

Formativt bedömningsarbete i anpassade grundskolan

Fia Andersson, Diana Berthén, Torgunn Finnset och Gabriella Höstfält, Stockholms universitet

Och jag tänker bedömningar, det gör man ju hela tiden i sitt huvud när man har haft en lektion så ser man ju också hur pass aktiva eleverna ... har man räckt upp handen, hur resonerar dom, kan dom dra slutsatser, kan dom se samband och /.../ Ja, ibland så skriver man ner men ofta... ja, ibland så har man det ju lite i huvudet, för det återkommer ju ofta, man ser ju att det är vissa elever som lättare har den förmågan att kanske se samband och se mönster och andra ser dom inte alls. Så därför så känns det som att mycket av min bedömning, det ligger ju här inne [pekar på huvudet], och sedan är det bara att få ner det.

I citatet ovan svarar en lärare i lägre stadier vid anpassade grundskolan (tidigare grundsärskolan) på frågan om vad som kännetecknar det konkreta bedömningsarbetet i anpassade grundskolan. Lärarens svar pekar på att ett bedömningsarbete ständigt pågår, på två sätt. Dels ser läraren i stunden omedelbart vad som händer; dels får läraren efteråt, i sitt tänkande, syn på vad som hände. Av lärarens svar framgår att bedömning fordrar både beskrivning och analys. Läraren omtalar en förmåga som syns, det vill säga att eleverna kan dra slutsatser utifrån samband och mönster, men läraren ger inte någon detaljerad beskrivning av *hur* förmågan tar sig uttryck, bara *att* denna förmåga visar sig. Därmed kan lärarens bedömning riskera att peka ut elever, men utan att spåra orsaker till förmågans uttryck. Genom att *beskriva* hur denna förmåga syntes, på varierande sätt, hade läraren även kunnat *analysera* villkoren för att förmågan alls blev synlig i sammanhanget. Ett sådant bedömningsarbete möjliggör återkoppling till både elever och lärare, om vad som fungerat bra fram tills dess och vad som framöver kan förbättra undervisningens innehåll och kommunikativa förutsättningar, för att uppnå bästa möjliga resultat.

I lärarens svar på frågan om det konkreta bedömningsarbetets kännetecken framträder ett dilemma; läraren tycks sakna redskap och kunskap för att kunna sätta ord på det bedömningsarbete som ständigt pågår. I sådana fall riskerar bedömning bli något som den enskilde läraren gör utifrån vad som känns rätt och rimligt för läraren personligen men som blir frikopplat från lärarens professionella kunskapsutveckling. Observationer och beskrivningar som synliggör elevers förmågor kan ge läraren både redskap och kunskap för att analysera relationen mellan det kunnande eleverna visar och de förutsättningar undervisningen ger för att eleverna ska kunna visa just detta.

Denna artikel ska belysa lärares formativa bedömningsarbete. Den fråga som artikeln försöker besvara är: Vad innebär formativt bedömningsarbete i anpassade grundskolan?

Forskningen pekar på att formativt bedömningsarbete har ett didaktiskt framåtriktat syfte, i motsats till summativ bedömning, som snarare ska ge ett omdöme efter att en uppgift eller ett arbetsområde är avslutat (Black, 1998; Black & Wiliam, 1998, 2009). Formativ bedömning handlar huvudsakligen om att systematiskt följa elevens lärande och utveckling. Syftet är att klargöra dels vad eleven redan kan, dels vad eleven fått problem eller svårigheter med och vad läraren därför behöver säkerställa att eleven får tillgång till i form av redskap, strategier, utmaningar, stöd och så vidare. Att introducera formativ bedömning i daglig undervisning innebär att lärare börjar reflektera över vad det är de egentligen gör. Black och Wiliam (2004) framhåller att just sådana reflektioner bygger på kollegialt lärande, utifrån ömsesidiga klassrumsobservationer och gemensamma samtal. Med utgångspunkt i en gemensam kunskap om vad som brukar göras i undervisningen och vad som brukar saknas, kan sedan nödvändiga förändringar utformas och prövas. En annan del av formativ bedömning är att använda kamratbedömning och självvärdering.

