

Formativ bedömning i praktiken

Lärares formativa arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Christine Ekström och Åsa Gunnarsson

Institution för Specialpedagogik
UQ3SLY Självständigt arbete 15 hp
Speciallärarprogrammet med inriktning Språk-, skriv- och läsutveckling
(avancerad nivå 90 hp)
Höstterminen 2019
Handledare: Gabriella Höstfält



Stockholms
universitet

Formativ bedömning i praktiken

Lärares formativa arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Christine Ekström Åsa Gunnarsson

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka om elever i läs- och skrivsvårigheter kan ha stöd av formativt arbete i klassrummet. Studiens syfte är att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning och hur de använder formativ bedömning i sitt arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien har en induktiv ansats och är baserad på 8 stycken kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Det insamlade datamaterialet har bearbetats och analyserats i syfte att skapa mening i materialet och hitta mönster. Det transkriberade intervjumaterialet har analyserats med fenomenologiska inslag, det vill säga det har brutits ner stegvis för att så småningom hitta essensen. Resultatet visar att formativ bedömning kan användas som ett redskap vid planering, genomförande av undervisning och bedömning. Det är lärarens förhållningssätt som är avgörande för hur dessa kommer att gestalta sig. Enligt resultatet används formativ bedömning vid samarbete, feedback, ”scaffolding”, kommunikation och pedagogisk bedömning. Det går att dra slutsatsen att det i speciallärarens profession är viktigt att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter utifrån en helhetssyn.

Nyckelord

Formativ bedömning, läs- och skrivsvårigheter, pedagogiska redskap, feedback, scaffolding
kommunikation, pedagogisk bedömning

Innehållsförteckning

Innehåll

Förord	5
Inledning	6
Problemområde	7
Syfte	7
Frågeställningar	7
Bakgrund	8
Myndighetspublikationer och policydokument	8
Orientering i forskningsområdet	9
Formativ bedömning	9
Historisk tillbakablick	10
Läs- och skrivutveckling- kommunikation i ett pedagogiskt sammanhang	11
Specialpedagogisk undervisningspraktik	12
Teoretiska utgångspunkter	13
Metod	15
Val av metod	15
1. Tematisering	15
2. Planering	15
3. Intervju	16
4. Utskrift	17
5. Analys	17
6. Verifiering	19
7. Rapportering	20
Etiska överväganden	20
Metoddiskussion	22
Resultat	23
Samarbete	23
Feedback	24
Scaffolding	25
Kommunikation	26
Pedagogisk bedömning	27
På vilka sätt uppfattar lärare begreppet formativ bedömning?	28
Sammanfattning av resultatet	29
Diskussion	31
Samarbete	31
Feedback	32

Scaffolding	32
Kommunikation	33
Pedagogisk bedömning	34
Fortsatt forskning	34
Referenser	35
Bilaga 1	38

Förord

Vi är två studenter på Stockholms universitet som har skrivit detta självständiga arbete. I studien har vi gjort åtta stycken semistrukturerade intervjuer, där vi genomfört fyra var. Därefter har var och en transkriberat sina intervjuer. I huvudsak har vi jobbat gemensamt, men ibland har det varit mest praktiskt att skriva i olika delar i uppsatsen. Vi har hela tiden haft en dialog, för att vara delaktiga i hela processen. Eftersom vi bor på skilda håll i landet har vi skrivit i Google Drive, och haft tät kontakt via telefon och messenger. I samband med seminarierträffar har vi stannat en dag extra i Stockholm och arbetat tillsammans i bibliotekets studierum.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Universitetslektor Gabriella Höstfält för konstruktiv återkoppling/kritik under arbetets gång. Vi vill också tacka de åtta informanter som ställt upp med sin tid och berättat om sitt arbete med formativ bedömning.

Inledning

Senare års globalisering har påverkat samhället till att bli mer komplext och vara i ständig förändring. Samhällsförändringarna har fått till följd att även skolan har omvandlats. Klassens sammansättning har blivit brokig. Det är inte ovanligt att alla elever oavsett bakgrund, förmågor, kulturella eller språkliga förutsättningar undervisas i samma klassrum (Nihlfors, 2008). Det ställer höga krav på lärarens kompetens och uppfinningsrikedom och även kommunikationskompetens hos den enskilda individen, eleven. Den nu gällande läroplanen, vilken formulerar lärarens uppdrag som att utbildningen ska utformas så att den tar hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov, betonar att undervisningen ska planeras och utföras med tydlig målformulering och en kontinuerlig kunskapsuppföljning där eleven är en aktiv aktör. I alla lärares profession och i vår kommande roll som speciallärare så har vi uppdraget att möta alla elever utifrån deras förutsättningar (Lgr 11).

Vår definition av begreppet formativ bedömning grundar sig på följande:

De aktiviteter som lärare och elever gör vid bedömning blir sedan grunden för den feedback som används för att anpassa undervisnings- och inlärningsaktiviteter (Black & Wiliam, 1998). Andra forskare beskriver formativ bedömning som en process som används av lärare och elever för att känna igen och svara på elevers lärande för att förbättra det *under det att lärande pågår* (Cowie & Bell, 2002). Den mångfacetterade definitionen av begreppet gör förståelsen av vad det egentligen innebär komplicerad. Wiliam (2013) betonar att formativ bedömning inte behöver betyda att det antingen är en process eller ett verktyg. En god undervisning förutsätter både och. Det är själva idén bakom benämningen som är det viktiga. Formativ bedömning som idé innebär att läraren vet vad eleven lärt sig och sedan planerar fortsatt undervisning utifrån den vetskapen. Wiliam (2013) påtalar att forskning har visat att formativ bedömning är framgångsrik för elevers prestationer. Wiliam (2013) lyfter att gemensamt för samtliga definitioner av formativ bedömning är att det är läraren som planerar, styr och leder eleven mot en tydlig progression i lärandet. Det betyder att vår definition av begreppet, formativ bedömning är att undervisningen utgår från elevernas förkunskaper och att läraren planerar och utformar undervisningen för att stödja elevens lärandeprocess. Det betyder också att utifrån kartläggningar och i samspel med eleven tydliggöra elevens progression.

Begreppet formativ bedömning används frekvent i skolsammanhang, men som framgår ovan finns det olika betydelser vilket medför att vad som menas kan vara olika från person till person. Därför vill vi på ett djupare plan undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning och hur de arbetar med detta i sin undervisning, framförallt när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter.

Problemområde

Kotte (2017) framhåller att skolans arbete ska anpassas till elevernas förutsättningar och inte tvärtom. Hon lyfter vikten av lärare som kopplar det didaktiska arbetet till elevernas individuella förutsättningar i klassrumsundervisningen. Elever med läs- och skrivsvårigheter, som är i behov av specialundervisning, behöver följaktligen mötas av lärare som utformar och omformar sitt arbete utifrån elevens resultat och förståelse. I den här studien undersöker vi om formativ bedömning kan vara ett stöd i arbetet att möta eleven utifrån dess behov.

Enligt Lgr 11 har alla elever rätt att ingå i ett sammanhang och utvecklas i ett socialt samspel: "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (s. 9). Möjligtvis skulle resultatet hjälpa oss att klargöra innebörden av formativ bedömning och kunna vara stöd i vårt framtida yrke som speciallärare, att stötta elever i behov av stöd, att se sin egen progression och lärande i ett vidare perspektiv.

Syfte

I det här arbetet kommer vi att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning och hur de använder formativ bedömning i sitt arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

- På vilka sätt uppfattar lärare begreppet formativ bedömning?
- Hur använder lärare formativ bedömning i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

Bakgrund

Myndighetspublikationer och policydokument

Enligt Lgr 11 ska undervisningen vila på en demokratisk grund och utgå från arbetsformer som ger eleverna möjlighet till ett aktivt samhällsliv. I dagens mediedebatt hörs ofta negativa röster om hur skolan fungerar. Det kan gälla både undervisningens upplägg men även hur enskilda elevers behov tillgodoses eller inte tillgodoses (ibid). Skolverket (2019b) lyfter att det är lärarens skyldighet att göra eleverna delaktiga i undervisningen, från planering till utvärdering.

Skolverket (2017), lärportalen *Inkludering och skolans kultur*, menar att i en skola för alla, en inkluderande skola, ingår alla elever med sina individuella variationer, och att skolans uppdrag är att undervisa på ett sätt som ger eleverna möjlighet till utveckling.

Generaldirektören, Jan Rocksén (2004) för specialpedagogiska institutet framhåller i Lärarförbundets tidning- Specialpedagogik: Inkludering har blivit ett nytt modeord i skolan. Han lyfter att om inkludering definieras som att alla redan är med i gruppen, så handlar inkludering om att förändra skolan så att man tar hänsyn till att människor är olika i alla möjliga avseenden och att det är det normala. Inkludering handlar om attityder och värderingar.

”En inkluderande undervisning är då en undervisning som omfattar alla och som har fokus på lärandemiljön. Detta betyder för mig något helt annat än att säga att alla ska gå i samma klass. I själva verket handlar det om många olika lärandesituationer anpassade för olika åldrar, utvecklingsnivåer och förmågor.”
(Rocksén, 2004)

Även Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2017), menar att en inkluderande demokratisk process stödjer alla människors rättigheter, lika värde och ett bättre sätt att värna mångfald och olikheter. I Lgr 11, kapitel 2, betonas att det finns olika sätt att nå målen och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå dessa. Skolan ska också “förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (s. 16).

I Salamancadeklarationen (2/2006), som innehåller principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd, redovisas vikten av att elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor, som arbetar utifrån en pedagogik som tillgodoser barnets behov och där barnet är i centrum.

En välkomnande närmiljö och en skolundervisning för alla, är viktiga verktyg för att bekämpa diskriminerande attityder. Salamancadeklarationen (2/2006) argumenterar för att ett människoorienterat samhälle som respekterar alla människors, såväl skillnader som värdighet, måste utgå från en bas där eleven är i centrum.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever och barn ges möjlighet att utifrån sina egna förutsättningar och med hjälp av ledning och stimulans utvecklas, både i sitt lärande och i sin personliga utveckling, så långt som möjligt. Skolverkets uppgift är att stödja och stärka det svenska skolväsendet. Myndighetens tolkning av skollagen formulerar en strävan att elevernas undervisning ska bedrivas i en trygg miljö. Den ska vara likvärdig och ha en god kvalitet (Skolverket, 2019a). “Ett aktivt arbete med formativ bedömning innebär att sträva efter en lärandekultur och ett undervisningsklimat där elever vill lära och får möjlighet att lära sig att lära. Bedömningskulturen har stor betydelse för elevens inställning till lärande” (Skolverket, 2019a).

Skolinspektionen (2010) menar att forskning visar att en undervisning som tydligt pekar ut riktning för lärandet genom målrelatering, struktur och förankring i aktuella styrdokument har en positiv betydelse för elevernas resultat. Undervisningen ska också utformas efter kontinuerlig uppföljning av elevernas kunskapsutveckling.

Orientering i forskningsområdet

Formativ bedömning

Hirsh och Lindberg (2015) har på uppdrag av Vetenskapsrådet gjort en översikt av svensk och internationell forskning om formativ bedömning i rapporten *Formativ bedömning på 2000-talet*. Rapporten är baserad på handböcker, licentiatuppsatser, avhandlingar och svenska tidskrifter med peer review. I sin rapport påpekar författarna att formativ bedömning handlar om att forma och utveckla lärandet, men vad lärande är kan förstås på skilda sätt. Hirsh och Lindberg (2015) påpekar att lärandet inte bara handlar om att forma eleven, utan även forma undervisningen och lärmiljön. Eleven, undervisningen och lärmiljön påverkas i sin tur av lärarens arbete och skolans organisation. Allt sker i en kontext. Det samstämmer med synen på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, att lärande sker i samspel med andra, elev, lärare och andra elever (Säljö, 2000). När eleverna ska arbeta tillsammans spelar grupsammansättningen en angelägen roll. Gruppens konstellation påverkar möjligheten till interaktion och hur elevernas samspel fungerar. Att få till ett likvärdigt lärande i blandade grupper kan vara en pedagogisk utmaning.

Hattie och Clarke (2019) menar att det är uppenbart, utifrån femhundra studier från 14 metaanalyser, att "Nivågruppering ledde till ytterst små förändringar när det gäller kunskaper, men fick djupgående effekter på elevernas bristande tilltro till sin förmåga" (s.60). Detta stödjer tanken att eleverna lär och utmanas genom interaktion med varandra i blandade grupper och med läraren. Med differentierade arbetsuppgifter kan eleverna delta utifrån sina förutsättningar, utan nivågruppering och etikettering. För att eleverna ska nå en högre nivå i sitt lärande drar Hattie, slutsatsen att elever gynnas av att arbeta tillsammans, i blandade grupper, i ett klassrum där läraren ger kontinuerlig återkoppling och har höga förväntningar på alla elever. Han betonar att detta är särskilt viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter, ett arbetssätt som bygger på relationsskapande och kommunikation under hela skoldagen.

Lundberg och Sterner (2018) hävdar att ett samspel i sin tur förutsätter att eleven är delaktig. De lyfter att det är särskilt viktigt att lärare uppmärksammar de barn som inte deltar i gemensamma spontana lekar och inte är speciellt kreativa. Att pedagogen stöttar de barn som behöver så att de kan vara med i lek och språkövningar. Barn har nämligen förmåga att träna upp sin fonologiska förmåga redan i förskolan genom att leka med språket och göra språkövningar enligt ett förutbestämt program. Det bekräftade Lundberg, Frost och Petersen (1988) i sin studie *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*.

