



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Speciallärarexamen specialisering mot utvecklingsstörning
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning**

Hur gör lärare i grundsärskolan elever delaktiga i sin lärprocess?

- ”man vet att det ska göras men inte hur, eller man kanske vet hur också, men gör det inte”

**How do teachers in Compulsory school for children with
intellectual disabilities make students involved in their learning
process?**

- “you know it should be done but not how, or you may know how too, but don´t”

Margareta Linde och Åsa Trydell Johnsson

Författare

Margareta Linde och Åsa Trydell Johnsson

Titel/Title

Hur gör lärare i grundsärskolan elever delaktiga i sin lärprocess?

- "man vet att det ska göras men inte hur, eller man kanske vet hur också, men gör det inte"

How do teachers in Compulsory school for children with intellectual disabilities make students involved in their learning process?

- "you know it should be done but not how, or you may know how too, but don't."

Handledare

Kerstin Ahlqvist

Bedömande lärare

Lotta Anderson

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Det är som lärare i grundsärskolan och som blivande speciallärare en utmaning att få alla elever att känna sig delaktiga i sitt lärande och sin lärprocess samt att ge eleverna inflytande över sin utbildning. Att synliggöra kunskapsmålen i undervisningen så det blir betydelsefullt och begripligt är en aktuell fråga i arbetet med grundsärskoleelever.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om undervisning i grundsärskolan genom att studera några speciallärares upplevelser av elevernas lärprocess och måluppfyllelse. Studien utgår då från en fenomenologisk ansats. Våra frågeställningar är vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse? Hur synliggör lärare elevers kunskapsmål för eleven? Hur gör lärare för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess?

För insamling av empirin användes kvalitativa metoder genom observationer och intervjuer. Studien är analyserad utifrån ett salutogent perspektiv och som teori har KASAM, Känsla Av SAMmanhang använts (Antonovsky, 2005). KASAM handlar i undervisningssammanhang om att eleven ska känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin lärprocess och sitt lärande.

Studiens resultat visar att när elevernas mål ska synliggöras och de ska bli delaktiga i sina lärprocesser är tydlighet en framgångsfaktor. Även att som lärare vara bekräftande, uppmuntrande och att få eleverna aktiva är faktorer som påverkar positivt. Lärarna visualiserar målen på olika sätt men det har inte framkommit att de genomgående använder någon specifik modell eller metod samt om de visualiserade målen är begripliga och hanterbara. I intervjuerna påtalar flera av lärarna att de vill ha ett system eller en modell för att kunna få eleverna mer delaktiga i sina lärprocesser och i sina kunskapsmål samt som stöd för bedömning.

Ämnesord

Delaktighet, grundsärskola, KASAM, lärprocess, synliggöra mål

Author

Margareta Linde och Åsa Trydell Johnsson

Title

How do teachers in Compulsory school for children with intellectual disabilities make students involved in their learning process?

- "you know it should be done but not how, or you may know how too, but don't"

Supervisor

Kerstin Ahlqvist

Assessing teacher

Lotta Anderson

Examiner

Daniel Östlund

Abstract

As a teacher in Compulsory school for children with intellectual disabilities and as a future special teacher, it is a challenge to make all students involved in their learning and their learning process and to give the students influence over their education. Making the knowledge goals visible so it becomes meaningful and understandable is a current issue in the work with special school students.

The purpose of the study is to contribute with knowledge about teaching in Compulsory school for children with intellectual disabilities by studying some special teachers' experiences of the students' learning process and goal fulfillment. Our question statements are what factors affect students' goal fulfillment? How do teachers make knowledge goals visible to students? How do teachers get students involved in their learning process?

The study has a phenomenological approach, qualitative methods were used through observations and interviews. The study is analyzed from a salutogenic perspective and as a theory, SOC, Sense of Coherence has been used (Antonovsky, 2005). In a teaching context, SOC is about the student feeling comprehensibility, manageability and meaningfulness in their learning process and learning.

The results of the study show that clarity when it comes to making goals visible and making students involved in their learning processes is a success factor. As a teacher, being affirmative, encouraging and getting students active are also factors that have a positive effect. The teachers visualize the goals in different ways, but it has not emerged that they consistently use any specific model or method and whether the visualized goals are comprehensible and manageable. Several of the teachers says in the interviews that they want a system or a model to use to get the students more involved in their learning process and in their knowledge goals.

Keywords

Compulsory school for children with intellectual disabilities, learning process, making goals visible, participation, SOC

Förord

Att skriva denna studie har varit lärorikt, spännande och intressant precis som hela vår studietid till speciallärare. Att gemensamt få skriva har varit en givande process med tankar, diskussioner och reflektioner som genomgående har setts från två håll. Vi hade inte velat ha det på något annat sätt. Vi har hjälpts åt och dragit varandra framåt, när en kört fast har den andra pushat på och vice versa.

Intervjuer, observationer och analyser gjordes gemensamt men transkriberingen delades upp mellan oss. Slutprodukten i samtliga delar av studien är ett gemensamt arbete, det går inte att precisera vem som skrivit vad då vi tillsammans utformat texter. Vi har skrivit lite var där vi sedan reflekterat, ändrat och lagt till efterhand. Det har varit möjligt då vi haft ett dokument som gått att dela i det webbaserade Onedrive och gemensamt har vi kommit fram till det som till slut blev denna studie.

Vi vill varmt tacka våra respondenter som så snällt svarat på frågor och filmat sig, utan detta material hade vi inte kunnat genomföra studien. Vi vill också tacka vår handledare Kerstin Ahlqvist för hennes ovärderliga råd och tankar. När vi kört fast har Kerstin gett snabba svar som lett oss tillbaka på rätt spår. Vi värdesätter Kerstins tilltro till oss i vårt arbete med studien samt i vår utbildning till speciallärare.

Slutligen vill vi också tacka våra familjer som stöttat och uppmuntrat oss under hela vår studietid.

Ett stort tack till er alla!

Margareta Linde & Åsa Trydell Johnsson

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning..... | 9 |
| 1:1 Syfte och frågeställning..... | 10 |
| Avgränsningar | 10 |
| 2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning..... | 13 |
| 2:1 Centrala begrepp | 13 |
| 2.2 Särskolan | 14 |
| Särskolans historik | 14 |
| Särskolan en egen skolform | 15 |
| 2.3 Intellektuell funktionsnedsättning | 17 |
| 2.4 Delaktighet | 18 |
| 2.5 Kommunikation..... | 21 |
| 2.6 Att synliggöra mål | 22 |
| 2.7 Bedömning | 25 |
| 2.8 Synsätt och förhållningssätt..... | 27 |
| 3. Teori..... | 31 |
| 3.1 KASAM – Känsla Av SAMmanhang | 31 |
| 4. Metod | 35 |
| 4.1 Val av metod | 35 |
| 4.2 Urval..... | 36 |
| 4.3 Genomförande | 36 |
| 4.4 Bearbetning | 38 |
| 4.5 Tillförlitlighet och etiska överväganden..... | 38 |
| 5. Resultat | 41 |
| 5.1 Bakgrundsbeskrivning..... | 41 |
| 5.2 Resultatredovisning | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3 Analys..... | 45 |
| 5.4 Teoretisk tolkning utifrån KASAM | 46 |
| 5.5 Slutsatser | 48 |
| 6. Diskussion..... | 51 |
| 6.1 Metod- och teoridiskussion | 51 |
| 6.2 Resultatdiskussion | 54 |
| 6.3 Praktisk relevans..... | 59 |
| 6.4 Framtida forskning | 60 |
| 7. Slutord | 61 |

Referenslista

Bilagor

Bilaga 1. Missivbrev

Bilaga 2. Informationsbrev till vårdnadshavare

Bilaga 3. Observationsguide

Bilaga 4. Intervjuguide

1. Inledning

Det är som lärare i grundsärskolan och som blivande speciallärare en utmaning att få alla elever att känna sig delaktiga i sitt lärande och sin lärprocess samt att ge eleverna inflytande över sin utbildning. Under vår tid i en särskoleklass, åk 7–9 där eleverna läser ämnen och ämnesområde, har intresset väckts allt mer kring elevernas delaktighet i sin egen undervisning. Skolverket (2015) menar att elever som får vara med och påverka sin undervisning får goda kunskapsresultat men även välmående. Det framgår av både skollagen (SFS 2010:800) och i läroplanerna (Skolverket, 2018a; Skolverket, 2018b) att elevernas inflytande och delaktighet ska vara lika centralt som kunskaperna i de olika skolämnena.

Som lärare på högstadiet på en särskola har vi och våra kollegor brottats med hur vi ska synliggöra kunskapsmålen för eleverna så det blir betydelsefullt och begripligt. Hur kan de göras delaktiga i sin lärprocess? Skollagen (SFS 2010:800), barnkonventionen (SFS 2018:1197) och examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) skriver inte fram vikten av att synliggöra mål, bedömning och elevens lärande för eleverna men forskningen talar sitt eget språk. Några forskare verkar vara överens om hur viktigt det är att visa eleverna vad som förväntas av dem och hur de ska göras delaktiga i både sitt eget lärande och bedömning (Hattie, 2012; Jönsson, 2020; Wiliam och Leahy, 2015).

Hedenqvist och Håkansson (2008) menar att tydliga mål skapar större motivation och engagemang bland eleverna när de vet exakt vad de förväntas lära sig. Jönsson (2020) anser att en förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla självkänsla, nyfikenhet och uthållighet är att de i hög grad är delaktiga i vad som sker i undervisningen och i deras eget lärande.

Skollagen utgår från FN's barnkonvention där det står bland annat att:

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (SFS 2010:800)

I examensordningen (SFS 2017:1111) står att en speciallärare ska ha fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, visa fördjupad kunskap om barns och elevers utveckling och lärande, visa kunskap om utveckling och lärande hos barn och elever med funktionsnedsättningar, inbegripet neuropsykiatriska svårigheter. Speciallärare ska också besitta fördjupad kunskap om barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden.

Det går att läsa att vi som lärare och speciallärare ska ha insikt i elevernas utveckling och lärande och vi ska ge eleverna stimulans för att de ska utvecklas efter deras egen förutsättning och förmåga (SFS 2017:1111). Det står inte i några styrdokument att det är viktigt för elevernas utveckling att vara delaktig i sin lärprocess så som forskare skriver. Ett intresse väcktes efter att ha tagit del av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) under utbildningen, där det visades på en modell som verkade mycket användbar. BFL - modellen, Bedömning För Lärande, visar tydligt för eleven vilket mål som ska uppnås samt gör eleven delaktig i sin lärprocess.

Hur görs elever med intellektuell funktionsnedsättning delaktiga i särskolor? Hur blir de ”ägare” av sin egen lärprocess? Utifrån denna problemformulering anser vi det intressant att genom en kvalitativ studie, intervjuer och observationer, få en insikt i hur det ser ut på några särskolor i Sverige kring detta.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra med kunskap om undervisning i grundsärskolan genom att studera några speciallärares upplevelser av elevernas lärprocess och måluppfyllelse.

Våra frågeställningar blir då:

- Vilka faktorer påverkar elevers måluppfyllelse?
- Hur synliggör lärare elevers kunskapsmål för eleven?
- Hur gör lärare för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess?

Avgränsningar

I denna studie har vi valt att studera hur lärare gör för att synliggöra kunskapsmålen, vilka faktorer som påverkar lärprocesserna och hur eleverna görs delaktiga. Tillgången till speciallärare har varit begränsad på de skolor vi haft möjlighet att innefatta i studien

på grund av Covid-19. Det resulterade i att vi har intervjuat och observerat två speciallärare och två lärare, att de haft olika professioner har inte haft någon betydelse utifrån studiens problemformulering och syfte då alla innehar en lärarutbildning och erfarenhet samt är insatta i styrdokumentet. Framöver i studien väljer vi att benämna dem som lärare oavsett profession. Vi har valt att inte observera och intervjua andra medarbetare eftersom de har andra utbildningar. Vi valde att filmfrekvenserna för observation begränsades till början och slutet av lektionerna, då vi av erfarenhet tänker att om lärarna ger eleverna möjlighet till delaktighet i sin egen lärprocess och i sina lärandemål är det då det görs. Studien är begränsad till att enbart studera lärarna och inte eleverna då studien hade blivit alltför omfattande. Lärarna som innefattas i studien undervisar elever som läser både ämnen och ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan.