Den formativa bedömningens dubbla fokus riktas mot elevers möjliga kunskapsutveckling *och* mot lärares möjliga undervisningsutveckling. Formativ bedömning behöver informera eleverna om deras lärande och informera lärarna om undervisningens innehåll för att öka förutsättningarna för elevernas fortsatta lärande (Lindberg, 2005). För att ett formativt bedömningsarbete ska vara effektivt är det enligt Tunstall och Gipps (1996) nödvändigt att läraren i sin undervisning håller stadigt fokus på det kunskapsinnehåll som eleverna förväntas lära sig. Då kan den formativa bedömningen styras mot vad eleverna kan, förstår, gör eller erfar i relation till det avsedda kunskapsinnehållet. Först när avsedd kunskap relateras till undervisningens innehåll kan elevers lärande bli möjligt (Österlind, Eriksson & Lindberg, 2010). Således skulle formativt bedömningsarbete kunna vara ett funktionellt redskap för lärare i anpassade grundskolan, när lärare vill fokusera elevernas pågående kunskapsutveckling genom att skapa en undervisning där eleverna *kan* utveckla avsedd kompetens och kunnande.

Det har visat sig, enligt Black och Wiliam (1998), att när lärare genomfört ett formativt bedömningsarbete på systematiskt sätt har de samtidigt utvecklat ett formativt förhållningssätt i sin feedback till eleverna och lärarna. Vid dessa tillfällen har de elevgrupper som tidigare ansågs vara de svagaste elevgrupperna haft störst nytta av undervisningen.

Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004) pekar emellertid på risken att många lärare på traditionellt sätt inriktar formativt bedömningsarbete endast mot isolerade uppgifter. Ett sådant förhållningssätt möjliggör feedback i form av information enbart till eleverna. Ett formativt förhållningssätt skulle däremot innebära att såväl lärare som elever tar del av den information som bedömningen ger.

Professionell kunskapsutveckling fordrar kollegialt lärande, med ömsesidiga klassrumsobservationer och kollegiala samtal, där lärare riktar sin uppmärksamhet mot vad formativ bedömning kan bidra med, för elevers lärande och kunskapsutveckling liksom för lärares utveckling av undervisningen. Formativ bedömning i anpassade grundskolan behöver beskriva vilka typer av bedömningsarbete som förekommer, vad lärarna observerar i det dagliga arbetet, vad som bedöms, vilka redskap lärarna använder och hur gjorda bedömningar används. Dessutom behöver formativ bedömning analysera vad som inverkar på och indikerar att eleverna har lärt sig vad lärarna ville att eleverna skulle lära sig. Analyserna behöver leda till slutsatser om vad lärarna uppfattar som spår av ett kunnande inom en viss förmåga och hur lärarna har gått till väga för att finna dessa spår. Beskrivningar av vad lärarna dokumenterat vid bedömningar, och hur dokumentationen gjordes, behöver analyseras för att kunna leda till slutsatser om varför lärarna dokumenterade som de gjorde. Därigenom kan bedömningsarbetets funktion i relation till elevers kunskapsutveckling klargöras.

Formativt bedömningsarbete framhäver de synsätt på kunskap, bedömning och lärande som råder i skolan. Dessa synsätt kan väcka frågor om vilka traditioner som råder i verksamheten, vad dessa traditioner bär med sig och hur de kan livnäras. Kollegialt lärande kan bidra till att lyfta fram och reflektera över verksamhetens historiska bakgrund och på vilka sätt som denna bakgrund fortfarande påverkar skolans dagliga arbete. Den tradition som genomsyrar den svenska skolans arbete med formativ bedömning ger vanligtvis ensidigt återkoppling till eleverna medan återkopplingen till undervisningen inte uppmärksammas (Hirsh & Lindberg, 2015).

I följande avsnitt beskriver vi hur bedömningsuppdraget i den anpassade grundskolan har förändrats över tid.

Anpassade grundskolans förändrade bedömningsuppdrag

Den svenska anpassade grundskolan har, liksom grundskolan och specialskolan, genomgått betydande reformer både vad gäller undervisningsuppdrag och bedömningsarbete under de senaste 30 åren. För att förstå de förändrade krav som läroplanerna Lsä 90, Lpo 94 och Lgrsäl 1 har ställt den anpassade grundskolan inför, följer inledningsvis en kort tillbakablick på dess historia.

Den anpassade grundskolan (fram till 1 juli 2023 benämnd grundsärskolan) har under större delen av 1900-talet bedrivit en verksamhet som snarare svarat mot ett samhälleligt motiv och behov av vård och uppfostran än mot bildning och utbildning av elever med intellektuell funktionsnedsättning (Berthén, 2007). Detta vård- och omsorgsuppdrag är synligt så sent som i särskolans läroplan Lsä 73, vilken främst framstår som en slags övergripande habiliteringsplan med fokus på sinnesträning och ADL-träning. På formuleringsnivån skedde ett skifte med införandet av Lsä 90, vilken fungerade som en