Hirsh och Lindbergs (2015) konstaterar i sin forskningsöversikt att forskning om formativ bedömning fokuserar mer på elevens omformning än den omgivande miljön. Det kan vara studier som baseras på vilken effekt en viss sorts feedback ger från lärare till elev. Effekten kontrolleras sedan genom kvantitativa för- och eftertester, utan att bry sig om kvalitén. Författarna framhåller att det är svårt att uttala sig om en samlad effekt av formativ bedömning. De menar att ett större fokus istället borde läggas på hur läraren kan förändra sin undervisning utifrån bedömningsunderlagen. Dessa borde också ligga till grund vid det systematiska kvalitetsarbetet. I rapporten framhåller Hirsh och Lindberg (2015) att formativ bedömning inte består av en mängd generella metoder utan ska betraktas i en kontext och är socialt konstruerad. Bedömningen ska implementeras i undervisningen. Via kontinuerliga kollegiala diskussioner om formativa klassrumssituationer och praktiker kan lärarna öka sitt professionella lärande, annars finns risken att bedömningen blir generell och alltför rituell. Följden kan då bli att den formativa bedömningen blir summativ.

I Hirsh (2019) artikel *Bedömningsformer för validitet* beskriver författaren hur hon anser att bedömningen bör läggas upp. Hon menar att när läraren ska bedöma eleven måste hen fundera över vilka förmågor och kunskaper det är som faktiskt ska bedömas. Bedömningsuppgifter ska sedan vara av sådan art att de minimerar faktorer som kan störa bedömningen. Att det som ska bedömas inte kommer i skymundan. Därför framhåller hon att bedömningen ska ske på flera olika sätt: skriftliga, muntliga, observation etc. Målet ska vara att få en så allsidig bild av eleven som möjligt. När det gäller elever som har särskilda svårigheter med en specifik redovisningsform ska läraren fundera på om det kan finnas andra sätt för eleven att visa sina kunskaper. Ett klargörande av vad elevens styrkor och svagheter består i, kan hjälpa läraren att lägga upp sin undervisning och lärmiljön.

Runesson (2011) redovisar i sin artikel *Lärarens kunskapsarbete - exemplet learning study* resultatet av två studier. Den ena handlar om huruvida kunskap från learning study kan föras vidare till andra lärare och användas i andra sammanhang. Hennes slutsats var att learning study kan vara ett sätt för läraren att inte bara utveckla sin egen undervisning, utan även producera kunskap om elevers lärande till andra lärare, utanför den egna kontexten. I den andra studien gjordes en omfattande dokumentation om kreativt skrivande. Dokumentationen innehöll beskrivningar om det som eleverna skulle lära sig, kritiska aspekter och hur undervisningen struktureras för att möjliggöra lärande. Runesson (2011) framhåller att i learning study studeras relationen mellan lärande och undervisning i klassrummet. Läraren utgår från det eleven redan kan, det blir basen för planeringen. Den fortsatta planeringen bygger sedan på vad eleverna lärt sig. Revideringen görs även utifrån vad som möjligtvis saknades för att eleverna skulle lära sig. Om eleverna inte lärt sig tittar man på de inspelade lektionerna och funderar på vad det var som saknades. Vad hände under lektionen?

Runesson (2011) påpekar att elevernas lärande blir tydligt med learning study, eftersom läraren identifierar vad eleverna behöver lära. Hon betonar att learning study tar sin utgångspunkt i de förmågor som läraren anser att eleverna behöver utveckla och i det som kan vara svårt att undervisa om. Det är detta som ska problematiseras. Hon påpekar att det är vanligt förekommande att en lektion betraktas som om den inte kan planeras i detalj, varje undervisningssituation är unik och om lektionerna skulle planeras minutiöst skulle det inte finnas något utrymme för oförutsedda händelser. Runesson (2011) framhåller att hennes studier visar det motsatta. De visar att lärarna visserligen identifierade det eleverna hade svårt för och vilka de kritiska momenten var, men även att eleverna var delaktiga i undervisningen om det som var svårt att förstå. Lärarna var aktiva lyssnare till elevernas förslag och använde dessa i sin undervisning. När eleverna blev delaktiga i undervisningen blev det också de som skapade de oväntade situationerna, genom att t ex ställa oförutsedda frågor. Runesson (2011) menar att lärandet bör ses i relation till den som ska lära sig. Därför går det inte att förutse alla kritiska situationer. Runesson (2011) kan via sina studier konstatera att det kan behövas fler learning studies vars syfte är att lära sig mer om samma lärandeobjekt och att de aspekter som visat sig vara kritiska prövas på nytt.

Historisk tillbakablick

Begreppet formativ bedömning uppfattas som nytt, men har funnits sedan 1930 - 40-talet (Larsson & Westberg, 2019). Innebörden har dock utvecklats över tid.

Under 1960-talet skrev Scriven (1967) *The methodology of evaluation*. Texten handlade om summativ och formativ *evaluation* (utvärdering). Innehållet var kopplat till den tidens kursplan som implementerades i skolan. Bloom, Hastings och Madaus (1971) utvecklade Scrivens tankar och betonade vikten av att läraren är uppmärksam på vad undervisningen bör innehålla och hur den kan förändras. Han var också intresserad av vad som påvisar elevens kunskapsutveckling.

Under 1970-talet handlade formativ bedömning främst om att utforma diagnostiska prov och analyser med syfte att kartlägga eleven. Resultatet blev basen för lärarens planering (Larsson & Westberg, 2019).

Trots att begreppet formativ bedömning inte användes så mycket under 1970- och 1980-talen så gjordes en del studier om integrering av metoder av undervisning och bedömning. Cognitively guided instruction, CGI, är en av de mest kända. Wiliam (2013) refererar till Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang och Loef (1989) och kan konstatera att de elever som hade undervisats enligt CGI-modellen klarade sig bättre när det gällde numeriska egenskaper, förståelse, problemlösning och självförtroende. Lärarna som deltagit i studien använde fortfarande efter fyra år principerna i programmet. Under 1980-talet blev begreppet *assessment* allmänt. I Sadlers artikel *Formative assessment and the design of instructional systems* betonas betydelsen av feedback i relation till formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015).

I Skolinspektionens forskningssammanställning (Dnr 2010:1284), lyfts att många forskare anser formativ bedömning, eller, bryggan mellan undervisning och lärande, som den formativa bedömningens potential för att utveckla goda lärandeprocesser. Läraren ska tydliggöra för eleven hur hen ligger till i förhållande till målen och ge vägledning så att hen kan komma längre i sin kunskapsutveckling. Den formativa bedömningen kan fungera som underlag och medel för lärarna att utveckla undervisningens kvalitet.

Läs- och skrivutveckling- kommunikation i ett pedagogiskt sammanhang

I vårt komplexa samhälle med mycket input ställs höga krav på den individuella förmågan att kommunicera (Nihlfors, 2008). Det gäller både muntligt, skriftligt och hantera att läsa stora mängder text. Individens förmåga att läsa och skriva är viktig utifrån flera aspekter. I sin lägesbedömning del 2 (2010) lyfter Skolverket att diskussioner och analyser om elevresultat och resultatutveckling, inte bara i Sverige, fokuserat på läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Skolverket lyfter att en diskussion pågått i EU- och OECD-sammanhang, under 2000-talet, om vad varje enskild medborgare i ett samhälle behöver för kompetenser och förhållningssätt för att klara sig och utvecklas. Carlgren, Forsberg och Lindberg (2009) menar att det är av vikt att uppmärksamma de åtta nyckelkompetenser, utifrån etablerade kunskapsområden, som EU uttrycker som ny referensram. Syftet med dessa kompetenser är bland annat att få syn på elever och studerandes kompetens. Nyckelkompetenserna är, utifrån referensramen, kompetenser som alla individer behöver för att utvecklas personligt, bli en aktiv medborgare, integreras socialt och bli möjliga att anställa.

Fokus i denna uppsats ligger på kommunikation på modersmålet vilket är en av EU-kommissionens nyckelkompetenser som, i Skolverkets lägesbedömning (2010), definieras som "Kommunikation på modersmålet är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (det vill säga att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och fritid" (s.27).

En förutsättning för varje individ att utveckla sin identitet och få en möjlighet till fortsatt lärande är att ha tillgång till språket. Kommunikativ kompetens är nära kopplat till den individuella kognitiva förmågan, det vill säga individens förmåga att tolka omgivningen och relatera till andra. Carlgren et.al. (2009) förklarar att kommunikation bland annat innebär att en individ besitter vissa kunskaper när det gäller ordförråd, grammatik och funktionerna i språket. Kommunikation i tal och skrift i olika situationer och att ha en förmåga att anpassa sin kommunikation efter de krav som ställs är en viktig färdighet. Carlberg et.al (2009) skriver också att "En positiv attityd till kommunikation på modersmålet innebär en fallenhet för kritisk och konstruktiv dialog" (s.46).

Sammanfattningsvis så ställer såväl internationella som nationella myndigheter krav på en god läsförmåga, att kunna läsa och förstå, är nödvändigt för att eleven ska nå sina mål, utveckla kunskaper och kunna bli en aktiv samhällsmedlem. Detta ställer höga krav på skolan och de undervisande lärarna att utveckla en undervisningspraktik som fungerar för våra elever.

Ibland uppstår obalans mellan krav och enskilda individers förutsättningar och behov. I specialpedagogiska professioner ses det som viktigt att stärka inkluderingsprocesserna och minska

exkluderingsprocesserna genom att undervisningen utformas så att alla elever kan delta på lika villkor (Larsson & Westberg, 2019).

Specialpedagogisk undervisningspraktik

Vid en historisk tillbakablick av specialundervisning så kan vi konstatera att elever i behov av särskilt stöd ofta arbetat med specialläraren för att få enskild färdighetsträning i det som de haft svårigheter med (Larsson & Westberg, 2019).

När folkskolan infördes i Sverige bestämdes det att alla barn skulle lära sig att läsa, skriva, räkna, psalmer och katekesen, men ganska snart blev det tydligt att det fanns elever som inte klarade av skolans krav. Då infördes särskilda skolor, så kallade hjälpskolor, där tempot var långsammare. Under 1900-talets början och framåt gjordes sedan även sortering av elever som ansågs som en belastning för landet, ofta grundade sig dessa beslut på resultat från IQ-test. Efter andra världskriget ändrades synsättet på barn med svag begåvning och istället poängterades alla människors demokratiska rättigheter. Barn skulle inkluderas och inte särskiljas. Samtidigt ändrades inställningen till elevens problematik. Det blev angeläget att även titta på elevens omgivande miljö och sorteringen av eleverna ändrades (Larsson & Westberg, 2019).

1962 fattades beslut om en nioårig grundskola för alla. Larsson & Westberg (2019) sammanfattar att trots det fick 40% av eleverna, 1970, någon form av specialundervisning. SIA-utredning tillkom 1971 bland annat för att finna lösningar på stöd till de svagpresterande eleverna och lärarnas brist på specialpedagogisk fortbildning. Utredningen kom fram till att problemet skulle lösas *inom* skolan (Regeringens proposition. 1975/76:39). Speciallärare och lärare arbetade sedan sida vid sida i arbetslagen, men speciallärarnas ringa specialpedagogiska kunskaper från den ordinarie lärarutbildningen ansågs alltför knapp. Därför startades en ny specialpedagogisk utbildning 1990 och speciallärarna ersattes av specialpedagogerna. Vid denna tidpunkt ersattes begreppet *integrering av inkludering*. Istället för att undervisa eleverna utanför klassrummet för att de sedan skulle kunna vara med i den ordinarie undervisningen, var tanken att undervisningen skulle formas så att alla elever skulle kunna delta på lika villkor (Larsson & Westberg, 2019).

Nilholm och Alm (2010) påpekar i sin studie *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and childrens experiences* att det går att tala om en verklig inkludering först när eleverna själva uppger att de känner en tillhörighet och acceptans för sin person. Det visar att det är angeläget att läraren frågar eleverna hur de uppfattar sin skolsituation.

Hur ska då skolan och undervisningen organiseras så att alla elever får möjlighet att nå nyckelkompetenserna? En relationell kunskapssyn ligger mycket nära kunskapssynen i de nuvarande läroplanerna. Carlgren et.al. (2009) menar att en relationell kunskapssyn innebär att individen genom tillägnande av kunskap förändras och att det kommer till uttryck i olika kompetenser och förmågor. I nu gällande läroplan kallas det ämnesspecifika kompetenser. "Att se förmågor som utvecklingsbara är centralt för tanken om ett livslångt lärande och utveckling av nyckelkompetenser" (Lgr 11, s. 122).

Black & Wiliam (1998) refererar till artikeln *Assessment and classroom learning* som fick vetenskaplig uppmärksamhet och budskapet var att det som händer i klassrummet, där lärandet och sker och skapas, ofta negligeras. Black och Wiliam (1998) utgår från att undervisningen är en interaktiv process där fortsatt undervisning baseras på respons och icke respons och handlar om kognitivt styrd undervisning.

Sadler (1998, refererad i Hattie och Clarke 2019) kom med idén att återkoppling till elev minskar gapet mellan elevens nuvarande kunskapsnivå och de mål som ska nås. Återkopplingen kan öka motivationen, leda till ökad ansträngning och Sadler menar då att det kan skapa alternativa strategier för elevens förståelse av förhållandet till målen.

Hirsh (2017) lyfter begreppet OTL: *elevers likvärdiga möjligheter att lära (Opportunity to learn)*. Hon förklarar att OTL handlar om kvaliteten på den undervisning eleverna får och hur undervisningen

stämmer överens med den eleven har rätt till. Hirsh menar att för att öka kvaliteten på undervisningen så måste undervisningens utformning kommuniceras för att eleverna ska nå målen.

Säljö (2015) menar att Vygotskij utgår från att människan lär sig i samspel med andra. Att vi lär och förstår av varandra genom kommunikation och interagerande, med hjälp av de olika intellektuella, språkliga och materiella redskap som finns tillgängliga i vår omgivning.

Teoretiska utgångspunkter

Att förstå formativ bedömning och inkludering med utgångspunkt i sociokulturell teoribildning innebär ställningstagandet att lärande sker i sociala sammanhang och i mötet, interaktionen mellan personer.