2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Här ges en inblick i litteratur och aktuell forskning kring några centrala begrepp som har relevans för studiens syfte och frågeställningar. Centrala begrepp är delaktighet, kommunikation, lärprocesser, att synliggöra mål och bedömning. Dessa belyses utifrån hur de påverkar elevers förutsättningar och möjligheter att utveckla förmågor för att nå läroplanens mål och vidare kunskap. Vidare lyfts lärarens synsätt och förhållningssätt i mötet med elever. En beskrivning av särskola, dess historik och nuvarande form samt intellektuell funktionsnedsättning kommer också att ges.

2.1 Centrala begrepp

För att underlätta läsningen av studien tydliggörs centrala begrepp här.

Delaktighet

Delaktighet är ett komplext begrepp som innebär att vara en del av något. Delaktighet sker i ett sammanhang och olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav på både individen och på omgivningen (Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Kommunikation

Kommunikation handlar om att förstå och att göra sig förstådd och är ett samspel mellan människor (Nilsson & Waldemarson, 2016). Det kan ske genom språk i form av tal och skrift men även med stöd av AKK, alternativ kompletterande kommunikation så som tecken, bilder, gester, mimik eller olika former av digitalt stöd (Heister Trygg & Andersson, 2009).

Lärprocess

Elevers lärprocess är hur arbetet ser ut från utgångsläget till när målen är uppnådda (Skolverket, 2015). Lärprocess bygger på att lärandet och kunskapen gör motstånd och att man tar till sig det genom att strukturera om det och koppla det till annan kunskap (Gärdenfors, 2010). Genom att kunskap tolkas, värderas och sätts in i ett sammanhang befästs den menar författaren, det blir en lärprocess (Gärdenfors, 2010).

Synliggöra mål

Synliggöra mål innebär att eleven ges möjlighet att veta vilket eller vilka kunskapskrav som undervisningen syftar att uppfylla och att läraren hittar vägar att visa varje elev hur dess lärprocess ser ut. Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till kunskapskraven? Hur ska eleven nå sina mål? Det handlar om hur läraren gör elevens mål tydliga och begripliga för eleven (Skolverket, 2015).

Bedömning

Lärande bedömning innebär att genom bedömning stödja elevernas lärande. Det är skillnad på bedömning för lärande, formativ bedömning och bedömning av lärande, summativ bedömning. Bedömning för lärande används av lärare och elev för att besluta om nästa steg i elevens undervisning (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Wiliam & Leahy, 2015).

2.2 Särskolan

Grundsärskolan är en skolform där barn och elever med intellektuell funktionsnedsättning kan få en individuellt anpassad utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar. Denna utbildning ska så långt som det är möjligt motsvara den utbildning som elever får i grundskolan och ska ligga till grund för fortsatt utbildning. Historiskt har elever med intellektuell funktionsnedsättning behandlats som mindre värda eller helt utan värde (Grunewald, 2009).

Särskolans historik

Särskolan i slutet av 1800-talet

Det har i alla tider funnits elever som inte ”passat in” i systemet. När folkskolan infördes 1842 gick dessa elever kvar i klassen men med lägre kunskapskrav än de andra. Ganska snart segregerades de här eleverna från den vanliga undervisningen. En lösning blev att sätta eleverna i särskilda undervisningsgrupper (Ahlberg, 2015). Emanuella Carlbeck var en pionjär som redan 1866 startade en liten grupp för elever med intellektuell funktionsnedsättning, då kallat en skola för sinnesslöa och som senare blev en institution (Grunewald, 2009). Berthén (2007) menar att folkskolan i anstaltsform gav sinnesslöa elever en möjlighet till en utbildning som skulle göra dem närande i stället för tärande

(Berthén, 2007; Swärd & Florin, 2014). Det vill säga att de skolades till yrke där de kunde bidra till familjens försörjning. Thorborg Rappe (1832–1901) var en annan pionjär som skrev den första boken om hur undervisningen skulle ske där stor vikt läggs vid praktiska ämnen som sy- och träslöjd och borstbinderi (Grunewald, 2009). I dokumentären "Folkhemmets styvbarn – icke önskvärda" menar Wellander Löfgren att i det gamla bondesamhället fanns det plats för alla människor. Alla kunde bidra till försörjningen på sitt sätt (Wellander Löfgren, 2020).

Det var dock ingen skolplikt för dessa sinnesslöa elever. För att urskilja vilka elever det gällde kom på 1920-talet intelligenstestet av Alfred Binet (1857–1911). På så sätt kunde man sortera ut de lågpresterande som hämmade utbildningen för de övriga eleverna (Grunewald, 2009). Intelligenstester görs fortfarande men syftet idag är att kartlägga och kunna tillgodose de elever som behöver mer stöd i sin undervisning (Swärd & Florin, 2014).

Särskolan en egen skolform

I skollagen (SFS 2010:800) står det att alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och ska ta hänsyn till alla elevers olika behov. En elev som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). En rättighet som grundar sig på FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

Grundsärskolan är en skolform där barn och elever med intellektuell funktionsnedsättning kan få en individuellt anpassad undervisning när de inte klarar grundskolans kunskapsmål. Skollagen (SFS 2010:800) säger att grundsärskolan ska ge elever med intellektuell funktionsnedsättning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och att denna utbildning så mycket som möjligt ska motsvara den utbildning som elever får i grundskolan och ska ligga till grund för fortsatt utbildning. Grundsärskolan är nioårig och man läser antingen ämnen eller efter ämnesområden. Tidigare benämndes ämnesområden för träningskola och är ett begrepp som lever kvar

i verksamheten. Efter grundsärskolan finns gymnasiesärskolan som är fyraårig och består av nationella och individuella program (SFS 2010:800).

För att kunna bli aktuell för placering i grundsärskolan ska det göras en helhetsbedömning utifrån barnets bästa som grundar sig på tidigare kunskap om barnet samt en utredning som visar att barnet har rätt att gå i grundsärskolan, att eleven tillhör målgruppen. Utredningen som ska göras består av fyra delar: en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social utredning (Skolverket, 2018c). Särskola är ett erbjudande till elever som bedömts tillhöra elevgruppen och till dess vårdnadshavare, ett erbjudande om alternativa skolformer som bedöms vara bättre anpassade efter elevens förmågor. Studier har visat att denna beslutsrätt ofta är begränsad eftersom goda alternativ till särskolan saknas, främst beror det på resursbrist i grundskolan (Mineur, 2013).

Särskolan som skolform har fått kritik att den är för omsorgsorienterad, historiskt kan vi se en förklaring i och med att särskolan tidigare tillhörde landstinget. Utifrån denna kritik ses omsorg som negativt och kunskap positivt. Östlund (2012) skriver att det är problematiskt att göra skillnad mellan skolans kunskapsutveckling och omsorgsorienterade funktioner, de hänger samman utifrån ett relationellt perspektiv. Oavsett om eleven befinner sig i en situation av omsorg eller en planerad lärandemiljö kan det ske en kunskapsutveckling. En förskjutning i perspektiv från individuellt mot mer socialt skulle kunna innebära att det omsorgsorienterade arbetet inom träningsskolan skulle kunna ses som kunskapsutvecklande i utbildningskulturen (Östlund, 2012).

Nya behörighetskrav (SFS 2011:326) har införts i skolan, för särskolans del ska en undervisande lärare från och med 2021 vara speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning (SFS 2017:1111). Det ligger ett förslag (SOU 2020:42) om att flytta fram behörighetskravet till juni 2028. För speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning står det i examensförordningen (SFS 2017:1111) att man ska visa fördjupad kunskap om barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningen eller ämnesområden och vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning.

Nya läroplaner kom 2011 och då fick grundsärskolan en egen läroplan, Läroplan för grundsärskolan 2011, reviderad 2018. En läroplan där de första delarna, skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer, är samma som i läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011, reviderad 2018 (SFS 2010:800; Skolverket, 2018a; Skolverket, 2018b).

2.3 Intellectuell funktionsnedsättning

Intellectuell funktionsnedsättning, IF, kan ha många orsaker och beroende på sammanhang blir skillnaderna på vad som anses som normalt och avvikande olika. Det som förenar personer med intellectuell funktionsnedsättning är att de har en hämning i sin intelligens, avsevärd och varaktig nedsatt intelligensnivå samt att störningen i intelligensen ska ha uppstått före 18 års ålder under utvecklingsperioden (Jakobsson & Nilsson, 2019). Intellectuell funktionsnedsättning är ingen medicinsk diagnos utan en nedsättning i intelligens och adaptiva förmågor. Många medicinska diagnoser leder till intellectuell funktionsnedsättning, det kan vara kromosomavvikelse, genetiska skador, syrebrist, ämnesomsättningsskador, hjärnmissbildningar, hjärnsjukdomar och biologisk normalvariation.

Intellectuell funktionsnedsättning definieras på tre olika sätt, psykologiskt, socialt och administrativt. Psykologiskt att det måste finnas en nedsatt intellectuell förmåga eller låg utvecklingsnivå som mäts med intelligenstest, gränsen i Sverige går på IQ 70 (intelligenskvot 70). Socialt att personen inte klarar av krav från omgivningen till exempel skola på grund av sin intellektuella funktionsnedsättning och administrativt innebär en sammanslagning av de psykologiska och sociala kriterierna (Svärd & Florin, 2014). Intellectuell funktionsnedsättning klassificeras i Sverige i grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. WHO, Världshälsoorganisationen, kallar motsvarande indelning djup utvecklingsstörning, svår eller måttlig utvecklingsstörning samt lätt eller lindrig utvecklingsstörning. Kylén (1986) grundade begåvningsstadier för att klassificera utvecklingsstörning, A-, B- och C-stadier utifrån abstraktionsnivåer. Personer på *A-stadiet* har inget språk och de lever i det som händer och sker just nu. Personer på *B-stadiet* kan prata och de kan tolka bilder men har svårt med fantasi och utgår från sina egna upplevelser och erfarenheter när de tolkar omvärlden. Personer på *C-stadiet* kan läsa och skriva. De kan också använda sig av lite enklare matematiska uträkningar. De kan förstå innebörden av dåtid och nutid och kan till viss del föreställa

sig sådant som de inte har egna erfarenheter av. Problem för dessa personer kan vara att förstå hypotetiska frågor (Kylén, 1986). Det finns ingen entydighet när det gäller definitioner och det kan förklaras med att olika aspekter av utvecklingsstörning ges olika tyngd beroende på vad diagnosen eller klassificeringen ska användas till (Ineland, 2013).

Den intellektuella funktionsnedsättningen leder ofta till att personerna får problem med kognition det vill säga förmåga att tänka, värdera och avgöra hur man ska förhålla sig i olika situationer. Problemen varierar mellan personer med intellektuell funktionsnedsättning. Kort- och långtidsminne, logiskt tänkande, associationer, resonerande, initiativförmåga, planläggande, tidsuppfattning, fantasi och språkfunktioner är några exempel på kognitiv förmåga (Swärd & Florin, 2014). I skolsituationer visar sig detta genom svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap. Elever med IF är ofta hjälpta av en tydlig struktur över lektionen, dagen eller över hela veckan. Tydlighet gör att eleverna får förutsättningar att klara av det som förväntas av dem. (Swärd & Florin, 2014).

2.4 Delaktighet

Delaktighet är ett komplext begrepp som innebär att vara en del av något och har blivit ett samlingsbegrepp för hur alla människors röster ska mötas i samhället (Hansson & Nordmark, 2015; Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

En individs villkor för delaktighet är kontextuell och delaktighetsbegreppet innefattar sex aspekter, tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2019), har gett ut ett stödmaterial runt delaktighet, delaktighetsmodellen som bygger på de sex aspekterna. Strukturen i modellen skapar möjlighet att upptäcka såväl delaktighet som bristande delaktighet och kan ligga till grund för att utveckla elevernas och skolans lärmiljö. De tre första aspekterna, tillhörighet, tillgänglighet och samhandling är objektiva och går observera utifrån, men erkännande, engagemang och autonomi är aspekter som bygger på individens egen upplevelse och kan enbart besvaras av eleven (Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).