övergångsläroplan mellan Lsä 73 och Lpo 94, (Berthén, 2007). Sinnesträning och ADL tonades då ned och särskolans kunskapsutvecklande uppdrag ställdes i förgrunden, för första gången i särskolans historia. Lsä 90 gav särskolans bedömningsarbete ett annat fokus genom att betygen i realiteten kunde fungera som urvalsinstrument till fortsatt utbildning. Med Lpo 94 fick särskolan samma läroplan som grundskolan i övrigt och kunskapsuppdraget skärptes ytterligare. Särskolans undervisningsuppdrag blev genom Lpo 94 således att, så långt det var möjligt med hänsyn till elevernas förutsättningar, ge en utbildning som motsvarade den som gavs i grundskolan. På samma sätt som grundskolans lärare förväntades särskolans lärare följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling.

På mycket kort tid, från 1990 till 1994, omformulerades alltså grundsärskolans uppdrag för undervisning och bedömning genom ett betydande kvalitativt skifte, från att ha prioriterat fostran och omsorg till att fokusera elevernas kunskapsutveckling (jfr Berthén, 2007). Realiserandet av det förändrade kunskapsuppdraget i praxis tycks däremot ta betydligt längre tid. Skolverkets upprepade utvärderingar av särskolan under slutet av 1990-talet och första hälften av 2000-talet (se bland annat Skolverket 1999, 2001) visar att kunskapsuppdraget ännu i början av 2000-talet inte riktigt hade tagit form i grundsärskolan på det sätt som styrdokumentet föreskrev. Ett liknande resultat synliggörs i Berthéns (2007) studie av vad som kännetecknar särskolan som pedagogisk praktik där resultatet visade att både den studerade träningskoleklassens och grundsärskoleklassens lärare nedprioriterade kunskapsuppdraget. Skolinspektionens kvalitetsgranskning av 28 grundsärskolor ger ett snarlikt resultat (2010).

Med läroplansreformen för grundsärskolan Lgrsäl1 erbjöd Skolverket grundsärskolans lärare både utbildning och stöd för att underlätta tolkning och tillämpning av de nya styrdokumentet. Skolverkets intentioner synliggjordes i olika insatser som exempelvis utskick av läroplaner och kommentarmaterial till alla grundsärskolor, erbjudande om fördjupad kunskap om de nya styrdokumentet för skolledare och rektorer, organisering av konferenser för verksamma lärare i grundsärskolan samt produktion av stödredskap. Dessa bestod bland annat av informationsmaterial i form av filmer med kollegiala samtal kring tolkning av läroplanen, stöd för undervisningsplanering i teknik, och bedömningsstödet *Gilla Läsa Skriva* (Skolverket, 2014) för lärare i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–6 i grundsärskolan samt stödmaterialet *Kunskapsbedömning i träningskolan* (Skolverket, 2015a).

I Lgrsär22 är det tydligare vilken funktion de olika delarna i kursplanerna ska ha. Syfte och centralt innehåll ska vara i fokus för planering och genomförande av undervisningen. Betygskriterierna och kriterierna för bedömning av kunskaper är i första hand konstruerade för att göra bedömningar av ett brett och varierat underlag för betygsättning, formulering av omdömen eller för att avgöra om en elev behöver stöd.

Betygskriterier och kriterier för bedömning av kunskaper kan inte på egen hand säga något meningsfullt om en elevs kunskaper utan måste alltid läsas och tolkas i relation till syftet, det centrala innehållet och den undervisning som bedrivits.

Vad vet vi om bedömningsarbetet i anpassade grundskolan?

Studier om bedömningsarbete i anpassade grundskolan (tidigare grundsärskolan) är ännu rätt så få. Alm, Berthén, Bladini och Johansson (2001) visade i en enkätstudie genomförd 1999–2000 med 114 svarande lärare i grundsärskolan att lärarna upplevde sig sakna användbara bedömningsredskap och kompetens i att bedöma elevernas kunskapsutveckling, i synnerhet vad gäller läs- och skriv-utveckling och matematikutveckling.

Skolverket insåg att lärare i grundsärskolan hade behov av att utveckla sin förmåga att bedöma elevernas kunskapsutveckling och att sätta betyg (Skolverket, 2009). Skolverket menade att grundsärskolan hade stort behov av ett medvetet bedömningsarbete och att lärarna hade stort behov av stöd för att lyckas med att genomföra det. Skolinspektionen drog likartade slutsatser och menade utifrån en kvalitetsgranskning av undervisningen i svenska i 28 grundsärskoleklasser att de granskade skolorna var i behov av att ”förbättra sitt arbete med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling” (Skolinspektionen, 2010, s. 5). I en senare rapport (Skolinspektionen, 2020) visade resultatet av en kvalitetsgranskning med inriktning mot undervisningen i 30 grundsärskolor att det i en majoritet av skolorna fanns ett systematiskt arbete för att kontinuerligt dokumentera och bedöma elevernas kunskapsutveckling. Men en övervägande majoritet, 23 av de 30 skolorna, tillskrevs också utvecklingsarbete inom bedömningsområdet, eftersom granskningen bland annat visade på svagheter i dokumentationerna som underlag för bedömning och svagheter i analyserna av elevernas kunskapsutveckling.