Enligt Hirsh (2017) så bygger lärande i sociokulturell mening på ett relationellt perspektiv, det vill säga, innehåll, arbetssätt, metoder, lektionsstruktur, läromedel, material, fysisk miljö, grupsammansättning och relationer elev-elev och lärare- elev är där lärandet sker. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker interaktionen mellan elev och lärare i ett pedagogiskt sammanhang och stödjer lärandeprocessen. Läraren skapar en social miljö där eleven utvecklas och undervisningen bygger på samspel. Inom det relationella perspektivet är lärarens pedagogiska förhållningssätt av stor betydelse och den logiska följd, är att eventuella svårigheter kan vara något som uppstår i undervisningsmiljön. Då ligger ansvar på pedagoger att anpassa undervisningen till individens lärande. Med ledning av det sociokulturella perspektivet så är formativ bedömning, enligt den definition som följs i den här studien viktig, eftersom det bygger på synsättet att elevens svårighet ligger i lärandesituationen och inte är ett problem som ligger hos eleven. Inom detta perspektiv är klassrummet en social miljö med interaktion mellan elev-elev, lärare-elev där återkopplingen är en nyckelfaktor i att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra och som ägare av sitt lärande.

Slavin, Hurley och Chamberlain (2003, refererad i Hattie och Clark 2019) menar att för att ge eleverna mekanismer så att de kan maximera kamratåterkoppling så kan handledning vara en väg, utifrån:

- **motivation** - om regler och förväntningar på samarbetet är välstrukturerade leder det till större ansträngningar
- **social sammanhållning** - om eleverna bryr sig om sin grupp eller sin arbetskompis så hjälper de varandra
- **personalisering**- lågpresterande elever får hjälp av högpresterande elever och tvärtom
- **kognitiv elaborering**- när eleverna tvingas att tänka, utifrån förklaringar, så befäster de sin förståelse

Att veta vad eleverna har med sig i fråga om förmåga, vilja och engagemang till klassrummet är viktigt för att som lärare kunna bygga vidare och ge eleverna förutsättningar för att lära, utveckla olika strategier och att kunna använda dem i olika sammanhang (Hirsh, 2017).

Säljö (2000) lyfter Vygotskys tankar om att man kan se utvecklingszonen som inom vilken eleven är mottaglig för förklaringar och stöd från någon, en lärare eller kamrat som har kommit längre i sitt lärande. Det är ett viktigt verktyg i det formativa bedömningsarbetet och kan formuleras som scaffolding. Det vill säga att läraren intar en stöttande funktion, under elevens väg mot målet. Återkopplingen är ett sätt att överbrygga klyftan mellan nuvarande kunskap och önskad med specifika och utmanande mål. För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig återkopplingen, att den ska leda vidare, så måste eleverna ha förkunskaper det vill säga att de kan ta emot, tolka och använda återkopplingen. Genom att ge elever möjlighet att förklara något de förstår för en kamrat kan man, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, uttrycka att genom formativ bedömning så hjälper elever varandra vidare till nästa utvecklingszon.

Vi stödjer oss på Säljös (2000) förståelse av att en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv, utifrån lärande och mänskligt tänkande, är ett intresse för hur människor tänker och hur

man tillägnar sig exempelvis kognitiva resurser. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv så är kommunikation och relation betydelsefulla verktyg i det formativa arbetet. Genom kommunikationen skapas sociokulturella resurser och genom kommunikation förs sedan resurserna vidare.

“Vi kan fråga andra, och vi lånar och byter ständigt information, kunskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor” (Säljö 2000, s. 34).

Säljö (2000) lyfter att Vygotsky (1934/1986) förklarar att termerna redskap eller verktyg har en speciell betydelse och att det innebär språkliga och fysiska resurser. Kunskaperna utvecklas sedan i interaktion med andra människor och genom samspel i gemensamma verksamheter. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv finns ingen bestämd gräns för hur långt människans förmåga att lära och utvecklas sträcker sig. I Vygotskys idévärld är människor ständigt i förändring och utveckling och han menar att människor ständigt har möjlighet att ta till sig och ta över kunskap från andra människor i olika samspelesituationer. Vygotsky (1978/ refererad i Säljö, 2000) tar också upp “the zone of proximal development” och förklarar det som luckan mellan vad eleven klarar själv, på egen hand, och vad eleven klarar med stöd av vuxen och tillsammans med kamrater. Det vill säga att eleverna förstår det som sägs och görs, men kan inte på egen hand genomföra och hantera alla steg utan stöd. Inom det sociokulturella perspektivet kan ZPD ses som en modell, dvs. elever är delaktiga i resonemang och aktiviteter i ett socialt sammanhang där de efterhand blir förtrogna med den och till slut kan genomföra dess alla steg på egen hand. Utifrån Säljös och Vygotskys synsätt, förklaras det som att formativ bedömning handlar om kvaliteter i hur lärarens undervisning fungerar eller om något behöver förändras för att skapa förståelse hos eleverna (ibid).

Metod

I metoddelen presenteras studiens design. Stukat (2005) lyfter att varje steg i processen ska vara tydligt och väl strukturerat. Därför har vi haft ambitionen att följa Kvale och Brinkmanns (2017) sju steg i vår intervjustudie: tematisering; planering; intervju; utskrift; analys; verifiering och rapportering. Avslutningsvis framhålls de etiska riktlinjer som vi har tagit hänsyn till i studien.

Val av metod

Stukat (2005) påpekar att forskningsproblemet ska ligga till grund för val av metod. Eftersom vårt syfte bygger på att undersöka hur lärare uppfattar och använder sig av formativ bedömning i sitt arbete med elever som har läs- och skrivsvårigheter, har vi valt att använda oss av en kvalitativ metodansats, bestående av intervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2017) är syftet med en kvalitativ forskningsintervju att förstå ämnen i vardagen utifrån intervjupersonens perspektiv. Informanternas upplevelser hamnar i centrum. Vi kommer därför att använda oss av fenomenologiska inslag vid tolkningen av vårt datamaterial. Hartman (2004) betonar att "Den fenomenologiska ansatsen grundar sig på förståelse, vilket innebär att forskaren på en personlig nivå måste förstå de motiv och troföreställningar som ligger bakom människors handlande" (s. 195). I vår studie ligger fokus på vår tolkning utifrån hur informanternas uppfattar och använder formativ bedömning och hur det kan kopplas till undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter.

1. Tematisering

Tematisering, syftar till att formulera intervjufrågorna och förtydliga teorin som stödjer det som ska undersökas. Kvale och Brinkmann (2017) menar att det handlar om nyckelfrågorna:

- *varför*: att klargöra syftet med studien
- *vad*: att skaffa sig förkunskap om det ämne som ska undersökas
- *hur*: att förvärva kunskap om olika teorier om och tekniker för intervju och analys, och att avgöra vilka som är lämpligast i det här sammanhanget" (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 147).

Formativ bedömning har flera innebörder. Det har ofta använts i positiv bemärkelse, men sällan uppfattats på samma sätt av kollegor. Vi ville undersöka saken närmare, om hur lärare uppfattar begreppet och hur det använts i praktiken med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Inför studien har vi läst litteratur som handlat om formativ bedömning. Vi vände oss i huvudsak till universitetsbibliotek, där vi sökte efter forskningsartiklar och böcker med titlar som innehöll begreppet och var skrivna av erkända forskare som t ex Hattie och Lundberg. Vi översiktssläste litteraturen genom att läsa innehållsförteckningarna och intressanta delar samt skrev av bokens baksida, för att minnas dess huvudsakliga innehåll. Det här materialet har vi sedan kunnat återgå till och använda under studiens gång. Vi har naturligtvis även fått leta efter annat lämpligt material under kursen, t ex via bibliotekets sökmotor på Stockholms Universitet.

2. Planering

Kvale och Brinkmann (2017) menar att planeringen i det andra stadiet ska bygga på den kunskap som forskarna vill synliggöra. Eftersom vår avsikt var att på djupet undersöka lärarnas uppfattning av begreppet formativ bedömning, bestämde vi oss för att genomföra kvalitativa intervjuer. Vi konstruerade en semistrukturerad intervjuguide, som baserades på i huvudsak kortfattade öppna frågor (bilaga 1). Syftet var att den skulle stimulera och bidra till ett givande samtal.

2.1 Studiens deltagare/urval

Vi försökte få en överblick över hur lång tid hela undersökningen skulle ta och uppskattade hur många intervjuer vi skulle hinna genomföra och sammanställa. Vi resonerade oss fram till att fyra intervjuer var, sammanlagt åtta, kunde vara ett lämpligt antal. Urvalet bestod av behöriga lärare i årskurs 3 - 5. På grund av rådande tidspress beslöt vi oss för att göra ett bekvämlighetsurval (Eliasson, 2018). Åtta lärare som var kända av oss sedan tidigare kontaktades per mail eller telefon. Vi berättade kortfattat om studien syfte, om vetenskapsrådets fyra krav och att intervjuerna var tänkta att genomföras under vecka 44. Informanterna kunde fritt välja tid när de vill bli uppringda eller bli intervjuade på självvald plats. Vi informerade om att vi skulle spela in intervjun och informanterna gav sitt godkännande. De fick också information om att inspelat material skulle förstöras efter avslutad studie. Eftersom det inte är lämpligt att intervjua någon som är bekant, så intervjuade vi varandras kontakter. Valet av kommuner i Södra Sverige och Mellansverige gjordes utifrån att vi är bosatta i dessa delar av landet. Utifrån vårt syfte, våra frågeställningar och etiska aspekter bedömde vi att det inte var relevant att ta med information om informanternas kön och ålder.

Respondenter	Profession	Skolform	Kommun
A.	Grundskollärare	Grundskola F-6	Mellansverige
B.	Grundskollärare	Grundskola F-6	Södra Sverige
C.	Förstelärare	Grundskolan F-6	Mellansverige
D.	Grundskollärare	Grundskola F-6	Mellansverige
E.	Grundskollärare	Grundskola F-6	Mellansverige
F.	Förstelärare	Grundskola F-6	Södra Sverige
G.	Förstelärare	Grundskola F-6	Södra Sverige
H.	Förstelärare	Grundskola F-6	Södra Sverige

3. Intervju

I steg tre nämner Kvale och Brinkmann (2017) att intervjun ska genomföras enligt en intervjuguide och med ett eftertänksamt förhållningssätt i förhållande till den kunskap som eftersöks och det sammanhang som uppstår. Det fenomenologiska inslaget innebär att vi öppnat upp för och uppmuntrat informanten till att beskriva och berätta. Det gjorde vi genom att pausa eller bekräfta att vi hängde med i resonemanget. Om det har behövts har vi ställt följdfrågor för att än mer förstå vad informanten menar eller för att få ett mer uttömmande svar. Kvale och Brinkmann (2017) menar att kunskap produceras i ett samspel mellan de som genomför intervjun och intervjupersonerna. Det är en ständigt pågående process. Det är genom samtal i en kontext som ny kunskap skapas och det är språket som är verktyget.

3.1 Genomförande

Alla intervjupersoner blev uppringda vid avtalad tid. Sex av åtta intervjuer genomfördes via telefonsamtal efter överenskommelse med informanterna. Detta gjordes eftersom vi valt att intervjua varandras kontakter och vi bor i olika kommuner. De resterande intervjuerna, den som gjordes på en

närliggande skola och med en kollega före detta kollega genomfördes på informantens arbetsplats. Alla intervjuerna spelades in med hjälp av inspelningsfunktion på IPAD. Inga anteckningar gjordes vid intervjutillfället. Intervjuerna startades upp med allmänna frågor för att skapa en trygg atmosfär (Fejes & Thornberg, 2019). Genom hela intervjun tänkte vi på att använda ett vardagligt igenkännande språk. Det menar Fejes och Thornberg (2019) är viktigt för att informanternas erfarenheter ska synliggöras. Vi märkte att i början av våra intervjuer pratade vi själva ganska mycket, detta avtog dock efter ett tag när intervjun hade kommit igång och samtalet blivit mer avslappnat. Fejes och Thornberg (2019) påpekar att det kan vara nödvändigt att vara särskilt aktiv med frågor i början av en intervju tills dess att informanten känner sig bekväm med situationen. Intervjuns varför, vad och hur var nyckelfrågor. Därmed lät vi informanterna, om de ville, på eget initiativ berätta och följde inte alltid ordagrant vårt upplägg i intervjuguiden.

4. Utskrift

Steg fyra handlar om att datamaterialet ska förberedas för analys, det vill säga det som sagts överförs till skriftspråk. I direkt anslutning till att intervjun avslutats transkriberades det inspelade materialet ordagrant. Fejes och Thornberg (2019) påpekar att det är angeläget att transkribera intervjun till skriftlig text. Det underlättar när intervjun sedan ska analyseras. Reflektioner och tankar går inte förlorade. Enligt en fenomenologisk metodansats är de transkriberade intervjuerna vår empiri som sedan analyseras (Kvale & Brinkmann, 2017). I kvalitativ forskning är det just datamaterialet och det induktiva förhållningssättet som är i fokus, att förstå respondentens upplevelse på ett djupare plan (Fejes & Thornberg, 2019). Intervjun är ett samtal, en interaktion, som i en utskrift ska bli en empirisk kärna. Kvale och Brinkmann (2017) menar att "en utskrift är en översättning av en berättarform - muntlig diskurs- till en annan berättarform - skriftlig diskurs"(s. 217).

Enligt Kvale och Brinkmann (2017) kan man genom att förtydliga och korta ner citat i syfte att underlätta för läsaren också skydda informanternas identitet. Det rör sig om att vi raderat upprepningar, pauseringar och medhållande kommentarer. Ibland har vi infogat korta ord för att det ska bli lättare att läsa och ändrat de, dem till eleverna, utan att för den skull förvansa innehållet. I de fall då citat förts samman från en informant har det markerats med hakparenteser. Slutligen vill vi påpeka att informanterna kodats med bokstäver för att skydda deras identitet.