Figur 1. Delaktighetsmodellen. Godkänt av källa för publicering: www.spsm.se

De sex aspekterna hänger samman och påverkar varandra samt har betydelse för elevers möjlighet till delaktighet i skolan och skolans lärmiljöer. Delaktighet sker i ett sammanhang och olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav både på individen och på omgivningen. Tre olika kulturer, undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur illustrerar olika typer av sammanhang. Det innebär att en elevs villkor för delaktighet ser olika ut mellan olika aktiviteter (Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Undervisningskulturen kännetecknas av att aktiviteten styrs av läraren och relationen är vertikal. Läraren är den som leder eleven i dess utveckling och har mandat att bestämma. Kamratkulturen består av aktiviteter där eleverna deltar för att de själva vill och den sker här och nu. Strävan är en horisontell relation men maktpositionerna mellan kamraterna kan se olika ut och den gemensamma aktiviteten är det centrala i kamratkulturen.

Omsorgskulturen kännetecknas av stöd och omvårdnad och ges av en person till en annan och innebär ofta en vertikal relation (Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Delaktighetsperspektiv finns i FN:s konvention om barns rättigheter, FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, Salamancadeklarationen och WHO:s klassifikation International Classification of Functioning, Disability and Health, internationella konventioner och överenskommelser som Sverige och många andra länder har förbundit sig till (Socialdepartementet, 2008; SFS 2018:1197; Svenska Unescorådet, 2006; WHO, 2001). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning talar egentligen om förutsättningar för delaktighet och att tillgänglighet är nödvändigt för delaktighet, något som fått betydelse i funktionshinderspolitiken (Hansson & Nordmark, 2015; Ineland, Molin & Sauer, 2013). Hansson och Nordmark (2015) beskriver delaktighetens etik och att det i verksamheten inte enbart handlar om att omsätta idéer om delaktighet utan också om att vara lyhörd för hur de påverkar. Det handlar om att förhålla sig till de svårigheter och situationer som kan uppstå mellan den enskildes och organisationernas sociala system.

Swärd och Florin (2014) beskriver integrering utifrån fysisk, funktionell, social och samhällelig integrering. Författarna drar en parallell till grundsärskolan och menar att fysisk och funktionell integrering är de mest vanligt förekommande. Vidare beskriver författarna att social integrering, det vill säga att minska det sociala avståndet mellan elever i sarskolan och elever i grundskolan är betydligt ovanligare. Eleverna ska ha en känsla av gemenskap och socialt samspel och först när det ges möjlighet till spontana kontakter mellan eleverna kan det talas om social integrering. Det sista steget som innebär samhällelig integrering nås när en person som har funktionsnedsättning ges samma möjlighet som andra till delaktighet, till arbete och möjlighet att påverka sin livssituation (Swärd & Florin, 2014).

Östlund (2012) beskriver att elever med svår intellektuell funktionsnedsättning tillbringar den mesta tiden i klassrum eller miljöer som är anpassade efter deras funktionsnedsättning och att det begränsar deras möjlighet till sociala kontakter. De fasta rutiner och ramar som utbildningskulturen inom träningsskolan är förankrad i bidrar till att interaktion fungerar. Det finns sociala regler som alla, beroende på typ av aktivitet som genomförs, medvetet eller omedvetet anpassar sig efter. Vidare skriver

författaren att en förskjutning i perspektiv från individuella synsätt mot mer sociala skulle kunna innebära att det omsorgsorienterade arbetet inom träningskolan kan ses som situationer i en utbildningskultur där kunskapskrav kan bearbetas. Möjligheten till horisontella relationer i kamratkulturen skulle öka för eleverna som annars riskerar att alltid befinna sig i vertikala relationer (Östlund, 2012).

I många sammanhang likställs inkluderande undervisning och delaktighet. Detta menar Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) är ett begränsat sätt att se på delaktighet. Det kan betyda att inkluderande undervisning ger delaktighet, men det går inte att dra en generell slutsats om att elever som får sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper eller i särskoleklasser inte kan vara delaktiga. Istället ska delaktighet förklaras och studeras i den aktivitet där eleven befinner sig. Det innebär att en elev kan vara delaktig i den aktivitet där den befinner sig samtidigt som det faktum skapar mindre möjligheter för delaktighet i andra sammanhang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

2.5 Kommunikation

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språk eller kommunikation utvecklar människan sin identitet, uttrycker känslor och tänker. Kommunikation ökar förutsättningen för delaktighet i vardagen och i samhället (Skolverket 2018a; Skolverket 2018b). AKK, Alternativ och kompletterande kommunikation är ett begrepp som innebär all kommunikation som inte är verbal och som används för att kunna kommunicera. Alla kan kommunicera men alla har inte det talade språket. Att kunna kommunicera med sin omgivning är en mänsklig rättighet (Socialdepartementet, 2008). Det finns många olika sätt att kommunicera på, genom till exempel tecken som stöd, TAKK som inte får blandas ihop med teckenspråk som är ett eget språk. Tecken som stöd är olika handtecken som förstärker det talade språket. Vidare finns det Widget Go som är ett digitalt bildstöd. Olika föremål kan också användas för att förstärka språket. Det är viktigt att utgå från elevens behov och förutsättningar för att välja AKK – former, vad som passar just denna elev. Eleven måste få förutsättningar för att utveckla sin kommunikation så långt det är möjligt i ett livslångt perspektiv (Heister Trygg & Andersson, 2009). Elever som använder sig av AKK bör erbjudas flera olika kommunikationssätt som kompletterar varandra, det vill säga multimodal kommunikation. Det möjliggör en fungerande kommunikation i olika situationer. Heister Trygg och Andersson (2009) menar att det finns många olika

alternativa kommunikationssätt, bland annat grafiskt kommunikationssätt som bilder, fotografier, pictogrambilder och så vidare.

Kommunikation handlar om att förstå och att göra sig förstådd. Allt vi gör eller inte gör rymmer budskap och möjliga tolkningar, utifrån det kommunicerar vi alltid oavsett om det är medvetet eller inte. Att studera kommunikation är svårt eftersom den är flyktig och är under ständig förändring. För att få en bild av ett samspel mellan människor måste skeendet bromsas upp annars finns en risk att vi iakttar något annat än vad som var tänkt från början (Kragh & Plantin Ewe, 2018; Nilsson & Waldemarson, 2016). Swärd och Florin (2014) anser att alla ord som sägs av läraren, och det är många, är flyktiga men det som finns som föremål, bild eller skrift har lättare att stanna kvar. Eleven kan dessutom gå tillbaka och få en påminnelse om vad det var som skulle göras. Vidare menar Swärd och Florin (2014) att när allt är individuellt och visuellt anpassat kan eleven använda sin förmåga till inläring istället för att kämpa med vad det var som skulle göras.

2.6 Att synliggöra mål


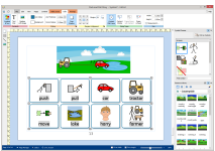
Mål, undervisning och bedömning hänger samman och står i tydlig relation till varandra (Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Skolverket, 2015). Läroplan för grundskolan 2011, reviderad 2018 innehåller kursplaner och kunskapskrav för grundskolans ämnen och ämnesområden, de styr vilka mål en elev ska uppnå i årskurs 9 (Skolverket, 2018b).

I Skolverkets stödmaterial (2015) står att det är viktigt för eleverna att de ges möjligheter att veta vilket eller vilka kunskapskrav som undervisningen syftar att uppfylla. Läraren måste hitta vägar att visa varje elev hur hans eller hennes lärprocess ser ut från utgångsläget till när målen är uppnådda. En speciallärare mot utvecklingsstörning ska enligt examensordningen besitta kunskap om bedömningsfrågor och betygsättning samt ha fördjupad kunskap om elevers utveckling och lärande i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden. Vidare ska specialläraren kunna bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111). Skolinspektionen (2020) visar att i de flesta granskade skolorna arbetar lärarna för att eleverna ska förstå syftet med aktiviteterna och vilka kunskaper det ska ges möjligheter att utveckla. Detta beskrivs av många lärare som svårt och de beskriver olika strategier för att hantera det. Hattie (2012) menar att de strategier som påverkar elevernas lärande positivt inkluderar

bland annat planer för att stödja uppgiftslösningar, repetition och tydliga undervisningsmål. Hedenqvist och Håkansson (2008) anser att tydliga mål ger eleverna större engagemang och mer motivation när de vet exakt vad de förväntas lära sig. Däremot menar Wiliam och Leahy (2015) att de elever som behöver inspireras och engageras, för att lektionen ska bli givande, ska inte mötas av tråkiga kunskapsmål vid varje lektionsstart. Samtidigt menar författarna att om läraren väljer lektionsaktivitet utan någon tydlig uppfattning om vilket mål som gäller för aktiviteten finns det en stor risk att eleverna inte lär sig det de ska. Vidare menar författaren att:

Innan vi kan ta reda på vad våra elever lär sig, innan vi kan ge feedback, innan vi kan engagera våra elever som läranderesurser för varandra och som ägare av sitt eget lärande måste vi veta vart vi är på väg. (s.43)

Anderson m.fl. (2016) har genom handledning med lärare arbetat fram olika modeller att använda vid bedömning för lärande. En modell kallas för BFL-modellen vilken används för att få eleverna på en grundsärskola 4–9 mer delaktiga i sitt lärande. Lärarnas mall utgår från Skolverket (2015), Kunskapsbedömning i träningskolan, där det finns fyra steg: Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till kunskapskraven? Hur arbetar läraren för att eleven ska utvecklas i riktning mot kunskapskraven? Och till sist vad kan läraren lära om elevens lärande? BFL-mallen utgår från att eleven ska vara delaktig i sina kunskapsmål och vägen dit synliggörs klart och tydligt för eleven: Vad jag kan, väg till målet, mål/förmåga, jag har lärt mig och till sist vad jag behöver öva mer på.

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>Jag kan:</p> <p>Använda ipad som stöd</p> <p>Använda inprint</p> | <p>Vägen till målet:</p> <p>Titta på bilder jag tagit i veckan och välja vilken bild jag vill skriva om.</p>  | <p>Vägen till målet:</p> <p>Skriva meningar med hjälp av inprint</p>  | <p>Mål/ Förmåga:</p> <p>Mål: Du kan skriva flera meningar med tydligt innehåll.</p> <p>Förmåga: skriva texter för olika mottagare.</p> | <p>Jag har lärt mig:</p> <p>Jag behöver öva mer på:</p> |
|---|--|--|--|---|

Figur 2. En BFL modell fritt tolkat av författarna.

William och Leahy (2015) menar att samtidigt får inte matriser vara skrivna i detalj då eleverna inte lär sig avsluta uppgifter självständigt. En kunskap måste provas i många olika sammanhang för att vara befast. Kunskapen sitter inte där bara för att matrisen är färdig. William och Leahy (2015) menar att om läraren väljer ut lektionsaktiviteter utan någon egentlig uppfattning om vilka mål som gäller för aktiviteten finns det en stor risk att eleverna inte lär sig det de ska. Fördelen med processframgångskriterier är att de kan bli alldeles för specifika. Om de beskriver steg för steg exakt vad eleven ska göra för att lyckas blir det nog inte så mycket lärande, menar författarna. Tvärtom menar Anderson m.fl. (2016) med BFL-modellen, Bedömning För Lärande, som tydligt visar eleven steg för steg i aktiviteten för att nå målet. Garrels och Palmer (2020), Sheida, Raley, Burke, Hagiwara, Shogren, Wehmeyer och Kurth (2020) och Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm och Little (2012) tar sin utgångspunkt i en strategimodell – SDLMI-modellen som står för *Self-determined learning modell of instruction*. Modellen är snarlik BFL-modellen. I deras resultat framkommer att de kan se förbättrade kunskaper hos eleverna under undersökningstiden och att det kan hänföras till modellen. Shogren m.fl. (2012) menar att deras studie blivit ett komplement till litteraturforskning runt ökad måluppfyllelse med tydliggörande av mål och självbestämmande. Sheida m.fl. (2020) såg en svårighet med modellen för elever med betydande funktionsnedsättningar. För elever med lättare funktionsnedsättningar kunde de se att eleverna blev mer självständiga i sitt skolarbete. Denna självständighet hoppades lärarna som deltar i studien tillsammans med forskarna (Sheida m.fl., 2020) skulle följa med eleverna upp i vuxen ålder och att de då lättare kan påverka sina livsval.