I två reanalyser (Berthén, 2009, 2012) av data, producerade i två klasser i grundsärskolan för avhandlingen *Förberedelse för särskildhet* (Berthén, 2007), undersöks arbetet med läs- och skrivundervisning och bedömning. Reanalyserna visar att lärarna i de studerade klasserna upplever att de ständigt arbetar med bedömning (Berthén, 2009, 2012). Ett syfte med bedömningsarbetet handlar om att i det dagliga klassrumsarbetet kunna identifiera var ”eleven är” eller med andra ord att finna ut om undervisningen är på ”rätt nivå” för varje enskild elev. I urskiljandet av elevens nivå är det några aspekter som framstår som centrala. Lärarna uppmärksammar för det första elevernas prestationer och kvaliteten på hur uppgifterna utförs. Det handlar främst om huruvida eleven försöker vara noggrann och göra ”fint”, försöker göra arbetet klart och om eleven klarar av att utföra arbetsuppgifterna på egen hand eller om eleven slarvar, inte försöker ”tillräckligt”, ger upp eller om eleven vill eller behöver ha hjälp.

Lillemor: /.../ idag såg jag ju att han hade skrivit Elis på sin lilla utvärderingslapp när han jobbade idag... han kan ju skriva sitt namn nu. Och det är väl så med de här barnen att, det säger ju alla, att man tycker inte att dom går framåt. Och vips så gör dom det här. Och det kanske är ändå en liten. Men jag tycker bara att det har varit det här klottret hela tiden. Han kan inte klippa. Jag titta i hans abc-bok. Alltså jag tycker att den är förfärlig. /.../ Nej men alltså jag, jag känner också så här att när man ger dom en uppgift [i ämnet svenska], som idag då, det var en lätt uppgift. Det kändes bra. Dom jobbade rätt länge, dom var koncentrerade. Alla målade ju väldigt, väldigt fint idag. Också Elis.

För det andra uppmärksammar lärarna elevernas *attityder och beteende*. De lägger märke till huruvida eleverna arbetar med vakenhet, motivation, arbetsglädje, nyfikenhet och intresse eller om eleverna visar ointresse, trötthet, är okoncentrerade och protesterar eller vägrar att utföra uppgifter eller indikerar att uppgifterna är tråkiga.

Reanalysen visar att det bedömningsarbete som ständigt pågår i huvudsak tycks ske intuitivt och slumpmässigt. Lärarna saknar utarbetade strukturer för hur deras bedömningsarbete kan ske och hur det kan dokumenteras på ett systematiskt sätt. Den dokumentation som lärarna gör sker främst i form av minnesstöd (anteckningar i elevernas kontaktböcker och läxor, mm) och samlade minnen (veckobrev, fotoalbum mm). Detta är exempel på tänkbar men inte tillräcklig dokumentation för det formativa bedömningsarbetet. Likaså visar analysen att elevernas kunskande läggs i bakgrunden medan elevernas görande och varande träder fram som viktiga indikatorer i bedömningsarbetet.

Ett liknande resultat framträdde i en kartläggning av lärares behov och kunskaper om utvecklingsinsatser och stöd för bedömning och betygssättning i särskolan (Skolverket, 2015b). I kartläggningen som omfattade särskolans samtliga former: *grundsärskolan*, *gymnasiesärskolan* och *särskild utbildning för vuxna*, deltog 58 undervisande lärare. Kartläggningen visade att bedömningsarbete framstod som ett tidsödande arbete som krävde kompetens och funktionella redskap för ett bra resultat (Skolverket, 2015b).

