ett annat syfte med fältobservationer kan också vara att undersöka hur anpassat undervisningsmaterial kan produceras för studiens målgrupp så att eleverna kan visa sina kunskaper på ett mera tillförlitligt sätt. Mycket av det läromaterial som finns ute på marknaden vänder sig ofta till hörande elever och är troligen inte anpassat för studiens målgrupp. Behovet av forskningsinsatser kan vara stort eftersom Roos (2006) konstaterat att det finns mycket lite eller ingen forskning som beskriver den pedagogiska praktiken för teckenspråkiga elever med IF.

15. Referenser

- Abbeduto, L., Warren, S., & Conners, F. (2007) Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlgren, I., & Bergman, B. (2006) Det svenska teckenspråket. I SOU 2006:29. *Teckenspråk och Teckenspråkiga*. Stockholm: Fritzes, Statens offentliga utredningar.
- Andréasson, I., & Asplund-Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker I skolans värld*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation. En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen. Från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7053/?sequence=1>
- Anderson, L. (2005) Möjligheter och hinder för elever med stora kommunikationssvårigheter. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhets och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. (s. 117-144). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, L., & Östlund, D. (2017) Assessment for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st century*. 75(6), 508-524. Från <http://oaji.net/articles/2017/457-1513710227.pdf>
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm och Stockholms universitet. Från http://www.su.se/polopoly_fs/1.81645.1332405153!/menu/standard/file/Fia_Andersson.pdf
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, (2), 39-56. Från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12505/Onsjo_Dokumentation_Educare_11.2.pdf
- Assarsson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Berthén, D. (2007) *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet. Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>
- Berthén, D., Finnset, T., & Andersson, F. (2016) *Den formativa bedömningens dubbla fokus*. Stockholm: Skolverket. Från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasies%C3%A4rskola/009_lasforstaelse-orskiftproduktion/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M9_08A_01_formativ.docx
- Black, P., & Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004) Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. *Academic Journal article from Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006) Learning How to Learn and Assessment for Learning: a Theoretical Inquiry. In. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132. doi: 10.1080/02671520600615612
- Black, P., & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5

- Cannon, J. E., & Guardino, C. (2015) *Theory, Research, and Practice for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing with Disabilities: Addressing the Challenges from Birth to Postsecondary Education*. American Annals of the Deaf, Gallaudet University Press, 160(4), 347-355.
- Dahl, Ö. (1998) *Språk*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, Stockholm
- Dahlgren, L-O., & Johansson, K. (2015) Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 162-175). Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel, lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Edwards, R. (1998) A critical examination of the use of interpreters in the qualitative research process. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(1), 197-208. doi: 10.1080/1369183X.1998.9976626
- Fernell, E. (2012) *Utvecklingsstörning*. I B. Lagerkvist & C. Lindgren (Red.), *Barn med funktionsnedsättning*. (s. 155-162). Lund: Studentlitteratur.
- Guardino, C. (2008) *Identification and Placement for Deaf Student with Multiple Disabilities: Choosing the Path Followed*. American Annals of the Deaf, Gallaudet University Press, 153(1), 55-64.
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Göteborgsregionens kommunalförbund Utbildning (u.å) *Bedömning för lärande* Hämtad 15 maj 2018, från GR Utbildning. <http://www.bedomningforlarande.se/sida/bfl>
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L., & Sigurd Pilesjö, M. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Malmö: Handikappinstitutet.
- Hirsh, Å. (2011). A tool for learning? An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans. *Nordic Studies in Education*, 31(01), 14-30.
- Holmgren, A. (2016) Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. (s. 175-197). Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2010) *Utvecklingspsykologi*. (2. uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.
- Johansson, I. (1990) *Kommunikationsberegpet*. Kompendium Från <http://www.karlstadmodellen.se/kommunikationsberegpet>
- Jönsson, A. (2013) Att bedöma förmågan att genomföra systematiska undersökningar i kemi. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3. uppl.) (s. 217-231). Stockholm: Liber.
- Kjellström, K. (2013) Bedömningsmatriser - en metod för analytisk bedömning. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3. uppl.) (s. 189-207). Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, V. (2013) Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3. uppl.) (s. 235-267). Stockholm: Liber.

Linikko, J. (2009). *Det gäller att hitta nyckeln. Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling, Stockholm, Stockholms universitet. Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:200384/FULLTEXT01.pdf>

Mesch, J. (2015) *Att använda ELAN: Bruksanvisning för annotering och studie av teckenspråkstexter: Version 3*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, Avdelningen för teckenspråk. Från <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2%3A456764&dsid=7519>

Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2002) Joining Forces: Supporting Individuals with Profound Multiple Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 7(3.), 10-15. doi: 10.1108/13595474200200023

Roos, C., & Fischbein, S. (Red.) (2006) *Dövhet och hörselnedsättning Specialpedagogiska perspektiv Handikapp och Samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Roos, C. (2006) Teckenspråk och pedagogik. I SOU 2006:29. *Teckenspråk och Teckenspråkiga*. Stockholm, Fritzes, Satens offentliga utredningar.

Roos, C. (2009) Läslära och Skriftspråka För barn med dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/laslara-och-skriftspraka--for-barn-med-dovhet-eller-horselnedsattning/>

Roos, C., & Allard, K. (2016) *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande för döva barn och barn med hörselnedsättning: en systematisk litteraturstudie*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstad. Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:903317/FULLTEXT01.pdf>

Salamanca deklARATIONEN. Svenska Unesco-rådets skriftserie nr. 1/2006.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sehlin, P. (2012) Barn med funktionsnedsättning och hörselnedsättning. I B. Lagerkvist & C. Lindgren (Red.), *Barn med funktionsnedsättning*. (s. 269-275). Lund: Studentlitteratur.