Göransson, Hellblom-Thibblin och Axdorph (2016) och Hollingshead, Williamson och Carnahan (2018) använder inte någon speciell modell eller någon speciell undervisningsmetod men det framgick tydligt att engagemanget hos eleverna påverkar deras lärande. Lärarna bör tänka på de tre grundläggande delarna: beteendemässiga, kognitiva och känslomässiga komponenterna för att maximera elevernas lärande. Göransson m.fl. (2016) menar att lärarna måste skapa ett klassrumsklimat där eleverna förväntas ställa frågor, diskutera osv. Med andra ord så förväntas eleverna själva bidra till inlärningsprocessen och därmed öka deras kunskaper.

Skolinspektionen (2020) visar att majoriteten av de granskade skolorna ger eleverna möjlighet till inflytande över undervisningens innehåll och utformning och beskriver ett utvecklat arbete med det. Vad eleverna har möjlighet att påverka och i vilken omfattning ser olika ut. I granskningen framkom att på några av skolorna har eleverna begränsade möjligheter att påverka sitt lärande och det är främst på skolor där undervisningen utgår från arbetsböcker och där elevernas åsikter inte efterfrågas eller tas tillvara (Skolinspektionen, 2020).

Melboe Sagen och Ytterhus (2014) menar att intellektuellt funktionsnedsatta elevers självbestämmande i större beslut är liten, men i beslut av mindre karaktär är den relativt omfattande. Jämfört med elever utan funktionsnedsättning är funktionsnedsatta elevers bestämmande i informella beslut mer omfattande medan deras formella självbestämmande är mer begränsat. Att tränas i beslut av informell karaktär förbereder inte eleverna till att vara självbestämmande och självständiga i framtiden. Eleverna har inte haft stor möjlighet att påverka undervisningens mål eller kunskapsmål och författarna menar att eleverna riskerar att försummas och att de inte ges möjlighet eller kunskap i att delta i demokratiska rättigheter.

Garrels (2017) belyser vilken typ av mål som elever med respektive utan intellektuell funktionsnedsättning sätter upp för sig själva samt om de i skolan lär sig att sätta upp mål och strategier för att nå målen. Det var ingen utmärkande skillnad i möjligheten att sätta upp mål i skolan för de båda grupperna, men intressant är att elever med funktionsnedsättning i högre grad upplever att de uppmuntras av sina lärare och lär sig att sätta upp mål och planera i skolan.

2.7 Bedömning

Lärande bedömning innebär att genom bedömning stödja elevernas lärande och det är skillnad på bedömning för lärande och bedömning av lärande. Formativ bedömning brukar beskrivas som bedömning för lärande, den görs i samband med undervisningen och ska ge eleven stöd i sitt fortsatta lärande för att nå så långt som möjligt. Bedömningen används av lärare och elev för att besluta om nästa steg i elevens undervisning (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Wiliam & Leahy, 2015). Författarna menar vidare att summativ bedömning handlar om bedömning av lärande, att kontrollera vad eleven kan och är en

sammanfattande beskrivning av elevens kunskaper vid en viss tidpunkt som till exempel betyg och omdömen i den skriftliga individuella utvecklingsplanen.

Summativ och formativ bedömning kompletterar varandra och båda används i skolan idag för att bedöma elevers kunskaper (Skolverket, 2011; Skolverket, 2015). Lundahl (2011) skriver att både summativ och formativ bedömning behövs men bör hållas isär. Lauvås och Jönsson (2019) menar dock att en ren formativ bedömning ger bäst resultat. Bedömningens effekt beror på hur arbetet görs och kan ge negativa effekter för elevers kunskapsutveckling så väl som positiva. Att använda sig av formativ bedömning ger generellt de bästa resultaten på elevernas studieresultat (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2012; Jönsson, 2020; Lauvås & Jönsson 2019; Lundahl, 2011; Wiliam & Leahy, 2015).

Eleverna ska veta målen med undervisningen och vad som förväntas annars blir det svårt. Mål, undervisning och bedömning hänger samman och står i tydlig relation till varandra (Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Skolverket, 2015). Läroplan för grundskolan 2011, reviderad 2018 innehåller kursplaner och kunskapskrav för grundskolans ämnen och ämnesområden, de styr vilka mål en elev ska uppnå i årskurs 9 (Skolverket, 2018b).

Hattie (2012) har kommit fram till att tydliga mål och att göra lärandet synligt är centralt för att få engagerade elever. Även Carlbeckskommittén pekade i sitt betänkande (SOU 2004:98) på att tydliga mål, bättre planering och uppföljning är aspekter som har betydelse för kvalificerad undervisning i särskolan. Arter och McTighe (2001) menar att det måste finnas en viss grad av generalisering i lärandemålen om bedömningen är tänkt att användas formativt annars blir det summativ bedömning. Om målen och framgångskriterierna är alltför allmänna blir de meningslösa och ger ingen ledning till eleverna, konsten blir att hitta balansen (Wiliam & Leahy, 2015).

Alla elever oavsett intellektuell eller kognitiv funktionsnedsättning har rätt att få sin kunskapsutveckling och sitt lärande bedömt och synliggjort. De kunskaper eleven ska utveckla eller förväntas göra ska vara tydligt och relevant för eleven. Därigenom blir det också meningsfullt (Skolverket, 2011; Skolverket, 2015). Vygotskijs teorier om lärande och den proximala utvecklingszonen går att använda, att eleven med stöd av vuxna och kamrater kan utveckla de förmågor som de ännu inte behärskar och klarar helt på egen hand (Phillips & Soltis, 2014; Skolverket, 2015; Säljö, 2015). Forskning av Östlund (2012) visar att elever inom träningskolan främst lär i vertikala relationer med

professionella och att elevassistenter tar ett stort ansvar för undervisning och bedömning. Utifrån det perspektivet blir bedömning inte bara en fråga för läraren utan också för alla i arbetslaget (Anderson m. fl., 2016; Östlund, 2012). Utmaningen i all bedömning är att få syn på det osynliga, att göra tolkningar av vad eleverna kan (Lundahl, 2011). Speciallärare mot utvecklingsstörning ska ha fördjupad kunskap om bedömningsfrågor och betygssättning samt kunskap om elever med utvecklingsstörrings lärande och kunskapsutveckling (SFS 2017:1111).

Återkoppling eller feedback är centralt i bedömning för lärande och för att den ska leda till ett ökat lärande krävs det att läraren tittar på skillnaden mellan elevens nuvarande nivå och det förväntade målet (Lundahl, 2011). Typen av feedback och på vilket sätt den ges är avgörande för effekten av den. En effektiv feedback ska svara på tre frågor: Vart ska jag? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Hur ska jag närma mig målet? Dessa tre frågor benämns även med feed up, feed back och feed forward (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Skolverket, 2011; Skolverket, 2015, Wiliam & Leahy, 2015).

Anderson m.fl (2016) menar att med hjälp av BFL-modellen, som visar var elever befinner sig just nu, vart hen är på väg och när målet är uppnått, kan lärare få eleverna delaktiga i deras kunskapsmål och hur förmågorna ska utvecklas. Gemensamt kan lärare och elever se hur arbetet fortgår och utvärdera vad som behövs tänkas på till nästa gång eller om målet är uppnått. Samtidigt blir det ett stöd för läraren både i bedömning och i betygssättning.

Gärdenfors (2010) menar att lärprocess bygger på att lärandet och kunskapen gör motstånd och att man tar till sig det genom att strukturera om det och koppla det till annan kunskap. Genom att kunskap tolkas, värderas och sätts in i ett sammanhang befästs den menar författaren.

2.8 Synsätt och förhållningssätt

Lärarens synsätt och förhållningssätt har stor betydelse i mötet med alla barn och elever i deras utveckling och lärande. Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) beskriver att synsätt är när vi avser hur man tänker om andra och vilka förväntningar man har och förhållningssätt är hur vi möter och bemöter andra människor. De beskriver vidare relationen mellan elev och lärare och ett pedagogiskt förhållningssätt. Kanske är

förhållningssättet ett av de viktigaste verktygen för barnens och elevernas trivsel, relationer och prestationer, att vi som lärare kan skapa förutsättningar för varje barns och elevs upplevelse av att lyckas i sin kunskapsutveckling och sociala utveckling genom vårt förhållningssätt. I alla möten och relationer finns det ett bemötande som den professionella aktören har ansvar för, ett professionellt bemötande passar för en viss yrkesroll eller dess uppdrag vilket innebär att se och bekräfta den som blir bemött. Bemötande i betydelsen att uppträda mot någon handlar om attityd och förhållningssätt, vilket innebär att läraren har eller väljer olika sätt att bemöta eleven beroende på situation (Blennberger, 2013).

Aspelin (2018) beskriver Noddings filosofi att omsorgsrelationer utgör grunden för lärande och att begreppet omsorg i huvudsak förknippas med pedagogisk professionalitet. Bruce m.fl. (2016) beskriver professionellt förhållningssätt som eftersträvansvärt men inte helt lätt att hitta en definition på vad det är och innebär. Det kan ibland handla om en blick, ett handslag, en klapp på axeln eller ett ord, ganska enkla saker som gör att man känner sig sedd, lyssnad till och tagen på allvar. Det gäller att anpassa sig efter vad barnet visar intresse för och vad det har för erfarenheter, men också efter barnets eller elevens tankemässiga och språkliga möjligheter. Vidare skriver de att lärare kan utveckla en medvetenhet om sin egen roll när det gäller synsätt och förhållningssätt i möten. Att i stunden läsa av situationen och eleven, samt sitt eget agerande.

Aspelin (2013) lyfter det relationella perspektivet som ett perspektiv som bygger mer på utbildningens relationer än det individuella lärandet. Den pedagogiska relationen är inte bara mellan lärare och elev utan också elev till elev eller elev till grupp. Vidare förklarar Aspelin att grundbegreppen för pedagogiken är relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten.

I ett relationellt och inkluderande specialpedagogiskt perspektiv är lärmiljön mycket viktig. Det är skolans uppdrag att skapa en lärmiljö där individen upplever tillvaron som meningsfull, begriplig och hanterbar enligt SPSM (2021). Det är lärarna som ska leda eleverna att skapa ett klassrumsklimat som är gynnsamt för deras lärande (Colnerud 2018).

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att

lära.” (...) Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Skolverket, 2018a; Skolverket, 2018b s.9)

För att vi ska kunna ha en så utvecklande lärmiljö som möjligt är det viktigt att som lärare kunna veta vad elevernas behov är. Carlsson Kendall (2015) menar att med elever i svårigheter är det viktigt att inte bara fokusera på elevers tillkortakommanden utan kartlägga svårigheterna och fundera över i vilka stunder det fungerar i klassrummet och undervisningen för eleven. Christiansson-Banck (2013) lyfter en utvärdering som gjorts på en gymnasieskola på individuella programmet, syftet var att ta reda på vad eleverna ansåg att relationen mellan elev och lärare hade för påverkan på deras studier. Det framkom att relationen mellan lärare och elev har mycket stor betydelse. Lärarnas förmåga att ge bekräftelse, visa tillit och vara engagerade var en förutsättning för att eleverna skulle uppnå sina mål.

3. Teori

Då vårt syfte och frågeställningar handlar om hur läraren gör för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevernas måluppfyllelse känns det rätt att tolka resultatet utifrån ett salutogent perspektiv och med stöd av KASAM, Känsla Av SAMmanhang. KASAM handlar i undervisningssammanhang om att eleven ska känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin lärprocess och sitt lärande (Swärd & Florin, 2014).

3.1 KASAM – Känsla Av SAMmanhang

Aron Antonovsky (1923–1994), professor i medicinsk sociologi, utgick från ett salutogent perspektiv som betyder att utgå från det friska. Han ställde sig frågan hur det kom sig att en person förblir frisk eller tillfrisknar trots allt den utsätts för. Hans svar blev begreppet Känsla Av SAMmanhang, KASAM, som grundades på studier inom vården. Antonovskys salutogena perspektiv går även att överföra och passar in i skolans värld genom ett strukturerat och framåtriktat arbetssätt. KASAM delas upp i tre begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005).