De grundsärskollärare som medverkade i kartläggningen menade att de i stort saknade kunskaper om hur bedömningsarbetet enligt Lgrsä11 skulle gå till. De upplevde också att de behövde ha tillgång till ett större och mer varierat utbud av redskap och av mer djupgående kunskaper för att dokumentera och tolka sina elevers kunskapsutveckling på ett systematiskt sätt. Det som trädde fram i kartläggningen var en vardagspraktik med ett bedömningsarbete präglad av personliga kunskaper och erfarenheter men där fanns även motstridigheter. Å ena sidan var det tydligt att ”Ju mer problem eleverna uppges ha och ju längre ned i stadierna lärarna arbetar desto mindre dokumenteras elevernas kunskapsutveckling på ett systematiskt och kontinuerligt sätt” (Skolverket, 2015b, s. 15) och lärarna gav uttryck för stora behov av tid för dokumentation samt redskap och kunskap för bedömningsarbetet. Å andra sidan gav lärarna uttryck för att frånvaron av systematisk löpande skriftlig dokumentation inte sågs som ett problem utan att ”deras

egen iakttagelseförmåga och deras eget minne utgör tillförlitliga källor som underlag för bedömning av elevernas kunskapsutveckling och undervisningsplanering” (Skolverket, 2015b, s. 15). Lärarna gav också uttryck för osäkerhet över vad som egentligen avsågs med bedömning. ”Handlar bedömning om avvägningar för undervisningsupplägget – vad som fungerar bra eller mindre bra? Handlar bedömning om att beskriva och minnas vad eleverna har gjort och erfårit genom undervisningen? Eller handlar det om bedömning av kunskapsutvecklingen och vad innebär i så fall det?” (s. 16).

Ahlström m.fl. (2015) genomförde på å uppdrag av Skolverket en kartläggning av lärares behov av utvecklingsinsatser och stöd för bedömning och betygssättning av elever inom särskolan. Andersson m.fl. (2016) följde ett praktiktära projekt av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande (BFL) medan Berthén och Andersson (2019) analyserade utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Sammantaget visar även dessa tre studier på att bedömningsarbetet har tagits på allvar av lärarna i grundsärskolan men också att betydande utmaningar kvarstår rörande bedömningsarbetet i denna skolform.

Som en röd tråd genom de olika studierna som hänvisas till ovan, kan man följa lärarnas uttryckta behov av ändamålsenliga bedömningsredskap och av kunskaper om bedömning. Av exemplen framgår att dagligt bedömningsarbete präglar de studerade grundsärskolorna men också att bedömningsarbetet ofta tycks ske intuitivt utifrån en slags vardaglig idé om vad som bör observeras och bedömas. Den systematik och den analys som kännetecknar ett professionellt formativt bedömningsarbete kan alltså ännu inte urskiljas (jfr Hirsh, 2011).

I följande avsnitt ges ett exempel som visar hur arbetet med formativ bedömning kan utformas i relation till anpassade grundskolans undervisning inom läs- och skrivområdet.

Arbete med formativ bedömning i anpassade grundskolan

Formativ bedömning har dubbla fokus och handlar om elevernas kunskap och undervisningens design. Följande frågor kan användas som stödredskap för det kollegiala samtalet:

- Vad vet vi?
- Vad förväntade vi oss?
- Vad har vi fått reda på?
- Vad har vi inte fått reda på?
- Vad behöver vi veta mer?

En analys av svaren på dessa frågor leder har lett fram till den framåtsyftande frågan:

- Hur förändrar vi undervisningen?

Ovanstående frågor kan ligga till grund för formativ bedömning i lärarens vardagliga arbete med elevers läsande och skrivande. För att vidga lärarens bild av vad eleverna kan skulle ytterligare frågor kunna ställas. Dessa frågor bör då relateras dels till elevernas kunskaper, dels till undervisningens upplägg och genomförande.

I relation till elevernas kunskaper kan exempelvis följande frågor ställas: Vad säger de svar som eleverna ger om deras uppfattning om läsning och läsförståelse? Förstår eleverna kanske mer av texters innehåll än de får tillfälle att visa? Ger elevernas svar – som kanske är annorlunda än vad läraren förväntar sig – anledning att tro att eleverna missuppfattat något i texten? Kan samtal om texter synliggöra sådana missuppfattningar? Läser eleverna tyst? Använder de dator eller annat digitalt redskap vid läsning?

I relation till undervisningens upplägg och genomförande kan följande frågor ge vägledning: Vilket syfte har lektionen? Vad iscensätts i undervisningen, det vill säga vilket material används, vilka frågor ställs, vilka möjligheter ges för eleverna att lära sig det som läraren har planerat? Vilken typ av uppgifter klarar eleven av eller inte klarar av? Vad karakteriserar de situationer och uppgifter som eleven klarar av? Med vilka redskap, vilket stöd och med vilka personer klarar eleven av att genomföra uppgifter som ges i undervisningen?