5. Analys

I steg nummer fem analyserades de transkriberade intervjuerna stegvis.

Syftet med den här studien var bland annat att undersöka hur lärare *uppfattar* begreppet formativ bedömning utifrån ett lärarperspektiv, det var deras upplevelser som var det väsentliga. Det gjorde den här undersökningen särskilt lämpad för att ta intryck av och bli inspirerad av fenomenologin, eftersom fenomenologin strävar efter att förstå hur människor *upplever* olika livsvärldsfenomen (Kvale & Brinkmann, 2017). Szklarski (2009) menar att det handlar om att hitta det oföränderliga (essensen) i datamaterialet, genom att föra samman gemensamma teman och lyfta ut essensen, och de delar som är relevanta för studien, samt att sätta den egna förförståelsen inom parentes. Det vill säga, det är när forskaren bortser från sina förutfattade meningar om ett fenomen som själva essensen går att finna. I analysprocessen har vi till stor del följt Fejes och Thornberg (2019) rekommendationer om hur en fenomenologisk analys kan gå till:

Steg 1: "Bestämning av helhetsbetydelsen" (s.138, Fejes & Thornberg, 2019). Varje transkription namngavs med en bokstav. Sedan läste vi igenom alla transkriptioner i sin helhet. Syftet var att få ett översiktligt helhetsintryck av innehållet i materialet (Fejes & Thornberg, 2019). Därefter läste vi igenom transkriptionerna ytterligare än gång. Nu riktade vi in oss på att ta tillvara den information som för oss kunde anses vara begripliga och de delar som hade fokus på formativ bedömning. Under tiden vi läste gjordes kortfattade anteckningar i marginalen. Vi fann att alla informanter på något sätt berättat om formativ bedömning och vi beslöt oss därför för att låta alla åtta transkriptioner ingå i vår analys.

Steg 2: "Avgränsning av meningsbärande enheter" (s. 156, Fejes & Thornberg, 2019)

I steg två läste vi igenom våra intervjuer mer detaljerat, med syfte att bryta ner dem till mindre delar. Vi klippte ut meningsbärande fraser ur respektive transkription och jämförde dessa med varandra. Fraserna handlade om samma sak, men skiljde sig åt kvalitativt. På så sätt fick vi en indelning av det befintliga materialet, t ex:

Indelning:

(A1) Att man då kunde **planera och man sitter tillsammans, med den grupp elever man jobbar med**, går igenom...vad är det vi...ska arbeta med och vad målet är och vad syftet är och hur ska vi göra för att komma dit.

(B1) Att det här har dom inte riktigt förstått...det måste vi, **tillsammans, nog jobba mer på eller utformar uppgifterna lite efter det som är behovet**

(D1), Ja, man borde ha ett system att få ner lite av det, att **synliggöra** det lite både för **barnen och för varandra**, för vad det är, det här är formativ bedömning. Att just lyfta upp olika **exempel och visa**.

(G1), Så **skriver vi en text gemensamt, och så utvärderar de i veckologgen, men så skickar de hem den till sina föräldrar**, och jag kommenterar.

Steg 3: "Transformerering av vardagliga beskrivningar" (s. 158, Fejes & Thornberg, 2019).

I steg tre analyserades de meningsbärande enheterna noggrant. Vi relaterade dem till varandra och dess sammanhang, genom att analysera den explicita och implicita meningen i det som informanterna framhöll. Vår avsikt var att förstå enheternas meningsinnehåll. Vi komprimerade sedan de identifierade innebörderna i mer kortfattade ordalag. Nedan följer exempel på hur texten i *indelning*, ovan, har sammanställts:

Läraren planerar och synliggör behov och mål, tillsammans med eleven. Det kan handla om att utforma uppgifter via kommentarer i veckologgen. Ibland visar läraren exempel på hur måluppfyllelse kan se ut.

Steg 4: "Framställning av fenomenets situerade struktur" (s. 158, Fejes & Thornberg, 2019)

I steg fyra sökte vi efter en enhetlig beskrivning utifrån de transformerade meningsenheterna. Fejes och Thornberg (2019) påpekar att eftersom beskrivningen utgår från en enda text är den situerad i just den texten. Vårt syfte var att komprimera texten så mycket som möjligt utan att för den skull förvanska eller ta bort viktigt innehåll och att det skulle finnas med något från varje enhet. Vi laborerade med de transformerade enheterna och plockade bort upprepningar och fogade samman sådant som hade samman innehåll. När vi satt samman A1, B1, D1 och G1 fick vi följande formulering:

Läraren planerar undervisningen och synliggör behov och mål, tillsammans med eleven.

Steg 5: "Framställning av fenomenets generella struktur" (s. 159, Fejes & Thornberg, 2019)

I steg fem gick vi igenom de situerade beskrivningarna och så småningom växte 13 teman fram: *samarbete, feedback, prata om, scaffolding, stöttande förhållningssätt, elevernas kartläggning-utvecklingsbaserad planering, pedagogisk bedömning, framåtsyftande bedömning, individanpassning, flexibelt förhållningssätt, dåligt självförtroende, svårigheter att förstå varandra - elev/lärare, tidsbrist och dokumentation*. Därefter reducerades materialet genom *fri föreställningsvariation*, det vill säga vi letade efter teman som varierade respektive var gemensamma i de situerade beskrivningarna:

Temat	Sortering	Resultat
Stöttande förhållningssätt	Stöttande förhållningssätt+Flexibelt förhållningssätt+Prata om	Kommunikation
Flexibelt förhållningssätt		
Prata om		
Framåtsyftande bedömning	Framåtsyftande bedömning+elevernas kartläggning-utvecklingsbaserad planering	Pedagogisk bedömning
Elevernas kartläggning-utvecklingsbaserad planering		
Individanpassning	Individanpassning+scaffolding	Scaffolding
Scaffolding		
Feedback	Feedback	Feedback
Samarbete	Samarbete	Samarbete
Svårigheter att förstå varandra, elev/lärare	Togs bort	
Dåligt självförtroende	Togs bort	
Dokumentation	Togs bort	
Tidsbrist	Togs bort	

Vi tog bort *svårigheter att förstå varandra, dåligt självförtroende, tidsbrist* och *dokumentation* eftersom det var få lärare som berörde dessa områden (Fejes & Thornberg, 2019). De situerade beskrivningarna lästes sedan noggrant igenom. Vi tolkade sambandet mellan hur fenomenet, formativ bedömning, uppfattades av lärarna, och hur de utformar arbetet med eleverna, som stor betydelse för att utveckla planering- och undervisningsredskap för att stödja elevernas progression. Ett viktigt medel är lärarnas förhållningssätt. Utifrån detta så anser vi att fenomenets essens är *planering* och *undervisningsredskap*. Underteman blir *samarbete, feedback, scaffolding, kommunikation, pedagogisk bedömning*.

Steg 6: "Slutlig verifiering av fenomenets essens" (s. 159, Fejes & Thornberg, 2019)

Fejes och Thornberg (2019) lyfter att i en fenomenologisk analys bör informanterna få möjlighet att verifiera resultatet via kompletterande materialinsamling och intervjuer. Detta var dock inte möjligt att genomföra inom befintliga tidsramar.

6. Verifiering

I det sjätte steget verifieras materialet.

Vid kvalitativa intervjuer brukar begreppen trovärdighet och tillförlitlighet användas (Fejes & Thornberg, 2019). Studiens kvalitet bygger på hur noggrann och systematisk forskaren har varit under hela forskningsprocessen. Hur väl datamaterialet har samlats in och analyserats, både när det gäller distans och empatisk förståelse gentemot informanterna. I kvalitativa studier är en god empirisk förankring ett viktigt kriterium för validitet, det vill säga hur pass väl forskaren lyckats med att fånga

fenomenets essens (Fejes och Thornberg, 2019). För att säkerställa att vi undersökte det vi skulle undersöka var vi noga med att under hela processen ständigt återkoppla till syfte och frågeställning. Eftersom vårt syfte var att göra djupintervjuer för att kunna ta del av informanternas upplevelse av formativ bedömning och att få informanterna att själv berätta utan för mycket påverkan av att intervjuaren ställde vi öppna frågor. Kvale & Brinkmann (2017) lyfter vikten av att vid en högkvalitativ studie ska forskaren försöka förstå informanterna utifrån en så objektiv syn som möjligt och att intervjuerna ska analyseras i förhållande till rådande kontext. För att detta skulle vara möjligt transkriberades intervjuerna ordagrant direkt efter avslutad intervju. Datamaterialet har sedan analyserats och tematiserats av oss båda. Vår ambition har varit att ha ett kritiskt förhållningssätt. Vi läste igenom transkriberingarna ett flertal gånger och försökte att inte tolka dessa utifrån våra egna erfarenheter. Vi gav varje informant en bokstavsbezeichnung för att ha möjlighet att gå tillbaka i materialet under pågående analys. Att vara två vid analysen innebär att vi har kunnat resonera och reflektera kring svaren i empirin från olika perspektiv. Materialet har granskats, kopplat till vårt syfte och frågeställningar. Tematiseringar bygger på vår tolkning av datamaterialet. Det mönster som växt fram har lyfts och ifrågasatts. Vår avsikt har varit att empirin ska vara klar, tydlig och lätt att följa. Eftersom vi arbetat tillsammans med analysen så har det möjliggjort för oss att kontrollera den empiriska förankringen, göra rimliga tolkningar och därmed formulera ett tillförlitligt resultat, vilket enligt Fejes och Thornberg (2019) stödjer studiens trovärdighet.

7. Rapportering

Slutligen rapporteras undersökningens resultat. Det tydliggörs med en visuell bild (Kvale & Brinkmann, 2017) där ett mönster, hur allt hänger ihop, framträder och essensen är central. Bilden kompletteras med en text som förklarar vår tolkning av studien. I resultatdelen redovisas respektive undertema, dessa bekräftas med talande citat.

Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2017) lyfter att i en studie måste forskaren från början till slut ta hänsyn till etiska dilemman. Det beror på svårigheten att "forska om privata liv och presentera redogörelserna på den offentliga arenan" (s.99).

När intervjufrågorna sattes samman tänkte vi särskilt på att formulera frågor som inte kunde anses utpekande och känsliga för informanterna. Det var viktigt att frågorna var formulerade endast utifrån syftet att svara på våra frågeställningar. Vår utgångspunkt var att inte bara ge sken av att vara eftertänksamma och etiska med hänsyn till informantens utsatta situation, utan att faktiskt vara etiskt intresserade (Kvale & Brinkmann, 2017). Informanten fick själv välja hur/på vilket sätt intervjun skulle genomföras och via våra ansiktsuttryck och tal/pausering gav vi informanterna tid till att berätta. Kvale och Brinkmann (2017) framhåller att det är nödvändigt att lyssna till informanternas explicita beskrivningar, åsikter och det informanterna säger mellan raderna för att intervjuaren ska kunna formulera det informantens vill säga. Intervjuaren får sen "sända tillbaka det", för att eventuellt kunna få en direkt återkoppling på om tolkningen är riktig eller ej (Kvale & Brinkmann 2017).

Inför vår studie har vi varit noggranna med att följa de krav som finns nedtecknade i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002): informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Informerat samtycke grundar sig på att individen själv kan fatta viktiga beslut och att hänsyn ska tas till de som deltar i studien (Kvale & Brinkmann, 2017). Innan vi påbörjade vår undersökning informerade vi informanterna om att insamlat material endast kommer att användas i vetenskapligt syfte. Vid intresse fanns det möjlighet för deltagarna att tillhandahålla det slutgiltiga resultatet. Deltagandet i studien var frivilligt. Informanterna blev upplysta om att de hade rätt att avbryta när som helst om de inte längre ville delta, utan att det skulle få några påföljder.

I studien informerade vi om att slutresultatet kommer att spridas till lärare och studenter som varit involverade i undersökningen, examinator och även publiceras i DIVA. Vi berättade också att

informanternas medverkan skulle avidentifieras. Det skulle inte vara möjligt för någon utomstående att identifiera personen ifråga. I redovisningen av resultatet benämner vi ej informanternas anställningskommun med namn. Vi använder också hen, istället för han eller hon, för att värna informanternas anonymitet.

När tolkningen av de transkriberade intervjuerna var klara var vi noggranna med att recensera uttalande med hänsyn till informanternas integritet (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale och Brinkmann (2017) betonar att felaktigheter i materialet kan undanröjas om informanterna får tillfälle till att ha inflytande över analysen. Vi ansåg dock inte att det var möjligt på grund av studiens tidsramar.

Metoddiskussion

Vårt val av metod grundade sig i vårt syfte att på djupet försöka förstå lärares uppfattning av formativ bedömning. Med kvalitativa intervjuer fick vi ta del av informanternas tankar. De fenomenologiska inslagen bidrog till att vi fick, som Kvale och Brinkmann (2017) benämner det, ta del av informanternas livsvärld. De semistrukturerade intervjuerna innebar att alla informanter intervjuades enligt en förutbestämd intervjuguide. Alla fick samma huvudfrågor, vilket underlättade resultatets sammanställning. Med guidens hjälp kunde vi leda in de lärare som intervjuades i ett särskilt frågeområde. Det gjorde att den röda tråden bibehölls. Under samtalets gång fanns det möjlighet att ställa följdfrågor för få ett än mer uttömmande svar. På så sätt formades intervjun till viss del utifrån informantens svar. En möjlig nackdel med intervjuguiden och att vi inte genomförde intervjuerna tillsammans skulle kunna vara att informanterna fick olika följdfrågor och att det kan ha påverkat svaren vi fick. Kvale och Brinkmann (2017) lyfter att det är lätt att det blir en maktobalans mellan den som ska intervjuas och den som ska bli intervjuad. Då det är forskaren som leder samtalet. Dessutom är det forskaren som tolkar svaren. På grund av studiens tidsram fanns det tyvärr ingen möjlighet att låta informanterna ge respons på tolkningen av resultatet. Om vi hade haft mer tid för studien hade det varit möjligt att låta informanterna läsa och ge synpunkter. Vi inledde samtalet med mer vardagliga frågor som: "Berätta lite om dig själv, hur länge du har arbetat som lärare", innan vi kom fram till huvudfrågorna, "Hur tänker du om formativ bedömning? Har du prövat det i ditt arbete? Berätta. Hur gick det?" På så vis fick vi intrycket av att intervjun blev avslappnad och inbjudande och mer ett "samtal" än ett "förhör". En bidragande orsak var troligtvis att lärarnas yrkesvärld var välbekant för oss som intervjuare, vi förstod varandras livs- och begreppsvärld.