Antonovskys sammanfattning av KASAM är:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (Antonovsky, 2005 s 46)

Begreppen kan förenklat förklaras med att begriplighet handlar om att få känslan att jag vet, hanterbarhet handlar om att få känslan att jag kan och meningsfullhet handlar om att få känslan att jag vill (Nilsson, 2002). Antonovsky menar att ju mer hanterbar, meningsfull och begriplig omvärlden är, desto högre känsla av KASAM upplevs vilket ökar hälsofaktorerna hos individen (Antonovsky, 2005). För att få fram och mäta dessa faktorer har Antonovsky tagit fram ett frågeformulär med 29 frågor, dessa rör en persons upplevelse av välbefinnande i livet och är inte direkt överförbara till skolans värld. Dock skriver Skolverket (2019) om sambandet mellan barn och ungas hälsa och lärande, de menar att om en elev mår bra är det lättare att lära sig. Det innebär också att när en elev

lär sig saker bidrar det till hälsa och välbefinnande. Salutogent perspektiv innebär att fokusera på det som främjar hälsa och det friska, salutogena hälsofaktorer eller friskfaktorer skyddar inte bara mot ohälsa utan bidrar till ökad hälsa (Antonovsky, 2005). Swärd och Florin (2014) skriver att ett salutogent perspektiv på lärande innebär att ha en människosyn och kunskapssyn där man ser till det som fungerar och det som eleven kan istället för att uppmärksamma det negativa. Varje lärare bör sträva efter att skapa känsla av sammanhang för varje enskild elev för att optimera elevens lärande. Förenklat innebär det att allt som eleven ska lära sig ska vara begripligt för eleven. Uppgifter och lärande ska vara hanterbara och möjliga att klara av och allt ska vara meningsfullt för eleven (Swärd & Florin, 2014). KASAM:s tre begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet innebär i undervisningssammanhang att eleven ska kunna begripa och förstå undervisningen. Eleven ska känna att undervisningen är hanterbar och att den kan påverka sin situation, undervisningen bör också vara meningsfull utifrån elevens perspektiv (Swärd & Florin, 2014). Oavsett vad det handlar om i undervisningssammanhang ska läraren undervisa så att eleven kan begripa vad som ska göras, kunna genomföra det och känna meningsfullhet menar författarna. Antonovsky (2005) skriver att meningsfullhet är den viktigaste komponenten, utan den blir varken hög begriplighet eller hög hanterbarhet särskilt långvarig.

Lev Vygotskij (1896–1934) talar om inlärningspotential, vad ett barn kan prestera under ledning av vuxna eller kamrater. Den proximala utvecklingszonen, när inlärningsfönstret är som mest öppet, är skillnaden på vad ett barn kan klara på egen hand och vad det kan uppnå med andras hjälp och stöd. Här finns något barnet redan kan och behärskar men också något det behöver hjälp med att erövra för att komma vidare (Phillips & Soltis, 2014; Säljö, 2015). När barnet gör kunskapen till sin egen och kan använda den i olika sammanhang kan vi utgå från att det är hög KASAM. Det är här barn har tillräcklig förståelse för att kunna följa med i en förklaring eller resonemang och ta till sig det. Rätt nivå på undervisning och kunskapskrav behövs för att KASAM ska vara möjlig (Swärd & Florin, 2014). Vi har valt att inte analysera vår empiri med stöd av Vygotskij's teorier då vår studie inriktar sig mot hur lärarna gör för att få eleverna delaktiga i sin lärprocess och inte hur elevens inlärningsnivå påverkar. Delaktighetsmodellen är för oss också bortvald som analysverktyg av vår empiri eftersom de sex aspekterna tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, acceptans och autonomi ser på eleven utifrån ett större skolsammanhang än det som vår

studie berör. De tre aspekterna tillhörighet, tillgänglighet och samhandling är objektiva aspekter som är möjliga att se utifrån en observation men för att få svar på alla delar i modellen måste eleverna tillfrågas, då tre av aspekterna, erkännande, acceptans och autonomi, i första hand berör hur eleven upplever det själv (Janson, 2004; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Genom Antonovskys teori kommer vi att analysera vår empiri för att få en djupare förståelse för hur viktigt det är för lärare att eleverna får möjlighet att känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet utifrån sina kunskapsmål, sin måluppfyllelse och sina lärprocesser. Den teoretiska analysen blir ett stöd i att se vad lärare gör och bör göra i sin dagliga planering och undervisning för att eleverna ska få möjlighet att känna hög KASAM.

4. Metod

Metoderna som använts för att få svar på de frågeställningar vi satt upp är observation och intervju. Åtta observationer och fyra semistrukturerade intervjuer och enkel form av kvalitativ analys är genomförda. Observationer och intervjuer är gjorda på två grundskolor i en mindre ort i västra Sverige, en F-6 skola och en 7-9 skola. Början och slut på fyra lektioner filmades av lärarna själva som senare skickades till författarna. Filmerna har sedan observerats och granskats utifrån observationsguide (bilaga 3). Observationerna har analyserats och sammanställts i löpande text i resultatkapitlet. Tillsammans har vi genomfört fyra intervjuer med två speciallärare och två lärare på grundskolan, framöver väljer vi i studien att benämna dem för lärare oavsett profession. Intervjuerna har transkriberats, analyserats och kategoriserats, resultatet av analysen har sammanställts och redovisas i löpande text i resultatkapitlet. Som teoretisk bakgrund har KASAM legat till grund för analys av vår empiri (Antonovsky, 2005). Etiska överväganden har gjorts i samband med planeringen och behandlingen av observationerna och intervjuerna.

4.1 Val av metod

Vi har valt att göra en kvalitativ studie med fenomenologisk ansats, vilket innebär att genom observationer och intervjuer få en inblick i hur lärarna gör för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess (Bryman, 2018). Åtta observationer med fyra olika lärare har genomförts. Dessa fyra lärare arbetar i två olika grupper med elever på grundskolan som läser ämnen och ämnesområden i åldrar från 11 till 16 år.

Lärarna filmade sig själva och eleverna vet om att situationen filmas, det är hög grad av öppenhet. Observationen var av första ordningen vilket innebär att observatören inte deltar i undervisningstillfället som observeras. Observationen får en högre kvalitet utifrån att observatören inte behöver splittra uppmärksamheten mellan flera uppgifter (Bjørndal, 2018). Vi registrerade vad som hände på lektionstillfällena under tiden vi såg på filmerna samt efteråt då vi gemensamt kategoriserade efter en bestämd observationsguide (bilaga 3). Observationerna har analyserats med stöd av teoretiskt ramverk. Genom att observationerna gjordes via film minimerades en negativ risk vid närvaro av observatör i klassrummet vilket eventuellt kan påverka eleverna, en reaktiv effekt (Bryman, 2018).

Vi har också valt att göra fyra semistrukturerade intervjuer med de fyra lärarna som vi tidigare har observerat. Intervjuerna gjordes för att försöka få svar på våra frågeställningar. Bryman (2018) beskriver semistrukturerad intervju som en intervjuform där det finns en intervjuguide med allmänt formulerade frågor och där det ges möjlighet till att ställa följdfrågor under intervjuens gång vilket ger en flexibilitet. Intervjuerna utgick från 11 öppna frågor (bilaga 4). Att använda intervju framför enkät gav respondenterna möjlighet att ställa frågor kring våra frågeställningar och vi hade möjlighet att ställa följdfrågor till dem. Bryman (2018) menar att i en enkätstudie kan man inte vara säker på vem som svarar och man kan inte bistå med respondenternas eventuella undringar. Vi valde att spela in intervjuerna för att det kan vara distraherande och störa samtalsflödet att anteckna under intervjuens gång (Kvale & Brinkman, 2014). För att få fram svar på våra frågeställningar har intervjuerna spelats in, transkriberats och svaren har kategoriserats och meningskoncentrerats. Intervjupersonens yttranden har dragits samman till kortare formuleringar där huvudinnebörden formulerats om i några få ord (Kvale & Brinkmann, 2014). Studien har en fenomenologisk ansats då vi ser på resultatet av lärarnas upplevelser som vi analyserar utifrån KASAM:s begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Bryman, 2018).

4.2 Urval

Urval av deltagare till observation och intervju styrdes av att det skulle vara lärare eller speciallärare som är verksamma inom grundsärskolan. De lärare och deras lektionstillfällen vi har valt att observera är i två olika särskoleklasser som är lokalintegrerade på två grundskolor i en liten kommun på västkusten. Vi frågade inledningsvis fyra speciallärare som alla är bekanta för oss. Två tackade nej och frågan gick vidare till två andra lärare. Till slut blev det två speciallärare och två lärare som arbetar på grundsärskolan antingen med mellanstadieelever eller högstadieelever som deltog i studien. Enligt Bryman (2018) är det ett målstyrt urval då man väljer ut vissa respondenter med studiens mål i åtanke, men även ett bekvämlighetsurval då respondenterna valdes utifrån tillgänglighet för författarna.

4.3 Genomförande

Innan insamling av empiri påbörjades gjordes en pilotstudie med intervju av en studiekamrat. Bryman (2018) menar att en pilotstudie ger intervjuaren vana och säkerhet

i hur instrumentet ska användas, det ger även möjlighet att prova frågorna och ordningen i frågeguiden. Vi stötte inte på några hinder vid pilotstudien vilket gjorde att vi kunde använda den i sin helhet.

Förfrågan om att få göra observation samt intervju med berörda lärare gjordes via telefon, senare mailades ett missivbrev ut till de tillfrågade och samtycke togs in (bilaga 1). Vi valde att göra observationerna utifrån filmer som lärarna själva spelat in. Lärarna skickade sedan filmerna till författarna. Samtycke från elever och vårdnadshavare behövdes inte då det inte var eleverna som skulle observeras. Information (bilaga 2) har gått ut till vårdnadshavare via skolans digitala plattform, V-klass. Syftet med filmning av lärare samt att eleverna inte skulle gå att identifiera delgavs. Lärarna informerade eleverna om varför de filmade sig själva och vad det skulle användas till. Enligt Bjørndal (2018) användes observation av första ordningen vilket innebär att huvuduppgiften var att observera, vi deltog inte i situationen som observerades. Innan observationen gjordes en observationsguide för att lättare hålla fokus på vad det var som skulle undersökas (bilaga 4). Observationerna begränsades till början och slutet av fyra lektioner och är genomförda med en öppen utgångspunkt där vi observerade situationen med ett strukturerat och avgränsat fokus i form av en observationsguide (Bjørndal, 2018).

Intervjuerna gjordes vid den tidpunkt på dagen då eleverna slutat, vilket innebar att vi kunde sitta i lugn och ro. En intervjuguide med 11 öppna frågor användes som stöd vid intervjuerna (bilaga 4). Valet att inte delge intervjufrågorna i förväg gjordes då spontana svar önskades och eventuellt tillrättalagda svar i möjligaste mån kunde undvikas. Intervjufrågorna delades in i olika kategorier för att lättare kunna analyseras utefter våra frågeställningar. En av intervjuerna gjordes över Teams (Teams är ett chattbaserat verktyg där man även kan ha ljud, video och webbkonferenser) och de andra tre gjordes på plats, alla intervjuerna spelades in med samtycke av intervjupersonerna. I samband med intervjuerna informerades om syfte och hur resultatet skulle behandlas och användas, detta stod även i missivbrevet. Vi informerade om att vi inte kommer att använda namn i rapporten eller nämna någonting som kan härledas till eleverna eller lärarna. Vi valde att spela in intervjuerna för att lättare kunna koncentrera oss på samtalen/intervjun. Kvale och Brinkmann (2014) stöder detta val då de menar att det kan vara distraherande och störa samtalsflödet om man för anteckningar. Efter genomförda intervjuer la vi över ljudfilerna på en dator och tog bort dem från telefonen. Vi valde att

förvara empirin i datorn istället för i telefonen eftersom obehöriga lättare kan få tag i en telefon (Bryman, 2018). Ordning av empiriinsamling var att först filmade lärarna sig själva, sen genomförde vi intervjuerna och slutligen gjordes observationerna av de filmade lektionsavsnitten.