Genom att använda ovanstående frågor – ställda till såväl elevens kunskapsutveckling som till lärarens undervisning – utgör de en del av lärarens redskap i det formativa bedömningsarbetet. Andra redskap, nödvändiga för att följa elevens kunskapsutveckling, är olika slag av bedömningsstöd och matriser (se Lindström, Lindberg & Pettersson, 2013).

Det kollegiala samtalet och det formativa förhållningssättet är redskap för att få syn på den egna undervisningen. Som underlag för det kollegiala samtalet är observationer med hjälp av film eller andra digitala verktyg som kan fånga vad som sker i undervisningssituationer mycket användbart. Men även kollegers deltagande och observationer i undervisningssituationer hjälper läraren att få syn på vad som sker i klassrummet och i lärarens egen undervisning.

Återkoppling till eleverna är centralt i det formativa bedömningsarbetet. Vi har medvetet valt att placera återkopplingen till eleverna i bakgrunden då vi vill betona att återkoppling som är byggd på bristande underlag inte ger den effekt som förväntas. Lärare ger vanligtvis återkoppling kontinuerligt till eleverna, ofta varje dag och ofta i stunden. Detta fyller en funktion i det dagliga arbetet. Vi vill dock understryka att

återkoppling baserad på ett formativt bedömningsarbete med stöd av kvalificerat bedömningsunderlag, rörande såväl elevens kunskapsutveckling som undervisningens upplägg, är grunden för en kvalitativt god återkoppling till elever och vårdnadshavare.

Nedanstående exempel är tänkt att synliggöra några aspekter i en lärares formativa bedömningsarbete.

Formativt bedömningsarbete – ett exempel

I forskningscirkeln ”Kommunikation med fokus på skriftspråkspraktiker i särskolan” studerades den övergripande forskningsfrågan: hur kan undervisning designas som skapar ett behov hos eleverna av att läsa och skriva? (Andersson, 2015). Under läsåret ht13–vt14 utforskade 12 lärare i grundsärskolan och särvtvå, frågor av gemensamt intresse i relation till skriftspråkspraktiker i särskolan. Insamlat material, bestående av elevtexter, film- och ljudinspelningar från läs- och skrivsituationer i de egna klassrummen, analyserades gemensamt av cirkeldeltagarna i syfte att dels synliggöra och beskriva elevers kunskande, dels utveckla undervisningsstrategier för skriftspråksutveckling. Exemplet nedan är hämtat från denna forskningscirkel. Analysdelen är dock utvecklad med avseende på formativ bedömning.

Exemplet

Läraren i exemplet arbetar i årskurs 6 i grundsärskolan i ämnet svenska. Läraren prövar att systematiskt använda formativ bedömning i sitt arbete. Hon har under två terminer filmat undervisningssituationer för att med dessa som underlag göra beskrivningar av det som händer under lektionerna. Med beskrivningarna som underlag prövar läraren att göra analyser dels av elevernas läsförståelse, dels av vad i den egna undervisningen som kan behöva förändras.

Läraren har nu filmat en undervisningssituation där hon tillsammans med sina elever arbetar med läsförståelse med utgångspunkt i Franzéns modell Inferensträning (se Reichenberg & Lundberg, 2011). Denna modell bygger dels på korta texter, dels på olika typer av frågor som eleverna ska svara på.

Läraren tittar på den inspelade filmen och gör en noggrann beskrivning av vad som sägs och vad som händer under ett lektionsavsnitt.

Under lektionen läser eleverna Anna och Sofia en text, något redigerad, som läraren valt ut från Franzéns material.

Anna läser första meningen: ”Bo satt i en gammal gungstol”.

Sofia säger spontant: ”En gungstol är en sån där stol man sitter i när man är gammal eller man kan göra det”.

Jag (läraren) frågar: ”Vem är det som är gammal?”

Anna säger: ”Det är gungstolen”.

Jag frågar sedan eleverna vad de tror händer sen. Sofia säger att hon inte vet och Anna säger att hon inte tror att det händer något. Sofia uppmuntras att läsa nästa mening.

Sofia läser: ”Han gungade kraft...”

Anna hjälper till och läser: ”kraftigare och kraftigare”.

Jag frågar då vad det innebär att gunga kraftigare och kraftigare.

Sofia säger: ”Han får mera kraft”.

Jag: ”Vad tror ni händer med gungstolen?”

Anna säger då: ”Den välter”.

Jag pekar sedan på att det finns en mening kvar och ber Anna läsa.

Anna: ”Plötsligt satt han på golvet”.

Sofia ser först förvånad ut men sedan börjar hon skratta.

Jag frågar: ”Varför satt han på golvet?”

Anna: ”Han ramlade”.