Vi genomförde kvalitativa intervjuer för att få en djupare förståelse kring lärares uppfattning av begreppet formativ bedömning. Om vi gjort en kvantitativ undersökning hade resultatet förmodligen sett annorlunda ut, likaså om vi utgått från ett hermeneutisk ansats, istället för en fenomenologisk. I en hermeneutisk ansats ställs krav på att förförståelsen framhålls (Fejes & Thornberg, 2019). I vår analys däremot har vi använt oss av en fenomenologiska inslag och vår strävan har varit att sätta vår förförståelse om fenomenet inom parentes. Det visade sig vara problematiskt att koppla ifrån våra egna erfarenheter, i analysprocessen och vid intervjutillfället. Vid genomläsning av transkriptionerna går det att skönja att vi ibland kommenterat informanternas svar med igenkännande kommentarer eller fortsatt deras resonemang utifrån egna tankar. Kvale och Brinkmann (2017) menar att det ibland kan vara nödvändigt för att få informanterna att fortsätta och berätta. Vi är samtidigt medvetna om att detta möjligtvis kan ha påverkat deras uttalanden, vilket i sin tur påverkat datamaterialet och resultatet.

Kvale och Brinkmann (2017) betonar att forskarens erfarenheter om intervjuprocessen är viktig för studiens kvalitet. Vi anser oss ha ringa kunskaper om hur en intervju och hur en analysprocess går till och förstår att detta kan ha påverkat undersökningens resultat. Med mer erfarenhet kan vi förmoda att resultatet blivit mer djupgående och nyanserat.

Vi transkriberade intervjuerna ordagrant, enligt Fejes och Thornbergs (2019) rekommendationer. Det visade sig tidsödande och omständigt. Det tog tid att lyssna igenom, spola fram och tillbaka i ljudfilen och skriva för att vara säker på att få med alla dialoger. Samtidigt blev det tydligt hur stämningen varit vid intervjutillfället och hur samtalet fortskred.

Att förstå uttalanden och beskrivningar om formativ bedömning ur någon annan pedagogs perspektiv är svårt. Det är viktigt att poängtera att tolkningen är baserad på vår förståelse av informanternas uttalanden. Om andra studenter gjort en studie baserad på samma syfte, frågeställningar och intervjuguide hade resultatet troligtvis sett annorlunda ut. Kvale och Brinkmann (2017) framhåller att för forskaren blir analysprocessen tydlig. Det har varit problematiskt att vara objektiv, när vi själva arbetat med materialet under en längre tid. Därför har vi låtit släkt och vänner, som har egen erfarenhet av att skriva uppsatser, läsa igenom och ge respons.

Resultat

I detta avsnitt kommer vi att redovisa resultatet av vår studie. Resultatet utgörs av svar på frågeställningarna: Hur utformar lärare formativ bedömning i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter? På vilka sätt uppfattar lärare begreppet formativ bedömning? Under den första frågeställningen förklaras underteman och dess innebörd tydliggörs. Under den andra frågeställningen förklaras själva essensen, planering och redskap. Den avslutas med en visuell bild där det går att sköna essensen, våra två huvudteman och underteman. Begreppet Scaffoldning är ett samlingsnamn för de olika stöttor som lärare använder sig av i undervisningen.

Redovisningen av resultatet avslutas med en sammanfattning där vi kopplar samman resultatet med syfte och frågeställningar.

Resultatet syftar dels till att påvisa hur informanterna relaterar sina svar till essensen och dess underteman, men även att återge skillnaden mellan lärarnas svar. Vi kan konstatera att alla informanter, fastän på skilda sätt, belyser essenserna planering och redskap som centrala aspekter när det gäller formativ bedömning, även underteman är relaterbara hos samtliga informanter. Det är viktigt att nämna att resultatet bygger på våra tolkningar. Därför har vi valt att underbygga med många citat. På så vis kan läsaren följa med i tolkningsprocessen. Vid intervjutillfället har vi påpekat att det är informantens upplevelser som vi är intresserade av och vår förhoppning är att resultatet speglar deras perspektiv.

Hur utformar lärare formativ bedömning i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

Samarbete

Samarbete har framträtt tydligt som ett undertema i vårt resultat. Alla lärare kommenterar samarbete lärare- elev på olika sätt, indirekt eller direkt. De lyfter det som att, *sitter tillsammans, med den gruppen elever man jobbar*, Vi har sammanfattat det som att: Läraren planerar undervisningen och synliggör behov och mål tillsammans med eleven.

A Drömmen skulle vara att planera tillsammans, med den grupp elever jag jobbar med, gå igenom, vad är det vi ska arbeta med och vad målet och vad syftet är.

Lärarna ger olika exempel på sin syn på samarbete, med eleverna, och hur de arbetar konkret i klassrummet. Det kan handla om att utforma uppgifter via kommentarer i veckologg. En av lärarna menar att arbetet med veckologg kan utvecklas till kamratrespons genom att eleverna får byta logg med varandra och ge kommentarer utifrån förutbestämda kriterier. Ibland visar läraren exempel, för eleverna, hur måluppfyllelse kan se ut. Vi tolkar det som att hen visar olika exempeluppgifter för eleverna och att lärare och elev tillsammans kan diskutera hur de kan gå vidare för att eleven ska kunna nå exempelvis ett högre betyg eller utveckla sin förmåga. Utifrån vår tolkning av hur lärarna konkret formulerar samarbete så kan det vara att hjälpas åt, synliggöra för eleverna hur de ska gå vidare, skapa ett sammanhang där det finns möjlighet att lyssna på eleverna, och att mål och uppgifter utformas efter elevens behov.

B, Det här har eleverna inte förstått, det måste vi jobba mer med, eller utforma uppgifterna efter det som är behovet.

C, Göra bedömningar ihop, ämnesövergripande. Att eleverna får vara med och utforma olika varianter på bedömning, till exempel att skriva ett prov, att läsa in eller berätta

muntligt i liten grupp, [...] Det är bra om eleven stavar rätt, men ifall jag inte kan läsa så hjälps vi åt.

D, Synliggöra för eleverna och för varandra, det här är formativ bedömning.

E, Läsa läslistor, för att stärka elevernas avkodning. Fast eleverna tycker parläsning är bättre, för då får de läsa för varandra och det blir ett sammanhang. Då behöver jag lyssna på dem.

H, Målen kan vara olika, exempelvis för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Utifrån citaten ovan menar vi att lärarna har ambitionen och viljan att samarbeta med eleverna och att lärarna försöker hitta samarbetsätt som fungerar. En lärare lyfter att på hans skola diskuterar de i ledningsgruppen hur de ska få eleverna att förstå, uttrycka sig och våga prova. Hen menar att det är viktigt för att elevernas självförtroende men även för att läraren ska få syn på var eleven befinner sig i sitt lärande och att de tillsammans ska kunna komma överens om hur eleven ska ta nästa steg. En lärare menar att hen försöker samarbeta med eleverna när det gäller att välja redovisningsform och att det där ges möjlighet att hjälpas åt att hitta former som fungerar för eleven utifrån hans förutsättningar.

Sammanfattningsvis tolkar vi lärarnas beskrivning av samarbetet som att det finns olika kvaliteter i begreppet och att det påverkar hur kommunikationen stöttar lärandet.

Vi menar att i lärarnas tankar om samarbete kan vi urskilja att det kan vara ett verktyg för att stötta elevernas lärande både på individ- och gruppnivå. Det som skiljer lärarna åt är att övervägande del av dem pratar om samarbetet utifrån elevens individuella behov. Endast en lärare lyfter ett vidare perspektiv att beskriva en önskan att kunna planera och samarbeta med en grupp elever i ett mer förebyggande syfte. Lärare A beskriver tankar om att kunna planera undervisningen och vägen mot målen tillsammans med elever både på individ- och gruppnivå.

Feedback

Övervägande del av lärarna menar att de ger eleverna kontinuerliga kommentarer som syftar till att ge eleverna förutsättningar att jobba vidare. Lärarna lyfter att kommentarerna ska vara framåtsyftande, stötta eleverna, återkoppla till tidigare erfarenheter, men feedbacken kan även ges i ett korrigerande syfte. En lärare formulerar det som att feedbacken ska vara "något som eleven kan arbeta vidare med" (B) och en annan lärare menar att feedbacken syftar till att det ska bli bättre nästa gång.

F, Jag återkopplar lite grann till det gamla, och säger kommer ni ihåg detta, och då skrattar eleverna igenkännande och inser att de har tagit sig framåt.

G, Jag bedömer eleverna, markerar var de behöver jobba mer, eller vad de behöver utveckla, till exempel stavningen.

En lärare berättar att hen ger feedback med hjälp av digitala verktyg med syftet att responsen ska ge eleven möjlighet att gå vidare i sitt arbete. Läraren funderar över om det kan vara svårt för eleverna med läs- och skrivsvårigheter att tillgodogöra sig skriftlig feedback, via IKT-verktyg. Hen berättar att hen hellre vill ge dessa elever muntlig kontinuerlig feedback, stöttande kommentarer, via direktkontakt.

H, Med digitala verktyg, är det lättare att ge respons för hur eleven kan gå vidare. Men när det gäller elever med läs och skriv så har jag mer kontinuerlig direktkontakt under arbetets gång.

Vid analys av resultatet ser vi skillnader av hur feedback används och därmed kvaliteten på återkopplingen. Övervägande del av lärarna pratar om att de använder feedback som ett redskap i vardagen i klassrummet. Återkopplingen pågår spontant och lite slumpmässigt under arbetets gång. Feedback används även som ett mer strukturerat redskap vid planerad återkoppling. I vårt material ser vi olika exempel, det kan vara återkoppling på texter utifrån förutbestämda kriterier. Det kan vara när eleven tränar avkodning med läslistor, och den skriftliga feedbacken från läsningen, sparas för att kunna återkoppla till vid ett annat lästräningstillfälle. Vi anar också att några av lärarna försöker att

anpassa på vilket sätt de ger feedback, utifrån elevens behov. Vi ser det tydligast i citatet av lärare H där hen uttrycker att det kan vara svårt för elever med läs- och skrivsvårigheter att förstå skriftlig feedback via digitala verktyg.

Sammanfattningsvis i vår analys av intervjumaterial förstår vi att lärarna arbetar med feedback på olika sätt. Någon använder det för att eleverna ska göra korrigeringar medan andra använder det som en pågående framåtsyftande process i klassrummet.

Scaffolding

I arbetet med formativ bedömning blir vår tolkning att alla lärare använder scaffolding för att stötta eleverna i deras lärande, både på individ- och gruppnivå.

A, De här grupperna är ju inte helt statiska. Vi läser ju varje morgon, jag tar in elever och de får läsa extra. De elever som har stort behov av läsa, läser läsläxan och läslistor.

C, Ibland fastnar elever i sin svårighet, jag har en elev som säger "jag har ju dyslexi så jag kan inte göra det här". Då får man stötta ännu mer.

D, Jag försöker tillgodose elever med olika behov, ibland vill jag ha en mixad grupp, och ibland en grupp där eleverna kan jobba utifrån att alla har samma typ av svårighet.

Citaten illustrerar att lärarna justerar elevgrupperingar efter behov och arbetsuppgifter. Detta kan ske på skilda sätt. Ibland är elevgrupper sammansatta utifrån på vilken kunskapsnivå eleven befinner sig. Det innebär att till exempel svaga läsare placeras i en grupp och allteftersom de utvecklas flyttas de upp till en högre nivå. För att få extra lästräning kan svaga läsare även få extra lästräning i ett annat rum tillsammans med läraren. Andra väljer att mixa grupperna. Varje grupp består då av elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer. Lärare försöker också hitta alternativa arbetsätt för elever med läs- och skrivsvårigheter, de kan få lyssna på berättelser via en app istället för att läsa i grupp.

På gruppnivå går det även att skönja att lärarna modellerar och visualiserar lässtrategier. De går metodiskt, steg för steg, igenom hur en text kan konstrueras via cirkelmodellen, och eleven får bekanta sig med en textstruktur och skriva tillsammans innan de skriver på egen hand. De lyfter även goda exempel och visar hur en bra text kan se ut.

D, Att lyfta upp olika exempel och visa.

H, Jag tänker på det här med lässtrategier, ta upp frågetecken och vad som händer, ordförståelse och såna saker. Jag ger tydliga exempel för att visa vart man ska.

På individnivå framhåller lärarna att scaffolding för elever med läs-och skrivsvårigheter innebär "Att hitta en skraddarsydd ingång till personligt "(C). Vi tolkar det som att det för elever i svårigheter inte räcker att endast göra anpassningar på gruppnivå, de behöver även individuell stöttning. Utifrån lärarnas svar förstår vi det som att det generellt upplevs som enklare med formativ bedömning när eleverna blir äldre. När de är yngre behövs mer stöttning. Lärarna betonar att när eleverna går på lågstadiet kan de vara i så stort behov av hjälp att de behöver vägledas, få ledtrådar på vägen för att förstå. Lärare H sträcker sig så långt att hen till och med menar att formativ bedömning på lågstadiet handlar om att lotsa eleverna framåt. Förutom en tydlig styrning av läraren, en utpekad väg framåt, får elever i svårigheter anpassat material och uppgifter. Vad det är för anpassat material och uppgifter är ottydligt, däremot nämns digitala hjälpmedel som ett viktigt redskap för ökat lärande.