4.4 Bearbetning

För att få fram svar på frågeställningarna om hur lärare på grundsärskolan gör för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse har observationsanteckningarna analyserats och strukturerats utifrån teman/ öppna kategorier med fokus på frågorna i observationsguiden (Bjørndal, 2018). Vidare menar Bjørndal (2018) att analysera är att man väljer att fokusera på någonting och att då bortse från något annat. Man väljer medvetet ut det som upplevs vara av särskild relevans. Observationerna har analyserats och sammanställts i löpande text i resultatkapitlet utifrån kategorier som ger svar på våra frågeställningar.

Intervjuerna har transkriberats och svaren har kategoriserats och meningskoncentrerats för att få ytterligare en bild av svaren på frågeställningarna. Att transkribera förklarar Kvale och Brinkmann (2014) innebär att transformera talat språk till skriftspråk. Att meningskoncentrera är att dra ihop vad intervjupersonen sagt till kortare formuleringar för att lättare kunna analysera. Långa meningar dras ihop till några få sammanfattande ord (Kvale & Brinkman, 2014). Valda delar av respondenternas svar på frågeställningarna har sammanställts och redovisas i löpande text i resultatkapitlet. Som teoretisk bakgrund har KASAM legat till grund för analys av vår empiri. Analysen utgår från teorin att eleverna bör känna hanterbarhet och begriplighet om lärarna i studien synliggör mål och verkar för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess.

4.5 Tillförlitlighet och etiska överväganden

Tillförlitlighet är ett begrepp som används inom kvalitativa studier och visar på studiens trovärdighet (Bryman, 2018). Enligt Vetenskapsrådet (2017) används tillförlitligheten för att säkerställa forskningens kvalitet, vilket återspeglas i design, metod, analys och användande av resurser. För att öka tillförlitligheten i studien används de fyra utgångspunkterna trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera som Bryman (2018) lyfter. Trovärdighet är hur det insamlade materialet hanteras, överförbarhet förklaras att resultatet av studien ska gå att överföra till andra

miljöer, pålitlighet är att tydligt kunna redogöra för studiens olika delar och till sist möjlighet att styrka och konfirmera är att resultatet presenteras utan författarna till studiens egna värderingar (Bryman, 2018).

Vi har tagit del av Vetenskapsrådets forskningsetik och informerat respondenterna att de är anonyma och de kommer att få ta del av studien om intresse finns. Etiska överväganden runt informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet har gjorts i samband med planering och behandling av observationer och intervjuer (Vetenskapsrådet, 2017). För denna studie är det speciellt konfidentialitetskravet som är relevant vilket innebär att inte sprida uppgifterna vi fått ta del av och att obehöriga inte ska få ta del av det samma. Bryman (2018) menar att etiska riktlinjer finns för att skydda de som väljer att delta i forskningen men även för att skydda den institution som forskaren är verksam i. Observationsfilmerna är filmade så att fokus ligger på lärarna, någon elevs rygg går dock att se men inga elever går att identifiera. Allt material så som observationsfilmer, observationsprotokoll, minnesanteckningar, inspelade och transkriberade intervjuer kommer att raderas när denna studie har godkänts då detta står i missivbrevet och utifrån god forskningssed, (Vetenskapsrådet, 2017).

5. Resultat

Studien är gjord på två grundsärskolor, fyra lärare har observerats och intervjuats, observationerna gjordes via filmade delar av lektioner. Intervjuerna har berört lärarnas bild av lärprocess, tydliggöra mål, delaktighet och bedömning.

5.1 Bakgrundsbeskrivning

Studien är gjord på två grundsärskolor i en liten kommun i västra Sverige. Fyra lärare har observerats på filmer vid ett lektionstillfälles uppstart och avslut med två olika grundsärskoleklasser, en årskurs F-6 och en årskurs 7-9. Fokus vid deras filmning var att visa på hur mål kommuniceras med eleverna vid lektionsstart och avslut. Samma lärare har sedan intervjuats runt lärprocess, tydliggöra mål, delaktighet och bedömning. Inför studien gav lärarna oss lite bakgrundsinformation kring elevgrupperna vid observationstillfällena. I båda elevgrupperna går det elever som läser antingen ämnen eller ämnesområden och det finns elever som är läskunniga eller inte. Vid observationstillfället av läraren med den yngre gruppen var det flera sjuka elever och endast en elev kvarstod.

5.2 Resultatredovisning

Lärprocesser

I intervjuerna framkommer det att lärprocesser visar sig stå för olika saker för de fyra respondenterna. En lärare anser att:

Lärprocess är när det är tydligt både för mig som lärare och för eleverna vad man arbetar mot, hur man når målet, varför man arbetar med det man gör. Även progressionen är med där att man följer upp saker man jobbat med och att de vet vad dom arbetar mot och vad som är nästa steg och hur dom kan nå dit.

En annan respondent visar på att ” Lärprocessen är att de vågar göra något själva, att de visar att de förstått en idé”. En tredje respondent menar att hitta engagemang hos eleverna, att jobba tillsammans och kommunicera är andra faktorer som påverkar lärprocessen.

Jag skulle säga att man kan hitta lärprocesser som engagerar eleverna i det man jobbar med, att dom känner en motivation och en matnyttighet. Kanske inte bara det här med

läroplan utan att man hittar någonting annat konkret hos dom som kanske får dom att engagera sig. Sen tänker jag att, jag jobbar så i alla fall, att de får jobba ihop och samarbeta ganska mycket. För jag tycker det är ganska bra att de får jobba på det här att lära av varandra och kommunicera och träna på dom bitarna också.

Samtliga nämner tydlighet som en framgångsfaktor. En lärare menar att: ”Det bygger på att man har en bra planering och en bra struktur, jag använder då förmågeboken för att tydliggöra.” Andra framgångsfaktorer som nämns i intervjuerna är att eleverna ska vara aktiva, läraren vara uppmuntrande, heja på, bekräfta eleverna och bjuda in till delaktighet. En lärare tar upp just detta i intervjun då hen säger att:

Men det e just detta att heja på dem, att vara uppmuntrande, att se smådelar [...] och alltid tala om att jag ser att du menar rätt. Jag ser att du förstått det här, sen behöver de inte alltid svara eller så men jag tror det är viktigt att dom känner att jag har förstått att de kan någonting.

I observationerna går att se att alla lärarna visar lektionens upplägg och de repeterar med eleverna vad de gjorde sist. Däremot är sättet att visa strukturen på lektionernas upplägg olika, som bildstöd, visa materialet som ska användas och berätta samt att repetitionerna görs i dialog med eleverna av alla respondenterna. En lärare samspelar med eleverna i aktiviteten om vad de gjorde senast och vad de ska göra denna lektion. Eleverna fick prova och prova igen, deras nya kunskap fick de använda genom att instruera en annan pedagog.

Tydliggöra lärandemål

I intervjuerna pratar alla om kunskapsmålen men visar målen på olika sätt för eleverna. En respondent visar inte alls några kunskapsmål men bakar in det i dialog med eleverna under aktivitet. En lärare berättar att eleverna har individuella måltavlor som sitter uppe där aktuella kunskapsmål är placerade. Två respondenter använder sig av PowerPoint för att visa kunskapsmålen, en med bara text och en med både text och bildstöd. Läraren som använder sig av både text och bildstöd säger att på så vis får jag med även de icke läskunniga eleverna. En lärare säger att:

Just nu har jag fastnat lite i PowerPoints, så jag inleder lektionen med att visa vilka mål vi arbetar mot, sen är det väl inte alltid jag avslutar lektionen med att visa, men jag försöker visa. Jag känner att det definitivt finns mer att göra med de här bitarna

och att det är viktigt, men att det är formen som jag klurar lite på. Hur gör man det på bästa sätt?

Empirin visar att samma sak som respondenterna svarat i intervjuerna att de gör i arbetet med eleverna även går att se i observationerna. En lärare visar kunskapsmålen på PowerPoint och berättar nyttan med att kunna i detta fall engelska på ett elevnära sätt. När hen är färdig får elevgruppen frågan om det känns vettigt varpå en elev svarar ”NEJ!, det är tråkigt!” Läraren bemöter inte eleven utan går vidare med lektionen.

En respondent uttrycker svårigheten med att tydliggöra mål genom att säga ”Man vet att det ska göras men inte hur, eller man kanske vet hur också, men gör det inte”.

Delaktighet

Alla respondenterna nämner att delaktighet och att påverka sina mål är en viktig aspekt men de påtalar även olika svårigheter med det. I intervjuerna framkommer att en lärare har med eleverna på att välja sina mål och vad de vill bli bättre på med hjälp av deras förmågeböcker men hur det skulle uppnås var inte eleverna delaktiga i. Förmågeböckerna är individuella och de är indelade i ämnen och kunskapsmål, målen är förenklade och visas med bildstöd. Respondenten uttrycker vidare:

Återigen har vi våra förmågeböcker, nu har vi inte gjort det men tidigare använde vi dom på utvecklingssamtalen och då kunde vi ju titta i dem och eleven kunde vara med och själv bestämma sina mål, vad man ville bli bättre på och vad man behövde träna mer på. Nu har vi inte använt dem lika mycket som vi gjorde innan men de är väldigt bra att få eleverna delaktiga. När de är med och påverkar så vet de vad de behöver träna mer på så, ja jag får ta tag i de där böckerna igen.

Två respondenter bjuder in till hur målen ska uppnås men inte vilka mål. På frågan hur eleverna får vara med och påverka sina mål svarar en av respondenterna:

Det skulle jag egentligen vilja hitta något bättre eller smartare system för, för så som jag gjort hittills är bara att jag frågar dom; Hur tycker ni det här låter? Låter det här vettigt? Att ni får träna på de här sakerna?

Den andra respondenten menar att när eleven är aktiv kan hen förenkla uppgiften för någon samtidigt som hen kan göra uppgiften mer avancerad för en annan. På så vis är eleverna delaktiga och påverkar hur målen ska uppnås.

Kan jag få eleverna aktiva på lektionerna på något sätt är de med och påverkar genom att jag kan se att här kan jag göra lite mer avancerat för någon eller här får jag förenkla för någon och det är betydligt enklare i de här små elevgrupperna.

En respondent bjuder inte in alls och säger: ” Nä tyvärr, där är de inte delaktiga, för jag väljer ju som sagt målen och jag väljer ju arbetsuppgifter och utformar uppgifterna” men menar att ibland är elevens intresse med och påverkar vad de ska arbeta med men det är ej relaterat till kunskapsmål.

I observationerna kan vi se att en av lärarna visar sin elev förmågeboken och berättar upplägget på lektionen, vidare ser vi att eleven väljer bort ett moment, att skriva. Hos de övriga respondenterna kan vi inte se hur eleverna är med och påverkar sina mål eller hur de ska uppnås.

Bedömning

I intervjuerna framkommer det att respondenterna har god insikt i om eleverna nått målet genom dialog med eleverna och i aktiviteten. En lärare menar att:

Vi har ju ganska god insikt i och med att vi är ganska många lärare på få elever så vi kan ju jobba väldigt nära eleverna. Så jag tycker att vi har hyfsad insikt på vad dom kan och inte kan under egentligen hela tiden som de jobbar.

En annan lärare säger:

Ja, för mig är det att se, jag ser när de rör sig, kan de röra sig i takt? Jag hör att de spelar fel toner, men nu är det på den musikaliska biten, de kan höra eller se på mig när det blir fel. Jag ser att de kan någonting men de kanske inte kan förklara vad saker och ting heter.

Även elevernas egna reflektioner bidrar till att säkerställa måluppfyllelse vilket en respondent förtydligar genom att citera en elev: ”Ja men titta! Nu kan jag skriva K!”.

På frågan om de ser om elever är medvetna om sina mål och hur de kan uppnås svarar en respondent: ”Ja det ser jag knappt, jag ser om de förstått vad vi gör, jag ser om dom har uppnått någonting”. Detta svar kan vi sammanfatta som generellt för alla våra respondenter kring om eleverna är medvetna om sina kunskapsmål och hur de kan

uppnås. En respondent uttrycker även att det är svårt att veta om eleven nått upp till målen. En annan lärare menar att:

Det bli ju ganska tydligt med bokstäver och ord men det är svårare att bedöma dem i SO till exempel, det är ju mycket mer abstrakt. Ofta är det ju så att det kommer en sån där "one line" att – Jaha visste du det?! Att man hör liksom att något har fastnat.