Schönström, K. (2010) *Tvåspråkighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.

SFS 2010:800 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186 *Examensförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shepard, L. A. (2008). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Journal of Education*, 189 (1/2), s. 95-106.

Skolverket (2013) *Läroplan för gymnasiesärskolan, Lgysär13*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013a) *Allmänna råd om mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013b) Stödmaterial. *Bedömning för lärande - ett stödmaterial om kunskapsbedömning i gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013c) Stödmaterial. *Den individuella studieplanen i gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014) *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2016) *Läroplan för grundsärskolan, Lgrs11: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a) Rapport 435. *Gymnasiesärskolan - uppföljning och analys av 2013 års reform*. Stockholm: Skolverket.
- Socialdepartementet. (2008) *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Swärd, A., & Florin, K. (2014) *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thunberg, G. (2011). *AKK- Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Stockholms läns landsting, Autismforum. Från http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/akk_kunskapsöversikt_thunberg.pdf
- UNICEF Sverige (2009) *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige
- Wessen, E. (1960) *Våra Ord. Deras uttal och ursprung*. Stockholm: Norstedts.
- William, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- VR (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Östlund, D. (2009). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s.145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press

Bilagor

Bilaga (1) Informationsbrev

Lärare sökes till en intervjustudie

Stockholm
Våren 2018

Hej!

Jag heter Sven Sandin och jobbar som gymnasielärare. Denna termin läser jag speciallärarprogrammet specialisering mot utvecklingsstörning på Stockholms universitet. Jag gör mitt examensarbete som fokuserar på elever med kombinationen dövhet/hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning på gymnasiesärskolans nationella och/eller individuella program.

Syftet med min studie är att undersöka vilka uppfattningar lärare har om bedömning för elever med dövhet/hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning i gymnasiesärskolan. Bedömningsforskning är ett område som fått större uppmärksamhet på senare tid. Det finns inte mycket forskning om kunskapsbedömning för barn och ungdomar som behöver teckenspråk och andra alternativa kommunikationsformer (AKK, TSS m.m.) för sin undervisning i gymnasiesärskolan. Vilka bedömningsredskap använder lärare i sitt arbete för att bedöma elevers kunskaper i ämnen och ämnesområden? Hur ser dokumentation av elevers kunskapsutveckling ut? Och hur kan bedömning anpassas till elever i behov av teckenspråk eller alternativa kommunikationsformer?

Jag söker lärare för att föra samtal kring bedömningsarbete. Det är frivilligt att delta i intervjuer och det går bra att dra sig ur om man inte vill medverka i studien. Eftersom jag är teckenspråkig kommer jag att filma intervjuerna. Filminspelningen tar ca 45-60 minuter per person och tillfälle. Beroende på språk kan Stockholms universitet tillhandahålla teckenspråkstolkare som kan tolka mellan teckenspråk och svenska under intervjuerna.

Materialet kommer att utgöra underlag för denna studie. Namn på personer och skolor kommer att avidentifieras i den fortsatta studien. Det går bra att ta kontakt med mig via e-post eller skicka sms så att vi kan bestämma tid och plats för intervjuer.

Handledare är Liz Adams Lyngbäck, universitetslektor på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. E-post liz.adams.lyngback@specped.su.se

Jag hoppas att ni finner det intressant att medverka i min undersökning och kan bidra med era kunskaper om bedömningsfrågor.

Med vänlig hälsning

Sven Sandin

E-post: svensandin68@gmail.com

Mobil: 073 669 61 68 (endast sms)

Bilaga (2) Intervjuguide

Profession

Vilka ämnen eller ämnesområden jobbar du med?

Hur många elever undervisar du?

Hur ser kommunikationen ut i klasserna?

Exempel

- Teckenspråk?
- Tecken och samtidigt tal?
- Teckenspråk och AKK?

Bedömningsarbete

När du hör ordet "bedömning" vilka uppfattningar väcker det hos dig?

Vilka redskap använder du för att bedöma i ditt arbete i gymnasiesärskolan?

Exempel fysiska redskap:

- pedagogiska kartläggningar?
- individuella studieplaner/åtgärdsprogram?
- läroplan/ämnesplanens matriser?
- pedagogisk dokumentation?
- IT-verktyg?

Exempel intellektuella redskap

- lärandeteorier?
- kollegiala samtal?
- klassrumsobservationer?

Hur dokumenterar du elevers lärandeprocesser så att den främjar elevers lärande?

Exempel:

- observationer och dokumentation med iPad?
- feedback?

Hur anpassar du bedömningssamtal så att elever känner sig delaktiga och får information om hur de ligger till? (kommunikation).

- elevers arbeten (portfolio)?

Hur ser arbetet med kollegiala bedömningssamtal ut? Hur skapas samsyn i bedömning kring eleverna?

- kollaborativt arbetssätt?

Organisation

Hur ser organisationens förutsättningar ut för att kunna bedriva ett systematiskt bedömningsarbete?

Exempel

- Organisationsnivå, gruppnivå, individnivå?
- Stöd från skolledning?
- Digital dokumentation?
- Handledning stödmaterial?

Finns det några hinder och möjligheter som du kan se i ert bedömningsarbete?

Övrigt

Finns det något som du tycker inte har tagits upp i intervjun?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**