A, Jag gör mig ännu mer tydlig, för de här barnen.

G, Då får jag anpassa materialet, uppgifter och anpassa läsning och anpassa...

B, I klassrummet försöker jag stötta dom lite mer. De får lite mer ledtrådar och hjälp.

H, Formativ bedömning för yngre barn handlar mycket om att lotsa varje elev.

Sammanfattningsvis tolkar vi det som att lärarna planerar och använder scaffolding i sin undervisning för att alla i klassen ska kunna vara delaktiga. På gruppnivå framhåller lärarna vikten av tydlighet och

struktur, och att visualisera syfte och slutprodukt, på ett konkret sätt. Gruppsammansättningar anser lärarna ska få vara flexibla. Vår uppfattning är att flexibilitetens innebörd skiljer sig åt: Lärare ändrar gruppens sammansättning utifrån syfte och mål. Det finns även lärare som låter eleven slippa delta i gruppen, på grund av sina svårigheter. På individnivå tolkar vi det som att vissa lärare vägleder och lotsar fram eleven för att hen ska kunna vara med. Eleverna får även anpassat material och uppgifter. Medan andra lärare inte lotsar, utan istället korrigerar planering och undervisningssätt utifrån elevens förutsättningar.

Kommunikation

Formativt arbete uttrycks som ett förhållningssätt där kommunikation används för att bygga relationer som stöttar elevernas lärande och delaktighet. En lärare uttrycker det som att det ska tydliggöras för eleverna att det inte bara finns ett rätt eller fel. Det tolkar vi som att läraren menar att formativ bedömning bygger på ett öppet klimat i klassrummet, det är okej att göra fel.

B, Det är ju ett förhållningssätt i grunden och få hela klassen att hänga med på det förhållningssättet, att det inte bara finns rätt eller fel

Nedanstående citat illustrerar att lärarna eftersträvar att göra eleverna delaktiga i undervisningen. Vi förstår det som att deras målsättning är att eleverna ska vara medskapande i sitt lärande från planering till målpuppfyllelse, men att det inte alltid är praktiskt genomförbart. Andra lärare menar att det visserligen inte finns så stort utrymme för att diskutera med varje elev, men att tillsammans med kollegor skulle dilemman kunna lyftas. Det skulle också kunna bli en arena för tankar om mål och sambedömning.

A, Ibland så räcker ju inte tiden till tyvärr, att sitta med varje elev och diskutera mål, och hur vi ska göra för att komma framåt.

C, Att eleverna då kan få vara med och utforma, det här gör jag lättast genom att skriva ett prov, det här gör jag genom att läsa in, det här berättar jag för dig muntligt i en liten grupp [...] man skulle kunna ha ämnesövergripande samarbete med kollegor.

H, När inte tiden räcker till skulle diskussion om mål och arbete kunna dryftas i kollegiet.

Lärare D menar att utmaningen med formativ bedömning ligger i att kommunikationen mellan elev-lärare/lärare-elev måste vara begriplig. Hen lyfter att "Jag måste se till att eleverna är med på att förstå vad det är jag pratar om". Då krävs det att läraren förklarar på ett sätt som eleven förstår. Lärarna förklarar att ibland behöver läraren vara särskilt lyhörd och gå varligt fram när eleven har svårigheter med att läsa och skriva. Det kan till exempel vara känsligt att sitta och tillsammans med en kamrat om det är väldigt svårt att läsa. "En elev som har riktiga läs- och skrivsvårigheter har möjlighet att vara med en vuxen, då blir det inte så pressat, jämfört med att läsa med en kamrat" (E). Å andra sidan anser lärare H att en elev kan agera *draghjälp* åt en annan om de känner sig trygga med varandra, och på så sätt stötta och visa hur en text kan läsas eller skrivas. "Elever som har kommit en bit på väg, ibland så använder jag ju dem som draghjälp, använder dem för att få andra att se hur det kan bli" (H).

Sammanfattningsvis är det tydligt att kommunikationen mellan parterna i klassrummet är central när det gäller formativ bedömning. Lärarna uttrycker att en empatisk förmåga och att skapa en relation med eleverna är viktig för att nå fram till elever med läs- och skrivsvårigheter. Att läraren pratar på ett sätt som eleven förstår är en förutsättning. Läraren behöver också känna av stämningen och veta hur orden ska sägas för att inte sårta, men även för att stötta och pusha. Lärarna uttrycker en önskan om att kunna arbeta mer individuellt med eleverna för att göra dem delaktiga, de vill ha möjlighet att sätta sig ner och diskutera mål och undervisning. Andra försöker se lösningar på samtalen om processen - målformulering till målpuppfyllelse och ser att det delvis kan lösas genom diskussion med kollegor.

Pedagogisk bedömning

Alla lärare nämner att de gör någon form av bedömning. Deras strävan är att *den ska vara tydlig och framåtsyftande*. Bedömningen kan se ut på olika sätt och fylla olika funktioner beroende på kontexten. Lärarna menar att de använder exempelvis olika slags tester, bedömningsuppgifter, checklistor, framåtsyftande kommentarer som ger möjlighet till fördjupning och även kamrat- och bedömning för att stötta och synliggöra elevernas lärande.

Citaten nedan visar att lärarna, utifrån vår analys, har en strävan att med hjälp av en tydlig framåtsyftande bedömning ge eleven stöd och synliggöra lärandeprocessen. Detta görs på olika sätt, exempelvis genom att arbeta fram matriser för olika arbetsområden, stötta eleverna i hur de kan utveckla sina texter och ge eleverna feedback under arbetets gång. Vi kan se att dessa citat visar att eleverna behöver vara delaktiga i bedömning och känna till målen, för arbetet, för att utvecklas i sitt lärande.

D, Ibland så gör jag en matris inom ett område, då blir det tydligt, nu ska eleverna lyssna på det här, nu ska de titta på det här.

F, Jag ska se att eleverna tar sig framåt och fördjupar sig och att texterna blir längre och har en röd tråd.

G, När eleverna har skrivit så tittar jag på det, kommenterar, eleven får tillbaka det och får fixa till kommentarerna. Jag tittar kanske på det igen, är jag nöjd, eller ska vi fortsätta skicka det till varandra?

H, Formativ bedömning för mig, det är att få eleverna att se var de är, vad de behöver för att gå vidare, tydliga mål [...]. Få eleven att veta var vägen går framåt mot målen.

Bedömningen sker oftast löpande i stunden, när läraren går runt i klassrummet, när eleven testas och när läraren kontrollerar att eleven förstått. Det görs av den enskilda läraren, men det är även kamrater som bedömer. I stort sett alla lärarna tar upp kamratbedömning och övervägande del har provat eller använder sig av det. Lärarna använder sig av olika strategier i arbetet med kamratbedömning. Det kan vara att stötta eleverna i kamratbedömning med hjälp av checklistor där de kan bocka av varje avklarat moment mot målet. Ett annat exempel är en lärare som använder sig av two stars and a wish, där eleven som ger bedömningen ska säga två bra saker till sin kamrat och en önskan om förbättring. En lärare menar att hen använder sig av kamratbedömning men att hen inte är delaktig i den. Vi tolkar det som att läraren inte ger eleverna några strategier eller någon modell för hur kamratbedömning ska gå till. I resultatet lyfts också risker med kamratbedömning. En lärare menar att hen alltid sätter ihop läspar där eleverna är på ungefär samma läsnivå för annars, menar hen, finns en risk att eleverna sänker varandra istället för att kamratbedömning leder till positiv utveckling.

D, I klassen, med de yngre eleverna görs lite kamratbedömning, jag tänker att det också är formativt, att det ska leda till någon utveckling, att det inte är statiskt.

E, I kamratbedömningssituationer behöver man ha två elever som är ganska jämbördiga [...] om eleven är väldigt stark och läser med nån som är långsammare så blir det kanske så att eleven kommer att klaga på kamraten.

F, Eleverna får läsa varandras texter och sedan ge kamratbedömning med hjälp av "Two stars and a wish".

H, Bedömning det kan vara med hjälp av andra kamrater. Det kan vara med hjälp av lärare.

Lärarna poängterar att en förutsättning för formativ bedömning är att pedagogen är flexibel. De menar att det handlar om att anpassa och förändra undervisningen utifrån elevernas kartläggning och bedömning. Att vara beredd att justera undervisningen under den pågående lärprocessen. Att det är lärarens uppgift att utvärdera, på vilket sätt eleven bäst kan visa sina kunskaper. Vi får en känsla av att lärarna har som målsättning att ta reda på de bakomliggande orsakerna till elevens bekymmer och planera undervisningen utifrån elevernas kunskapsnivå. Det bekräftar följande citat:

D, Jag måste kartlägga vad den här läs- och skrivsvårigheten bottnar i, vad som ligger

bakom och planera utifrån bakomliggande orsaker.

E, Eleverna gör H4, och utifrån resultatet delar jag in dem två och två, så att de svaga läsarna läser tillsammans och de starka läsarna läser tillsammans [...] Jag har använt mig av ett screeningmaterial som heter Legilexi och då tittar jag på statistiken tillsammans med eleven.

H, Planera utifrån bedömningsstöd, där barnen befinner sig [...] att alltid ha en plan för dem.

När vi sammanfattar och tolkar lärarnas svar angående pedagogiska bedömning så ser vi att alla lärare bedömer eleverna och strävar efter ett ökat lärande. På vilket sätt detta görs, skiljer sig däremot från lärare till lärare. Vissa gör det skriftligt, medan andra mest gör det löpande i det vardagliga arbetet, genom att ge skriftliga eller muntliga kommentarer. Bedömningen kan även ske med hjälp av läslistor, checklistor eller matriser, där lärandet tydligt visualiseras. Lärare E, lyfter att läslistor blir en slags bedömning, där eleverna ser hur långt de kommer från gång till gång. I vår tolkning av resultatet anar vi en önskan och en målsättning hos lärarna att kartläggning och bedömning av elever ska ligga till grund för fortsatt undervisning både utifrån elevens individuella behov men även utifrån gruppens behov.

På vilka sätt uppfattar lärare begreppet formativ bedömning?

Lärarna framhöll vikten av att undervisningens ”planering måste botten i underlaget man har” (D). Att elevernas styrkor och svagheter kartläggas. Det får sedan bilda en grund för planering och utformning av undervisningen.

A, Planera tillsammans eleven, mål, syfte, hur vi kom fram till målet [...] Att tänka - hur är nästa steg?

E, Vi tittar på den här statistiken tillsammans och då kan eleven se att här har jag gått framåt och här har jag tappat.

H, Det handlar om att eleven vet vägen framåt mot målet.

Utifrån ovanstående citat förstår vi det som att lärarna anser det vara viktigt att eleven blir medveten om sitt lärande. Att det finns en strävan att lärandet tydliggörs tillsammans med eleven från planering till måluppfyllelse. För elever i läs- och skrivsvårigheter kan det handla om att undervisningen behöver anpassas. Lärare C menar att ”En speciell anpassning, en särskild anpassning för en elev, ofta även gynnar fler”. På så sätt kommer anpassningen fler till del.

Vi tolkar det som att lärarna uppfattar formativ bedömning som ett hjälpmedel vid planering och som ett undervisningsredskap. Målet menar lärare E ”...är att den formativa bedömningen mynnar ut i en synlig progression hos eleverna, att det går att se att de tar sig framåt och fördjupar sig”. ”Formativ bedömning är liksom en påbörjad resa” (H).

För att uppnå denna synliga progression använder sig lärarna av olika undervisningsredskap. Det kan vara individuella anpassningar, utformade av läraren, men även stöd av kamrater.

A, Tekniska hjälpmedel, lära barnen att de inte bara behöver läsa, utan man kan lyssna, lyssna till texter.

B, Jag har satt ihop läsgrupper lite utefter den nivå dom är.

H, Det kan vara med hjälp av andra kamrater [...] det kan vara med hjälp och stöd [...] och undervisning givetvis av lärare.

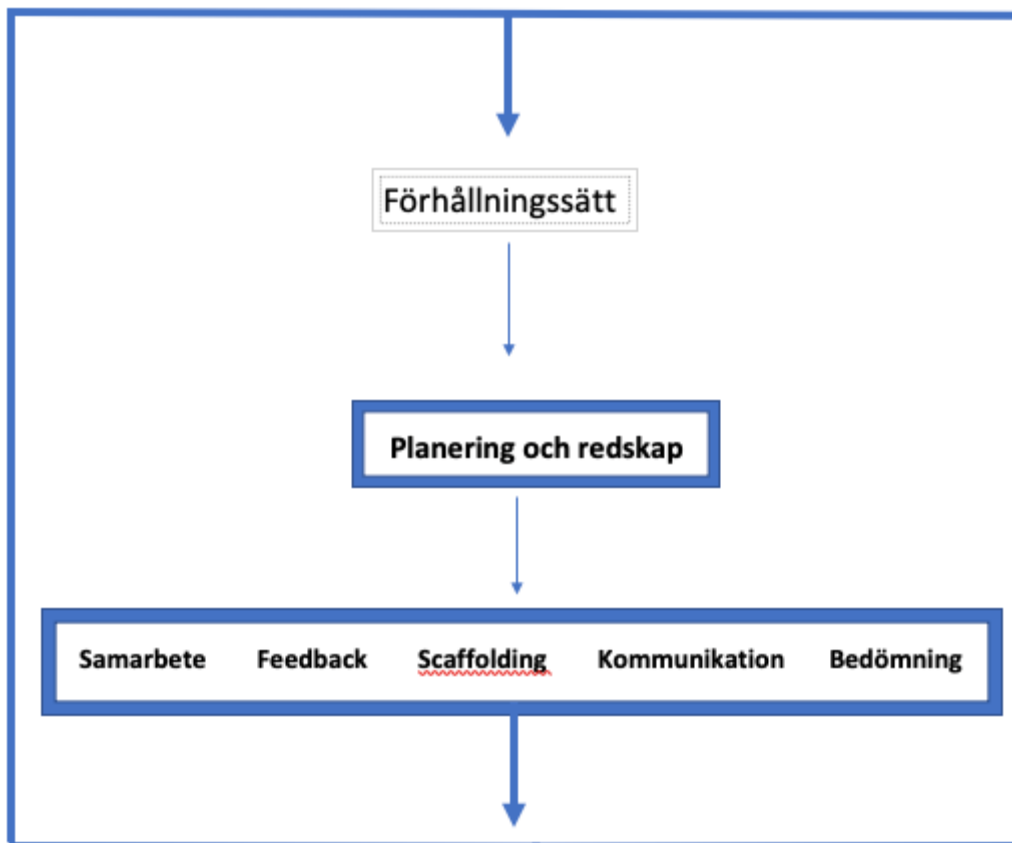
Vår tolkning är att lärarnas förhållningssätt påverkar valet av planering och undervisningsredskap. Vi menar att om läraren har ett positivt förhållningssätt och tydligt visar att hen tror att elevens kan lyckas så påverkar det i sin tur elevens sätt att ta sig an de uppgifter som tilldelas.