Observationerna visar att respondenterna använder dialog för att se om eleverna är medvetna om sina mål, hur de ska uppnås och om de har uppnåtts. En lärare använder även bildstöd i form av en förmågebok för att förtydliga målen för eleven. En av observationerna visar att en respondent låter eleverna få visa vad de lärt sig genom att instruera sin kunskap på en annan pedagog.

5.3 Analys

Lärprocesser

Lärprocesser visar sig stå för på olika saker för de fyra respondenterna och de beskriver det på olika sätt och visar på att begreppet är komplext. Under intervjuerna visar respondenterna dock en samstämmighet kring att tydlighet är en framgångsfaktor för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess och som påverkar elevers måluppfyllelse. Läraren skapar begriplighet, hanterbarhet och ökar möjligheten till meningsfullhet för eleven då hen har en tydlig struktur. Vidare säger respondenterna att andra framgångsfaktorer är att eleverna ska vara aktiva, lärarna ska bjuda in till delaktighet, vara uppmuntrande och bekräfta dem. Att få eleverna delaktiga gör att uppgiften blir både begriplig, hanterbar och ökar möjligheten att känna meningsfullhet. Det framkom även att hitta engagemang hos eleverna, en meningsfullhet samt att arbeta tillsammans och kommunicera är andra faktorer som påverkar lärprocessen. Vid observationerna ser vi att lärarna visar eleverna lektionens upplägg och repeterar vad de gjort förra lektionen för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess.

Tydliggöra lärandemål

För att tydliggöra lärandemål framkommer det i intervjuerna och observationerna att respondenterna visar kunskapsmålen för eleverna på olika sätt. En respondent bakar in målen i dialog med eleverna och en använder sig av individuella måltavlor. Två respondenter använder PowerPoint för att tydliggöra lärandemålen, den ena använder

enbart text medan den andra använder både text och bildstöd. Det framkom i en av intervjuerna att en lärare efterlyser ett bra sätt eller en modell för att kunna visa eleverna deras lärandemål. De olika sätt som lärarna valt att tydliggöra kunskapsmålen på ger även olika grad av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet för eleverna.

Delaktighet

Angående delaktighet kan vi se i både intervju och observation att en av respondenterna har med eleven utifrån att välja sina mål och vad de vill bli bättre på med hjälp av deras förmågeböcker, men de är inte delaktiga i hur de ska uppnås. I observationen ser vi att eleven kan välja bort ett moment under lektionstillfället. Vid intervjuerna framkommer det att en respondent konstaterar att eleverna inte ges möjlighet till delaktighet då hen väljer målen, väljer arbetsuppgifter och utformar uppgifterna. Två respondenter berättar att de bjuder in till hur målen ska uppnås men inte vilka mål de ska arbeta med. Genom att lärarna arbetar för att få eleverna delaktiga gör det att uppgiften blir både begriplig, hanterbar och ökar möjligheten att känna meningsfullhet. Eleverna görs delaktiga på olika sätt, en respondent frågar eleverna vad de anser om upplägget och den andra menar att när eleven är aktiv kan hen förenkla uppgiften för någon samtidigt som hen kan göra uppgiften mer avancerad för en annan. Under observationerna av dessa tre respondenter kan vi inte se om eleverna är med och påverkar sina mål eller hur de ska uppnås.

Bedömning

Utifrån vad lärarna gör för att bedöma om eleverna är medvetna om sina mål, hur målen kan uppnås och om eleverna har uppnått målen framkommer det i intervjuerna att respondenterna inte kan se om eleven har förstått målen men att de genom dialog i aktivitet kan se att de har förstått vad som ska göras och om eleven har uppnått målet. I observationerna kunde vi se att respondenterna använder dialog och i ett fall bildstöd som redskap för att se om eleverna är medvetna om sina mål, hur de ska uppnås och om de har uppnåtts.

5.4 Teoretisk tolkning utifrån KASAM

Lärprocesser

Under intervjuerna lyfter våra respondenter tydlighet som en framgångsfaktor för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess och som påverkar elevens måluppfyllelse,

vilket ger möjlighet till hög KASAM då tydlighet gör att undervisningen blir begriplig, hanterbar och ökar möjlighet att känna meningsfullhet. Vidare säger de att andra framgångsfaktorer är att eleverna ska vara aktiva, lärarna ska bjuda in till delaktighet, vara uppmuntrande och bekräfta dem. Detta visar också på möjlighet till hög KASAM.

Vid observationerna ser vi att lärarna visar eleverna lektionens upplägg och repeterar vad de gjorde förra lektionen vilket skapar möjlighet till hög KASAM för eleverna.

Tydliggörande lärandemål

I intervjuerna framkommer att respondenterna visar kunskapsmålen för eleverna på olika sätt. Vi kan se att graden av KASAM varierar utifrån de olika sätt målen visas för eleverna. En respondent bakar in målen i dialog med eleverna vilket ger hanterbarhet och meningsfullhet men inte begriplighet. Eftersom meningsfullhet är den viktigaste komponenten menar Antonovsky (2005) att detta ändå ger relativt hög KASAM. En annan respondent använder sig av individuella måltavlor vilket ger möjlighet till hög KASAM. Två respondenter använder sig av PowerPoint för att tydliggöra lärandemålen, en med bara text och en med både text och bildstöd. En PowerPoint med bara text bedömer vi ger låg KASAM utifrån att begriplighet och hanterbarhet bara ges elever som är läskunniga. Den andra respondenten som använder både text och bild i sin PowerPoint bedömer vi ha högre grad av KASAM utifrån att alla elever ges möjlighet till begriplighet och hanterbarhet. Meningsfullhet är svårbedömt då vi inte har undersökt varje elevs upplevelse, vilket inte var vårt syfte. En lärare efterlyser ett bra sätt eller en modell för att kunna visa eleverna deras lärandemål. Vilket vi tolkar att det finns en ambition hos läraren att göra undervisningen hanterbar och begriplig för eleven.

Observationerna och intervjuerna ger en samstämd bild av möjligheten till hög KASAM för eleverna. En respondent visar kunskapsmålen i en PowerPoint och frågar eleverna om det verkar vettigt varpå en elev svarar att det är tråkigt. Vi bedömer då att graden av meningsfullhet är låg för eleven men vi vidmakthåller att vi inte undersökt elevernas upplevelse.

Delaktighet

Respondenten som använder sig av förmågeböckerna ger eleverna möjlighet till hög KASAM då förmågeböckerna dels är individuella, målen är förenklade, visas med bildstöd och är elevnära. En respondent ger ingen möjlighet till KASAM då hen själv

konstaterar att eleverna inte är delaktiga. De respondenterna som bjuder in till vilka mål som ska uppnås ger eleverna möjlighet till begriplighet och hanterbarhet även om de inte är delaktiga i hur de ska uppnås. Att göra uppgifter mer eller mindre avancerad beroende på elev ger hög KASAM.

I observationerna kan vi se att en av respondenterna ger möjlighet till hög KASAM då begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet syns i aktiviteten genom att förmågeboken används och de pratar om upplägget på lektionen samt att eleven kan välja bort ett planerat moment. Hos de övriga respondenterna kan vi inte se hur eleverna är med och påverkar sina mål eller hur de ska uppnås och kan därför inte bedöma graden av KASAM.

Bedömning

I intervjuerna framkommer det att respondenterna inte kan se om eleven har förstått sina mål men de för en dialog kring det med eleverna. Däremot kan respondenterna i aktivitet och dialog se om eleverna har förstått vad som ska göras och om de har uppnått målet. Genom att använda dialog med eleverna blir undervisningen begriplig, hanterbar och meningsfull för eleverna och ger möjlighet till hög KASAM.

I observationerna kunde vi se att respondenterna använder dialog och i ett fall bildstöd för att se om eleverna är medvetna om sina mål, hur de ska uppnås och om de har uppnått. Genom dialog får läraren bekräftelse på att aktiviteten är begriplig och hanterbar. I fallet där eleverna instruerade en annan pedagog utgår vi från att det även ökar möjligheten till meningsfullhet då eleven får prova sin nya kunskap.

5.5 Slutsatser

Utifrån resultatet och teoretisk tolkning har dessa slutsatser dragits:

- Studien visar att tydlighet är en framgångsfaktor för elevers måluppfyllelse, vilket kan tolkas som om tydlighet gör att undervisningen blir begriplig, hanterbar och ökar möjligheten till meningsfullhet för eleverna, alltså skapas det av läraren möjlighet till hög KASAM.
- Studien visar att läraren bör få eleverna aktiva och att läraren ska vara uppmuntrande och bekräfta eleverna för att höja måluppfyllelsen.

- I både intervju och observation framkommer det att målen synliggörs av lärarna med hjälp av måltavlor, PowerPoint med text och bild eller bara text samt i dialog med eleverna.
- Målen synliggörs för eleverna av lärarna på olika sätt och hur begripligt och hanterbart det blir beror på hur elevnära detta är med text, bildstöd och muntligt samt om eleven är läskunnig eller ej.
- Elevernas röster blir inte hörda och de bjuds inte in till delaktighet trots att lärarna synliggör målen på olika sätt. Teoretisk tolkning talar för att det blir låg KASAM då det inte är begripligt, hanterbart eller meningsfullt för eleven.
- Alla respondenter pratar om att delaktighet i att påverka sina mål är viktigt och påtalar svårigheten med det.
- Intervjuerna och observationerna visar att respondenterna har svårt att se om eleverna är medvetna om sina mål och hur de ska uppnås vilket gör det svårt att bedöma graden av begriplighet och meningsfullhet för eleven.
- Respondenterna kan bedöma om eleverna har uppnått målen genom dialog och i aktivitet med eleverna.

6. Diskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskap om undervisning i grundsärskolan genom att studera några speciallärares upplevelser av elevernas lärprocess och måluppfyllelse. Här kommer vi att diskutera studiens metoder, resultat och slutsatser med stöd av litteratur och forskning. Under praktisk relevans diskuterar vi hur studien kan hjälpa oss i vår framtida roll som speciallärare mot utvecklingsstörning. Vi har även med tankar runt vad framtida forskning inom området kan beröra.

6.1 Metod- och teoridiskussion

Val av teori gjordes med tanke på att se på hur lärarna gör för att eleverna ska bli delaktiga i sina lärprocesser och vilka mål de ska arbeta mot och därigenom få en möjlighet att kunna känna hög KASAM. Att de metoder och modeller som lärarna använder möjliggör delaktighet, hanterbarhet och meningsfullhet för eleverna.

Vid sammanställning av resultat och analys samt teoretisk tolkning ser vi en brist i att vi inte hade med eleverna i intervjuer och observationer. Att använda KASAM som teori visade sig inte vara ett fullständigt verktyg för studien. KASAM bygger på elevernas känsla och upplevelse och inte lärarnas känsla av sammanhang. Begriplighet är observerbart då vi kan se om hen förstått och vet vad den ska göra. Hanterbarhet är också observerbart då vi kan se på eleverna om de gör uppgifterna och är möjliga att genomföra. Om eleverna känner meningsfullhet är inte observerbart. Genom att eleverna gör uppgifterna och visar glädje kring sitt skolarbete kan det tolkas som att eleverna känner meningsfullhet men vi kan aldrig vara säkra utan att ha frågat eleven. Hade delaktighetsmodellen använts kunde tre av aspekterna hjälpt tolkningen av empirin utan att fråga eleverna. De tre aspekterna är tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. För att få en fullständig bild av elevens delaktighet i sina lärprocesser och mål skulle alla 6 aspekterna vara med. Resterande aspekter som bygger på elevens egen upplevelse är erkännande, engagemang och autonomi. Detta gör att varken KASAM eller Delaktighetsmodellen kan ge en rättvis bild av huruvida eleverna känner sig delaktiga eftersom vi inte har med eleverna i studien. Däremot kan en bild ges av vad lärarna ser och upplever att deras undervisning bidrar med. I efterhand reflekterar vi över valet av KASAM som teori och ser att det hade varit bättre att använda sociokulturell teori som analys. Då hade vi kunnat se på de artefakter som lärarna

använder för att synliggöra mål och som påverkar elevernas måluppfyllelse samt delaktighet i sin läroprocess.