Jag frågar vad som gjorde att Bo hamnade på golvet.

Anna svarar: ”Han gungade ju kraftigare och kraftigare och då hamnade han på golvet”.

Jag frågar då: ”Hur tror ni att Bo kände sig när han hamnade på golvet?”

Sofia säger: ”Han fick ont” och fortsätter ”han är ju gammal”.

Anna frågar: ”Är stolen gammal?”

Sofia säger: ”Nej den gamla gubben är gammal”.

Jag frågar om Sofia vet att Bo är gammal.

Sofia svarar: ”Det kan va så”.

Läraren gör följande analys när hon tittat på filmen och läst sin beskrivning:

När jag ser på mitt material upptäcker jag reaktioner hos eleverna som jag inte alls tänkte på i stunden. När jag frågar vem som är gammal i den första textraderna ser jag att Sofia ser lite förvånad ut då Anna säger ”det var gungstolen”. Direkt i stunden, på lektionen, la jag inte märke till Sofias ansiktsuttryck.

När jag nu har filmen att gå till och ser Sofias förvånade blick gör jag en djupare reflektion: Vad var det som föranledde att Sofia såg förvånad ut? Var det något hon inte förstod? Kanske förstod hon inte ordet ’gungstol’ eller var det kopplingen ’gammal gungstol’ som var svårt? Eller var det något annat? Men hon brukar fråga då. Vad tänkte hon på? Jag inser att jag skulle ha behövt ha mer information från Sofia. Jag tog i stunden faktiskt för givet att hon förstod ordet gungstol. Men hur kan

jag veta vad hon såg för slags stol framför sig? En följdfråga kunde skapat klarhet i detta.

När jag tittar på inspelningen upptäcker jag också att jag frågar ”vem” som är gammal. Kan det vara så att Sofia relaterade ”vem” till att jag frågade efter en person. Det är ju logiskt att hon då tänkte på Bo. Annars borde frågan ha inletts med ordet ’vad’. Jag kunde ha frågat Sofia om hon tänkte på någon särskild person när vi läste texten eller om hon hade sett en gammal person sitta i en gungstol. En annan tanke som slår mig var att Sofia kanske hela tiden tänkte på en rullstol. Snarare kanske ”gammal gungstol” bekräftade Sofias uppfattning om att texten handlade om en rullstol, en stol för gamla människor.

Läraren analyserar sedan beskrivningen av lektionen med fokus på elevens kunskapsutveckling genom att använda frågorna ’vad har jag fått reda på’, ’vad har jag inte fått reda på’ och ’vad behöver jag ta reda på mer om’? Läraren ställer sig frågan om hon fick tillräcklig information om Sofias förmåga att läsa mellan raderna? ”Nej, konstaterar hon, men jag fick information om att hon sannolikt förstod min fråga om ’vem’ och att hon då kopplade till erfarenheter som låg bortom det som stod i texten”.

Därefter analyserar läraren återigen materialet denna gång med fokus på undervisningen och undervisningens upplägg. Följande frågor ställs: Vad var mitt syfte med lektionen? Vilka stödredskap använde jag för uppgiften? I vanliga fall använder jag bildstöd men den här gången hade vi enbart text. Vilka konsekvenser kunde det leda till för elevernas lärande? Vilken typ av frågor ställde jag till eleverna? Vilket kunnande ville jag åstadkomma? Sammanfattningsvis ställde sig läraren frågan: Hur gjorde jag det möjligt för eleverna att lära sig det jag ville att de skulle lära sig?

Utifrån svaren på de frågor som läraren riktar mot dels elevens kunskapsutveckling, dels undervisningen kan läraren identifiera behov av innehållsliga och metodiska förändringar för undervisningen som är nödvändiga för att stödja elevens lärande.

Professionell kunskapsutveckling i formativt bedömningsarbete

Det som vi föreslår är att inleda en professionell kunskapsutveckling där ett kollegialt lärande inriktas mot att gemensamt kartlägga och dokumentera de uppgifter och bedömningsrutiner som används i verksamheten. Det som då kan beskrivas och analyseras inom ramen för det kollegiala lärandets gemensamma samtal är:

- Vad vill vi få syn på när vi granskar våra elevarbeten, uppgifter och testmaterial?
- Hur kan vi gå till väga för att samla nödvändigt men inte onödigt material?
- Vad behöver vi komplettera för att få tillräcklig kunskap om formativ bedömning? (till exempel artiklar och litteratur om formativ bedömning, andra former av bedömning och om olika testmetoder).
- Vem ska ta del av det vi kommer fram till? Hur ska vi dokumentera, kommunicera?