B, Formativ bedömning handlar om förhållningssätt och det kan hela klassen hänga med på, att det inte bara finns rätt eller fel.

C, Det är mycket lättare att göra bedömningar om man har en relation till sina elever, så att man bygger upp ett förtroende och en ingång till eleverna.

Vi förstår det som att förhållningssättet blir ett medel för utformning av planering och undervisningsredskap, vilka vi menar är essensen. Förhållningssättet påverkar hur essensen, kommer att se ut, och utföras på individ- och gruppnivå. Vilket i sin tur påverkar vilken feedback som ges, vilka scaffolding som används, hur läraren kommunicerar och hur bedömningen skrivs och förs vidare.

Fig.1 Mönster för hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning.



Sammanfattning av resultatet

Syftet med vårt arbete var att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning, och hur de använder formativ bedömning i sitt arbete elever med elever i läs- och skrivsvårigheter. I denna del av resultatet sammanställer vi vår tolkning av de svar vi fått för att försöka besvara studiens frågeställningar. Vi kan konstatera att utifrån frågeställningarna kan man se olika aspekter och kvaliteter hos studiens teman vilket vi kommer att lyfta i diskussionen.

I resultatet ser vi exempel på olika aspekter av formativ bedömning när det används som ett pedagogiskt redskap och i planering för elever med läs- och skrivsvårigheter. Kartläggningar, prov och olika tester är en viktig bas för att möta elevens och gruppens behov. Utifrån resultatet drar vi slutsatsen att formativt arbete inbegriper att använda elevresultat från tester, observationer och kartläggningar vid planering av fortsatt undervisning. Flera av lärarna ger olika exempel på hur de arbetar med detta. Det kan handla om att till exempel utarbeta extra anpassningar och anpassade uppgifter.

Samarbete lyfts som ett tema i vårt arbete, både elev-elev, elev-lärarnivå men även kollegialt samarbete. Lärarna ger olika exempel och vi urskiljer olika nivåer, kvaliteter på samarbetet och hur det vidare påverkar kommunikationen i lärandet. En lärare använder ett webbaserat program där hen tillsammans med eleven resonerar hur de ska gå vidare. Här kan vi lyfta vikten av kommunikation och att lärarens sätt att resonera har betydelse, liksom de tankar som kommuniceras mellan individerna och inom individerna för att fortsätta utvecklingen av lärandet. Lärarna uttrycker en önskan om att kunna diskutera dilemman i undervisningen, mål och även arbeta med sambedömning tillsammans med kollegor. Vi anar ett behov av stöd i kollegiet i att utforma undervisningen, konkretisera mål och ge eleverna stöd, redskap för att utvecklas i sitt lärande.

Flera av lärarna i studien har tagit kommunikationen och kamratrespons som en möjlig motiverande faktor när det gäller elevens lärandeprocess. Kommunikation kan vara en resurs för att individen ska utvecklas socialt, intellektuellt, personligt och emotionellt. Kommunikation kan då vara ett redskap som kan stötta elever med läs- och skrivsvårigheter. Det kan vara skriftligt, muntligt, tillsammans med kamrater och med hjälp av lärare och lärverktyg. Hur och när kommunikationen förmedlas, i en relevant kontext, är av stor vikt för att eleven ska förstå och kunna koppla det till verksamheten, det som pågår i klassrummet, och den uppgift eleven arbetar med (Säljö,2000)

Några av lärarna lyfter att elever kan behöva lotsning för att utvecklas. Lotsning förstår vi som att eleven inte går vidare till nästa utvecklingszon, utan att hen har kontinuerligt behov av hjälp, eftersom eleven inte möts på sin nivå. Eleven ges inte möjlighet att öva och pröva på sin nivå i dialog med kamrat eller lärare. I studiens resultat kan vi ana en konflikt mellan att lotsa och ge stöd. Lärarna ger exempel på olika slags stöd och någon uttrycker det som att hitta en skraddarsydd ingång till eleven och utifrån det forma uppgifter och undervisning. Utifrån den förklaringen kan vi förklara begreppet scaffolding som ett slags stöd som eleven får i ett specifikt skede och på sin nivå för att sedan kunna klara uppgiften på egen hand.

Att arbeta med formativ bedömning kräver noggrann kartläggning av var eleverna befinner sig i sitt lärande och en väl fungerande, förtroendefull relation mellan elever och mellan elever-lärare. Individens handlingar och kunskaper formas och skapas i relation till verksamheten i en fysisk kontext, i detta fall i klassrummet, och sammanhanget, vilken uppgift eleverna ska arbeta med (Säljö, 2000).

Pedagogisk bedömning lyfts av alla lärarna och vi förstår att det är en viktig del i arbetet med formativ bedömning. Vi kan konstatera att det är olika kvaliteter i hur den pedagogiska bedömningen stöttar elevens lärande. Stor del av bedömningen sker löpande, i stunden, i klassrummet. Vi anar en risk här att bedömningen blir slumpmässig och att alla elever inte får ta del av den. Flera av lärarna lyfter också att de ger skriftlig pedagogisk bedömning utifrån givna kriterier för målpuppfyllelse.

Slutligen kan vi utifrån våra frågeställningar konstatera att samarbete, feedback, scaffolding, kommunikation och pedagogisk bedömning skapar ett förhållningssätt som vi kan sammanfatta som lärarnas förståelse av begreppet formativ bedömning. I resultatet ges många exempel på hur arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter utformas och hur formativ bedömning används. Vi tolkar dessa exempel som att planering och redskap är essensen i det formativa arbetet.

Diskussion

I detta avsnitt utgår vi från studiens syfte som är att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning, och hur de använder formativ bedömning i sitt arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter. Utifrån det belyser vi resultatet i förhållande till teori och tidigare presenterad forskning. Därefter för vi fram egna argument som vi diskuterar i relation till resultatet.

I studiens resultat blir det framträdande att lärarnas uppfattning om formativ bedömning formuleras som att det kan vara ett stöd vid planering och användas som ett redskap i undervisningen. Lärarnas förhållningssätt, som kan formuleras som ett medel, spelar en avgörande roll för hur undervisningens upplägg och utformning kommer att gestalta sig. Lärarnas uppfattning av formativ bedömning blir enligt vår tolkning särskilt tydlig inom de fem områdena, samarbete, feedback, scaffolding, kommunikation och pedagogisk bedömning, som presenteras i diskussionen. Under respektive rubrik diskuteras hur den formativa bedömningen kan stötta elever i läs- och skrivsvårigheter på individ- och gruppnivå.

Samarbete

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv så sker lärande i samspel och i relationen elev-elev och lärare - elev (Hirsh, 2017). Det stödjer att samarbete är en viktig aspekt i elevens lärande och att målet med samarbete är att det ska stötta eleven i att utveckla sin förmåga, sitt lärande och att utveckla lärandestrategier som fungerar. Elever i läs- och skrivsvårigheter kan i samarbete med varandra och lärare utveckla lärandestrategier. Strategierna kan fungera som ett stöd för eleven och tydliggöra progressionen i läs- och skrivutvecklingen. I resultatet ges konkreta exempel på hur samarbete lärare - elev kan formuleras. Det kan vara att läraren synliggör för eleven hur hen ska gå vidare, läraren skapar ett sammanhang där det finns möjlighet att lyssna på eleven och att mål och uppgifter formuleras efter elevens behov. Svårigheter med detta kan vara att individens behov ställs mot gruppens behov. Det går dock inte att dra några slutsatser om det utifrån resultatet.

Samarbetet är ett viktigt undervisningsredskap som ger eleven möjlighet att utveckla ett gott självförtroende och att tillsammans med läraren uppmärksammas på hur nästa steg i lärandet ska formuleras. Runesson (2011) beskriver utifrån sin studie om *Learning studies* att lärarna i hennes undersökning identifierade elevernas svårigheter, och att eleverna var delaktiga i utformandet av undervisningen av det som var svårt att förstå. När lärarna är aktiva lyssnare till elevernas förslag och använder dessa i sin undervisning så kan det formuleras som ett kvalitativt samarbete. Kvalitén på samarbete påverkar elevens lärande och lärarna ger olika exempel på hur samarbetet kan struktureras för att stödja lärandet. Det kan vara utifrån elevens individuella behov av stöttning men också en vision att planera undervisningen och vägen mot målen tillsammans med elever både på individ- och gruppnivå. I resultatet framgår det att lärarna har en ambition att samarbeta med eleverna och en vilja att hitta sätt som fungerar vilket stämmer väl överens med att samarbetets utformning påverkar kvalitén på det stöd som eleven får.

Samarbete är också ett viktigt redskap, mellan lärare och speciallärare, för att ge eleven möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Hirsh och Lindberg (2015) uttrycker att lärarna, genom återkommande kollegiala diskussioner om formativa klassrumssituationer, kan öka sitt professionella lärande. Ingen av lärarna i studien lyfter dock samarbete, lärare- speciallärare. Enligt vår mening är det problematiskt att diskutera vad orsaken är till att samarbete lärare- speciallärare inte finns i resultatet. Eftersom kollegialt samarbete lyfts i studiens bakgrund som ett viktigt redskap för att utveckla undervisning så har vi ändå valt att lyfta det här. Hirsh och Lindberg menar att samarbete är ett betydelsefullt redskap i undervisningen. Runesson (2011) menar att arbete med learning study kan ge lärare möjligheten att utveckla sin undervisning men också få kunskap om elevens lärande som kan överlämnas till kollegor och användas i andra sammanhang, vilket stöder att samarbete i kollegiet är viktigt för att läraren ska kunna forma en undervisning som stöttar elevens lärande.

Hirsh (2017) menar också att det är läraren som skapar en miljö där eleven utvecklas i samspel med andra. Ingen av lärarna i vår studie lyfter samarbete mellan elever som ett undervisningsredskap. Det kan tyda på att samarbete mellan elever inte är så vanligt förekommande. Det framgår dock i resultatet att kamratbedömning och olika gruppansättningar, vilket kan anses som samarbete, används som undervisningsredskap. Dessa redskap påverkas av hur samarbetet utformats. Dessa aspekter på formativ bedömning diskuteras under temarubriker Scaffolding och Pedagogisk bedömning.

Feedback

Resultatet visar att i stort sett alla lärare arbetar med feedback som ett undervisningsredskap i klassrummet. Feedback används på många olika sätt och utifrån olika strukturer. I Vetenskapsrådets rapport (2015) lyfts att feedback i relation till formativ bedömning är av stor betydelse. Lärarna strävar efter att ge eleverna anpassad återkoppling utifrån elevens behov. Utifrån hur feedbacken används och hur den utformas framträder skillnader i feedbackens kvalitet. Det framgår i resultatet att feedback kan pågå spontant och slumpmässigt i klassrummet, men feedbacken används även som ett strukturerat redskap, vid planerad återkoppling, utifrån förutbestämda, bekanta kriterier.

Sadler (1989, refererad i Hattie och Clark, 2019) betonar att återkoppling fyller en viktig funktion utifrån att göra eleven medveten om målet, sin egen prestationsnivå och lämpliga åtgärder för att nå målet. En möjlig slutsats kan vara att strukturer och förutbestämda kriterier för feedbacken, ger möjlighet till delaktighet för alla elever. Spontan feedback, utan en planerad struktur, som görs slumpmässigt i klassrummet riskerar att skapa en svårighet för läraren att möta alla elever utifrån deras behov. En möjlig problematik kan vara att eleven får svårt att förstå och tillgodogöra sig feedbacken. Konsekvensen av detta skulle kunna bli att slumpmässig feedback blir ett undervisningsredskap som inte leder till utveckling hos eleven.

I resultatet beskrivs ett sätt att ge elever med läs- och skrivsvårigheter strukturerad, anpassad feedback vilket gör att eleven har möjlighet att tillgodogöra sig feedbacken. Läraren berättar att eftersom hen ser en problematik i att ge en elev med läs- och skrivsvårighet feedback skriftligt och/eller med hjälp av digitala verktyg så får eleven muntlig direkt feedback. Det visar på en strävan hos läraren att möta eleven med fokus på hans behov. Hattie och Clarke (2019) drar slutsatsen att när läraren ger elever kontinuerlig återkoppling och har höga förväntningar på eleverna så skapas en gynnsam klassrumskultur. Ett arbetssätt som bygger på kommunikation och att skapa relationer är särskilt viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Hattie och Clarke (2019) betonar att detta förhållningssätt är av betydelse under elevens hela skoldag.

I resultatet framträder en självklar vilja och ambition hos lärarna att ge eleverna feedback med målet att eleverna ska få möjlighet att förbättra och utveckla sitt arbete och nå de uppsatta målen. Feedback fyller en viktig funktion som undervisningsredskap, men en komplexitet i hur feedbacken utformas påverkar kvalitén i det stöd som ges till eleven.