- Vilka relationer finns mellan vad vi vill att eleverna ska lära, de förutsättningar undervisningen skapar och vad vi bedömer?

För att skapa en systematik i arbetet med formativ bedömning behövs följaktligen vissa givna inslag: Arbetet ska vara regelbundet och det ska vara kollegialt. Varje lärares enskilda reflektioner fungerar som nödvändiga redskap i de regelbundna samtal som är avsedda att leda fram till gemensamma överenskommelser om nästa steg för att fördjupa och kvalificera de kunskaper som utvecklas i gruppen. Arbetet ska också dokumenteras för att kunna möjliggöra regelbundna uppföljningar. De steg som gruppen kommer överens om ska tas innebär att utforma uppgifter och tester för att sedan pröva dem. De regelbundna uppföljningarna ger näring åt det kollegiala lärandet och den professionella kunskapsutvecklingen som äger rum.

Referenser

Ahlström, M., Berthén, D., & Ek, U. (2015). *Behovs- och kunskapsinventering av bedömningsstöd i särskolan*. Skolverket – Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Alm, M., Berthén, D., Bladini, K., & Johansson, I. (2001). *Komplicerad skolsituation: Elever med utvecklingsstörning och deras lärare* (Karlstad University studies, nr. 2001:20). Forskningsrapport, Karlstad: Karlstads universitet.

Andersson, F. (2015). *Kommunikation med fokus på skriftspråkspraktiker i grundsärskolan och särvtux*. Opublicerat manus.

Andersson, L., Sundman Marknäs, S., & Östlund, D. (Red.) (2016). *Hur ska vi göra då?*

Praktiknära utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande. Pedagogisk Inspiration i samarbete med Malmö högskola och Förskoleförvaltningen, Malmö stad.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad university studies 2007:19.

Berthén, D. (2009). *Att hitta rätt nivå – om bedömningsarbete i särskolan*. Paper presenterat vid Pedagogisk bedömning från förskola till högskola: lokalt, nationellt och internationellt. Andra årliga FoU-konferensen. Nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning – ett samarbete mellan Stockholms universitet, Göteborgs universitet, Malmö högskola & Umeå Universitet. Stockholm, 20–22 oktober 2009.

Berthén, D. (2012). Realisera demokratiskt deltagande genom rika skriftspråkmiljöer. I A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar*.

Vänbok till Solveig Hägglund, s.13–24. Pedagogik och pedagogiskt arbete, Karlstad University Studies 2012:13.

Berthén, D., & Andersson, F. (2019). Utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. I: V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.), *Formativ bedömning – utmaningar för undervisningen* (s. 112–132). Stockholm: Natur & Kultur.

Black, P. (1998). *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80, No 2, p139-148.

Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago: University of Chicago Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2005) Lessons from Around the World: How Policies, Politics and Cultures Constrain and Afford Assessment Practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249–261.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Education Assessment Evaluation Association 21:5-31*. Online publication January 2009, submitted for publication.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, Vol. 86 No 1, p 9-21.

Hirsh, Å. (2011). A tool for learning? An analysis of targets and strategies of Swedish Individual Education Plans. *Nordic Studies in Education*, Vol. 31, 14–30.

Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Delrapport från Skolforsksprojektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lgrs11 (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Skolverket: Stockholm.

Lgra22 (2022). *Läroplan för anpassade grundskolan 2022*. Skolverket.

- Lindberg, V. (2005). Bedömning i förändring. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s. 243–253. Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (Red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber.
- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lsä 73 (1973). *Läroplan för särskolan 1: Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen: Liber Utbildningsförlag.
- Lsä 90 (1990). *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. (1990:21). Stockholm: Skolöverstyrelsen: Allmänna förl.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i särskolan*. Kvalitetsgranskningsrapport.
- Skolinspektionen (2020). *Undervisningen i grundsärskolan – med särskilt fokus på årskurserna 6–9*. Tematisk kvalitetsgranskning. Dnr. 2019:2959.
- Skolverket (1999). *Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar*.
Dnr 1996:565. Stockholm: Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Statens skolverk.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar: Regeringsuppdrag om särskolan*. Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Gilla Läsa Skriva*. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för lärare i årskurs 1-6 i grundsärskolan.
- Skolverket (2015a). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*.
- Skolverket (2015b). *Behovs- och kunskapsinventering av bedömningsstöd i särskolan*. Intern rapport.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *Curriculum Journal*, Vol. 7 No, 2 p185-203. Stockholm: FUB:s stiftelse ALA.

Österlind, E., Eriksson, I., & Lindberg, V. (2010). *Uppdrag undervisning: kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.