Scaffolding

I resultatet framträder scaffolding som ett viktigt redskap i undervisningen. Lärarna uppger att de använder sig av kommunikativa stöttor, för att alla elever ska vara delaktiga. Det handlar om att skolan ska ta hänsyn till elevernas olikheter och arbeta för att alla ska känna en tillhörighet i klassen (Rocksén, 2004). Gruppens konstellation får då en viktig funktion, det är den som påverkar möjligheten till delaktighet (Hattie & Clarke, 2019). Resultatet kan tyda på en strävan att förändra elevernas lärmiljö, istället för att se det som att problemet endast är koncentrerat till eleven personligen. Det stämmer överens med ett relationellt synsätt. Att lärandet sker i samspel med andra och att elever gynnas av att arbeta tillsammans (Hirsh, 2017).

Det framgår att scaffolding används på både individ- och gruppnivå. På gruppnivå framhåller lärarna att de grupperar efter kunskapsnivå, andra gör konstellationer där eleverna har skilda läs- och

skrivkunskaper. Forskning pekar dock på att nivågruppering av elever ger ytterst lite utveckling kunskapsmässigt, däremot inverkar det negativt på elevens tilltro till sin förmåga (Hattie och Clarke, 2019). Säljö (2000) framhåller att det är gruppens konstellation som är den avgörande faktorn för om interaktionen ska bli utvecklande. Att blanda elever i grupper, som ger möjlighet till ett likvärdigt lärande är en utmaning. Nilholm och Alm (2010) påpekar att verklig inkludering sker först när eleven själv har känslan av tillhörighet. Detta indikerar att tilltron till den egna förmågan är en viktig del för att såväl lärande som delaktighet ska komma till stånd, och att det finns en kamp mellan å ena sidan konstruera grupper som ger möjlighet till ökat lärande för alla och å andra sidan att anpassa grupperna efter elevens förmåga.

Enligt resultatet anpassar lärarna planering, material och undervisningssätt med hänsyn till elevens förmåga, men att det inte alltid räcker. När det gäller framförallt yngre elever med läs- och skrivsvårigheter finns det ofta ett behov av individuell vägledning och lotsning för att lärande ska ske. Säljö (2000) framhåller att det istället är lämpligt att använda kommunikativa stöttor. Förklaringarna ska vara sådana att de är nåbara för eleven, det vill säga inom elevens proximala utvecklingszon, och planeras utifrån elevens styrkor (Runesson, 2011). I Skolverkets forskningssammanställning (2010) poängteras att det handlar om att läraren ska tydliggöra för eleven var hen befinner sig kunskapsmässigt och visa vägar för hur elevens ska kunna utvecklas framåt. Den formativa bedömningen verkar då som en brygga mellan undervisning och lärande. Detta pekar på att en kommunikativ stötta kan vara läraren som stöttar och stimulerar, utan att för den skull föra, lotsa eleven framåt.

I resultatet finns en antydning om att problematiken ligger i att hitta former för att alla elever, oavsett kunskapsnivå, ska kunna utveckla sitt lärande på ett likvärdigt sätt. För att möjliggöra detta använder lärarna olika scaffolding, på skilda kvalitativa nivåer. För att förtydliga nivåerna har vi sorterat dem under följande begrepp, vilka vi formulerat. Det kan vara *undervisningsinriktad scaffolding* där själva undervisningen förändras för att alla ska kunna delta. Då genomgångar görs extra tydliga, med konkreta visualiserade exempel eller på ett förutbestämt strukturerat sätt. Det kan även vara scaffolding som används utifrån individuella behov, *individinriktad scaffolding*, till exempel att erbjuda en elev att läsa enskilt med en vuxen, i stället för i grupp, eller att använda individanpassat-material/-redovisningssätt och kompensatoriska hjälpmedel. *Gruppenriktad scaffolding* används i syfte att anpassa miljön och arbetssättet för en grupp elever. Det kan vara tillrättalagda grupper med hänsyn till syfte och mål. Det pekar på att alla kvaliteter blir viktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter för att möjliggöra ett likvärdigt lärande. Det samstämmer med Hirsh och Lindbergs (2015) syn på lärande. De betonar att det inte bara handlar om att omforma eleven utan allt sker i en kontext, där inte bara sammansättningen av klassen och läraren är viktig, utan även hur skolans organisation är uppbyggd.

Kommunikation

Ett öppet klassrumsklimat där läraren tydliggör för eleverna att det inte bara finns rätt eller fel uttrycks i resultatet som en viktig aspekt av formativt arbete. Det formativa arbetet skulle då kunna formuleras som ett förhållningssätt där kommunikation och relationsbyggande är av stor betydelse för elevens upplevelse av delaktighet och möjlighet till lärande. Förhållningssättet går att koppla till Salamancadeklarationen (2/2006), som formulerar att en närmiljö och skolundervisning *för alla*, är viktiga verktyg för att skapa en miljö utan diskriminerande attityder. Utifrån resultatet är det tydligt att kommunikationen i klassrummet är central vilket går att koppla till ett sociokulturellt perspektiv, där kommunikationen är betydelsefull (Säljö, 2000).

Hirsh och Lindberg (2015) anser att den formativa bedömningen ska implementeras i undervisningen. Enligt resultatet är lärarnas målsättning att eleverna ska vara medskapare i sitt lärande, från planering till måluppfyllelse, men att det ofta är svårt att genomföra praktiskt.

Det framgår av resultatet att en lärare menar att det vid diskussion med elever om lärande kan vara problematiskt att förstå varandra. Utifrån resultatet går det inte att dra någon slutsats varför läraren

upplever detta, men att det är en utmaning att göra kommunikationen begriplig och skapa relationer skulle kunna vara en möjlig tolkning.

Pedagogisk bedömning

I resultatet framgår att lärarna på olika sätt strävar efter att ge eleverna en tydlig framåtsyftande bedömning. Hirsh och Lindberg (2015) betonar att formativ bedömning ska implementeras i undervisningen och ge en helhetsbild av elevens kunskaper. Enligt resultatet är bedömningen beroende av kontexten, vilket i sin tur påverkar utformning och kvalitet. För att förtydliga kvalitetsnivåerna har vi sorterat dem under begrepp som vi formulerat. Det framgår att det vanligaste är att bedömningen sker i stunden, muntligt, när lärarna går runt och hjälper eleverna i klassrummet. Bedömningen görs slumpmässigt och utan dokumentation, *slumpmässig bedömning*. Resultatet visar också att bedömning görs för att visualisera lärandet för eleverna. Då konstruerar lärarna matriser eller använder checklistor där uppnådda mål bockas av. Resultatet visar att läslistor också kan vara ett redskap att visualisera progressionen, *visualiserings bedömning*.

Enligt resultatet anser lärarna att kartläggning och bedömning ska ligga till grund för fortsatt undervisning på elev- och grupp nivå, *didaktisk bedömning*. Runesson (2011) betonar att det är särskilt viktigt när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att planeringen ska utgå från elevens styrkor. Läraren ska särskilt uppmärksamma relationen lärande och undervisning och vara beredd att justera sin undervisning utifrån utvärderingen. Detta överensstämmer med resultatet där lärarna framhåller att en förutsättning för att arbeta med formativ bedömning är att läraren intar ett flexibelt förhållningssätt, från undervisning till bedömning. Elever i svårigheter ska även få möjlighet att redogöra för vad de kan på alternativa sätt. Det anser Hirsh (2017) är en förutsättning för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska kunna visa sina färdigheter.

Skolinspektionen (2010) påtalar att forskning visat vikten av att undervisningen bygger på utvärdering. I resultatet saknas uppgifter om utvärdering och dokumentation som ett viktigt formativt bedömningsredskap. Det kan tyda på att det blir problematiskt vid den pedagogiska bedömningen och vid utformningen av fortsatt undervisning. Det blir också svårt att se den progression som är utmärkande för formativ bedömning. Enligt Skolinspektionens forskningssammanställning (2010) ska den formativa bedömningen tydliggöra vägen mot målet och ett ökat lärande. Lärprocessen ska bli synlig.

Resultatet visar att kamratbedömning anses vara ett viktigt redskap i arbetet med bedömning. Olika strategier beskrivs som stöd för eleverna, men även att de lämnas ensamma vid genomförandet. Slavin et. al. (2003, refererad i Hattie och Clark, 2019) beskriver att handledning kan vara en väg att utveckla motivation, sammanhållning och ett stöttande förhållningssätt, mellan låg- och högpresterande elever. Det kan även vara ett redskap i att maximera kamratåterkoppling och i att få eleven att utveckla sitt tänkande och sin förståelse. Det pekar på en risk att negativa relationer mellan eleverna skapas, och att strategier, som är bekanta och trygga, stöttar eleverna och ger möjlighet att skapa positiva relationer. Det stärker och stöttar dessutom elevens utveckling, både socialt och kunskapsmässigt. Hirsh och Lindberg (2015) menar att formativ bedömning inte är ett antal generella metoder utan är en social konstruktion som ska ses i en kontext. Det pekar på att sammansättningen av grupper och planeringen inför kamratbedömning noggrant måste ses över före undervisningstillfället.

Fortsatt forskning

Studien är utvecklingsbar främst utifrån elevsamarbete, eftersom ett sociokulturellt perspektiv menar att lärandet sker i sociala sammanhang. En tänkbar utveckling av studien skulle därmed kunna vara att undersöka hur elever och lärare förhåller sig till samarbete mellan elever. I ett vidare perspektiv skulle det kunna bidra till utveckling av speciallärarens samarbete med kollegor och elever och därmed ett ökat lärande för eleverna.

Referenser

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (Rapport 7/ 2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförslag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.
- Cowie, B. & Beverly, B. (2002). Formative Assessment and Science Education. *Kluwer Academic Publishers*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow
- Eliasson, A (2018). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Hartman, J.(2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019) *Feedback, så återkopplar du i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet-en översikt av svensk och internationell forskning*. (Delrapport från SKOLFORSK-projektet) Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hirsh, Å. (2017) *Formativ undervisning, Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hirsh, Å. (2019). *Bedömningsformer för validitet*. 1 (14). Bedömning och betyg. (Undervisningsutvecklande bedömning: avsnitt 2). Stockholm: Skolverket
[https://www.skolverket.se > download > Undervisningsutvecklande bedömning](https://www.skolverket.se/download/Undervisningsutvecklande_bedomning)
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. (Doctoral dissertation in education, Malmö studies in Educational Siencies No.81). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig:
<http://dspace.mah.se/handle/2043/23228>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, E. & Westberg, J. (2019). *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2018). *Före Bornholmsmodellen, språksamlingar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nihlfors, E. (2008). *Kunskap vidgar världen - Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Utbildningsdepartementet. Diarienummer: Underlagsrapport 26: Globaliseringsrådet.

Nilholm & Alm (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and childrens experiences: *European Journal of Special Needs Education*: Volume: 25, 2010, issue 3. Pages: 239-252. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>

Runesson, U. (2011). *Lärares kunskapsarbete - exemplet learning study*. Ingår i: *Lärare som praktiker och forskare: om praxisnära forskning*/[ed] Solweig Eklund, Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med lärarförbundet, s. 7-17.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

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

Skolinspektionen(2010) Sammanställning av forskningsresultat *framgång i undervisningen* (Dnr. 2010:1284)

www.skolinspektionen.se/forskningssammanstallning

Skolverket (2010) Bedömningar och slutsatser. *Nyckelkompetenser för framtiden*

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2010/skolverkets-lagesbedomning-2010.-del-2--bedomningar-och-slutsatser?id=2445>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017) *Inkludering och skolans kultur*. Hämtad 191229 från:

<https://larportalen.skolverket.se>

Skolverket (2019a). *Formativ bedömning*. Hämtad 191007 från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/formativ-bedomning-i-grundskolan>

Skolverket (2019b) *Elevernas delaktighet och inflytande över utbildningen*
Hämtad 191022 från:

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/301_Delaktighet_inflytande/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/V1_1-GY_01A_01_Elevernas.docx

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Inkludering*. Hämtad 191123 från:

<https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>

Sterner, G. & Lundberg, I. (2018). *Före Bornholmsmodellen. Språksamlingar i förskolan. Natur & kultur*.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svenska Uneskorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Stockholm: *Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006*.

www.utrikesdepartementet.se

Szklarski, A. (2009) Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A. & Thornberg, R. red: *Handbok i kvalitativ analys*, s. 106-121 (1 uppl.) Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Prisma.

Säljö, R (2015) *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete m.m.* Tillgänglig: [Prop. 1975/76:39 - Riksdagens öppna data](https://data.riksdagen.se/data/1975/76/39)[https://data.riksdagen.se > fil](https://data.riksdagen.se/data/1975/76/39)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

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

Rocksén, J (2004) *Specialpedagogik: Läraförbundet* (2019:11). Stockholm: PressData AB

Bilaga 1

Intervjuguide

Vår rapport kommer att handla om formativ bedömning. Vårt syfte är att undersöka hur lärare uppfattar begreppet, samt hur och om de använder formativ bedömning i sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter

1. Berätta lite om dig själv:
 - Vilken klass undervisar du i just nu?
 - Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Vilka behörigheter har du?
2. Beskriv hur du arbetar med läsning och skrivning generellt
 - Hur arbetar du med läsning och skrivning i klassrummet när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter?
3. Hur tänker du om formativ bedömning? Har du prövat det i ditt arbete? Berätta. Hur gick det?
4. Hur skulle du vilja jobba, arbeta med formativ bedömning, med alla elever?
 - a.) Med elever med läs- och skrivsvårigheter? Vad är viktigt? Varför?
 - b.) Vid planering, undervisning och bedömning?
5. Vilka utmaningar anser du att det finns när det gäller formativ bedömning för elever med läs- och skrivsvårigheter?
6. Om du skulle definiera begreppet formativ bedömning, hur skulle du förklara det?

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