För att få svar på frågeställningarna anser vi att det har varit rätt att göra observationer samt intervjuer med två speciallärare och två lärare. Att välja metoden observation har möjliggjort att få en bild av hur lärare på grundsärskolan gör för att eleverna ska bli delaktiga i sin läroprocess och vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse. Då studiens syfte inte varit att se om det är skillnad på hur lärare kontra speciallärare gör för att få eleverna delaktiga i sin läroprocess, har vi valt att inte studera de olika professionerna var för sig. Dock hade det varit intressant att se om resultaten hade blivit annorlunda utifrån lärarnas profession. Vidare har vi reflekterat över om vårt val av för oss kända respondenter har haft betydelse av resultatet, vilket vi inte tror då vi upplevt att respondenterna svarat ärligt och både lyft sin undervisning samt även sett dess brister utifrån våra frågeställningar.

Observationerna gjordes på filmer och det var en observation av första ordningen utifrån att den primära uppgiften var att observera (Bryman, 2018). Att kunna koncentrera sig på att observera och inte delta var positivt och gjorde det möjligt att kunna se detaljer och små nyanser i det som hände. På grund av eller tack vare Covid-19 gjordes observationerna via film vilket för oss blev bra och gav oss bättre förutsättningar då vi kunde se om filmerna eller sekvenserna flera gånger. Bjørndal (2018) beskriver att det gör att observationen har en högre grad av kvalitet utifrån att observatören inte behöver splittra uppmärksamheten mellan flera uppgifter. Till viss del var eleverna samt all personal medvetna om att de blev filmade och vad som skulle observeras på filmerna, en observation med hög grad av öppenhet och låg grad av delaktighet (Bjørndal, 2018). Att studera kommunikation är svårt eftersom den är flyktig och är under ständig förändring. För att få en bild av ett samspel mellan människor måste skeendet bromsas upp annars finns en risk att vi iakttar något annat än vad som var tänkt från början (Nilsson & Waldemarsson, 2016). Eftersom observationerna filmades kunde vi stanna upp och se materialet flera gånger för att analysera utifrån våra frågeställningar. Att lektioner filmades gjorde att vår roll som observatör och närvaro inte har påverkat resultatet och grupperna som det lätt blir vid fysisk närvaro. Finns dock en viss risk att resultatet har påverkats utifrån lärarens vetskap om att lektionen filmades, vi kunde inte se gruppen men är medvetna om att även eleverna kan ha blivit påverkade. Då det var

lärarna som skulle observeras tog vi inte reda på någon utförligare information om eleverna i de observerade situationerna, i efterhand har vi reflekterat över om en grupp sammansättning kan ha haft betydelse för hur observationerna och intervjuerna tolkats. För att få en helhet i studien skulle även eleverna intervjuats och observerats, vilket inneburit att studien blivit allt för omfattande. Utifrån det valdes att enbart se på hur lärarna gör för att få eleverna delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse. Hade eleverna varit med i studien skulle vi kunnat belysa elevernas känsla av sammanhang och inte enbart vår uppfattning av möjliggörandet av KASAM utifrån lärarnas perspektiv.

Att välja metoden semistrukturerad intervju och så som Bryman (2018) beskriver det möjliggjorde att kunna ställa följdfrågor och på så vis få respondenterna att utveckla sina svar och tankar kring hur eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse. Frågorna upplevdes relevanta och genom en pilotstudie säkerställde vi att frågorna skulle ge oss svar på studiens frågeställningar (Bryman, 2018). Att intervjuar över Teams var ett tidsbesparande sätt då vi inte behövde förflytta oss, ett minus enligt Bryman (2018) skulle kunna vara dålig uppkoppling men det var inget vi upplevde. Att spela in intervjuerna var en fördel eftersom de kunde lyssnas om flera gånger och tillsammans kunde vi diskutera vad som egentligen sas. Bjørndal (2018) menar att en fördel när man spelar in är att man bibehåller ögonblick i observationer och intervjuer som annars skulle förlorats. Att vara två intervjuare upplevde vi som positivt då den ena ställde frågorna utifrån intervjuguiden och den andra kunde följa den icke-verbala konversationen. Repstad (2007) beskriver dessa fördelar men nämner även negativa aspekter som att det är resurskrävande och att respondenten kan känna sig i minoritet, vilket vi inte fick känslan av då vi är bekanta med varandra. Efter intervjuerna och observationerna diskuterade vi tillsammans vad vi hört och sett.

Urvalet var begränsat, och det är viktigt att beakta att studien är liten och kan inte på något vis utge sig för att vara generell utan ger en begränsad bild av hur lärare på grundsärskolan gör för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevers måluppfyllelse. För att få en bredare bild hade vi kunnat göra fler lektionsobservationer och intervjuer. Studien är liten och begränsad och det kan medföra en viss risk att någon elev går att identifiera även om god forskningssed har beaktats

(Vetenskapsrådet, 2017). På grund av etiska aspekter och arbetets omfång har vi valt att inte redovisa all vår empiri.

6.2 Resultatdiskussion

Historiskt sett utifrån särskolan eller dåvarande skola för sinnesslöa fanns tydliga mål för eleverna då de utbildades i att kunna hjälpa till med familjens försörjning, de skulle vara närande i stället för tärande (Berthén, 2007; Grunewald, 2009). Syfte och mål med utbildningen då var på så vis tydligare än idag och ledde till en sysselsättning. Detta borde gett dåtidens elever med intellektuell funktionsnedsättning möjlighet till hög KASAM då syfte och mål med aktiviteterna var tydliga. I dagens samhälle finns inte den typen av hantverk längre vilket medför att syfte och mål med undervisning utifrån kunskapskraven i läroplanen (Skolverket, 2018b) måste tydliggöras än mer för att skapa begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet för eleverna.

Det framkom i studien att tydlighet är en framgångsfaktor för elevers måluppfyllelse, vilket kan tolkas som om tydlighet gör att undervisningen blir begriplig, hanterbar och ger meningsfullhet för eleverna, alltså skapas det av läraren möjlighet till hög KASAM. Swärd och Florin (2014) menar att elever med IF är hjälpta av en tydlig struktur och tydligheten gör att eleverna får förutsättningar att klara av det som förväntas. Att kunna kommunicera med sin omgivning är en mänsklig rättighet (Socialdepartementet, 2008). Det finns många sätt att kommunicera på som till exempel tecken som stöd, digitala bildstöd eller olika föremål som också kan förstärka språket menar Heister Trygg och Andersson (2009). Det är viktigt att utgå ifrån elevens behov och förutsättningar för att välja AKK. Skolverket (2018b) påtalar att elevens undervisning ska anpassas efter förutsättningar och behov. Lärande och kunskapsutveckling ska främjas med utgångsläge i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Elever måste få förutsättningar för att utveckla sin kommunikation så långt som det är möjligt i ett livslångt perspektiv menar Heister Trygg och Andersson (2009). Det framkom i observationerna att elevernas kunskapsmål synliggörs med hjälp av måltavlor, PowerPoint med text och bild eller bara text men även muntligt. Att kommunicera målen enbart muntligt eller med bara text exkluderar elever med behov av bildstöd eller de elever som inte kan läsa. Swärd och Florin (2014) anser att alla ord som sägs av läraren, och det är många, är flyktiga men det som finns som föremål, bild eller skrift har lättare att stanna kvar. Eleven kan dessutom gå tillbaka och få en påminnelse om vad det var

som skulle göras. De kunskaper eleven ska utveckla eller förväntas göra ska vara tydligt och relevant och därigenom också meningsfullt för eleven (Skolverket, 2011; Skolverket, 2015). Här går det att dra en parallell till KASAM:s begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Den intellektuella funktionsnedsättningen leder ofta till att eleven får problem med kognitiva förmågor som att tänka, värdera och avgöra hur man ska förhålla sig i olika situationer (Swärd & Florin, 2014). I skolsituationer visar detta sig genom svårigheter att ta in och bearbeta information samt bygga och tillämpa kunskaper. Alla elever oavsett intellektuell eller kognitiv funktionsnedsättning har rätt att få sin kunskapsutveckling och sitt lärande synliggjort (Skolverket, 2011; Skolverket, 2015). Hedenqvist och Håkansson (2008) menar att tydliggöra mål ger eleverna större engagemang och motivation. Göransson m.fl. (2016) och Hollingshead m.fl. (2018) använde inte någon speciell modell men det framgick tydligt i deras forskning att engagemang hos eleverna påverkar deras lärande. En av våra respondenter lyfter också vikten av att få eleverna engagerade i sin undervisning för att öka deras måluppfyllelse. Detta uttalande finner vi stöd i hos Hattie (2012) då författaren menar att tydliga mål och att göra lärandet synligt är centralt för att få engagerade elever. För att eleverna ska veta vad som förväntas och vad som är viktigt att lära sig behöver de få veta målen med undervisningen. Om eleverna inte har en klar bild över vart de ska får de också svårt att ta ansvar för sitt lärande, lärandemål och bedömningskriterier är inget som eleverna ska behöva gissa sig till. Mål, undervisning och bedömning hänger samman och står i tydlig relation till varandra (Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Skolverket, 2015). Formativ bedömning brukar beskrivas som bedömning för lärande, den görs i samband med undervisningen och ska ge eleven stöd i sitt fortsatta lärande för att nå så långt som möjligt. Bedömningen används av lärare och elev för att besluta om nästa steg i elevens undervisning (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Wiliam & Leahy, 2015).

I studien framkommer det att respondenterna har svårt att se om eleverna är medvetna om sina mål och hur de ska uppnås samtidigt som studien visar att ju tydligare läraren visar målen för eleverna desto högre grad av KASAM ges eleven möjlighet till. Garrels (2017) påvisar att elever med intellektuell funktionsnedsättning i högre grad upplever att de uppmuntras av sina lärare och lär sig att planera och sätta upp mål i skolan.

Efter att tagit del av en BFL- modell (Anderson m.fl., 2016) och provat den tillsammans med en elev reflekterade vi över hur tydlig den är och hur lätt det är att individanpassa så att den hjälper var och en elev framåt i sin kunskapsutveckling och på så sätt även ger möjlighet till hög KASAM. Garrels och Palmer (2020), Sheida m.fl. (2020) och Shogren m.fl. (2012) tar sin utgångspunkt i en strategimodell – SDLMI- modellen som är snarlik BFL-modellen. Modellen tydliggör för eleven vilka förkunskaper som finns, vilka mål som ska arbetas mot, hur det har gått och vad som behöver arbetas vidare med. I deras resultat framkommer att de kan se förbättrade kunskaper hos eleverna under undersökningstiden och att det kan hänföras till modellen. Anderson m.fl. (2016) menar att i användandet av BFL-modellen kan lärare och elever gemensamt se hur arbetet fortgår och utvärdera vad som behövs tänkas på till nästa gång eller om målet är uppnått. Samtidigt blir det ett stöd för läraren både i bedömning och i betygssättning. I studien framkommer det att respondenterna vet att eleverna uppnått målen genom dialog och i aktivitet och inte genom någon specifik modell. Utifrån att respondenterna för dialog med eleverna ger det möjlighet till hög KASAM för de talande eleverna och säkerställer för läraren att eleven uppnått målen. För en tyst och blyg elev med begränsad kommunikation blir dialogen en exkluderande aktivitet då dess röst inte är med i lärarens bedömning och ger låg KASAM. Läraren skulle kunnat ha använt sig av alternativa kommunikationssätt som fotografier, pictogrambilder eller tecken som stöd (Heister Trygg & Andersson, 2009). Vidare menar vi att BFL-modellen (Anderson m.fl., 2016) också hade varit användbar och tydligare visat för både elever och lärare elevens kunskapsutveckling. Anderson och Östlund (2017) menar att utvecklingsprocessen med att genom bedömning för lärande få eleverna mer delaktiga i sin lärprocess bara har börjat och behöver vidareutvecklas.

I vår studie har vi sett att lärarna visualiserar målen på olika sätt men det har inte framkommit att de genomgående använder någon specifik modell. Eftersom det i tre av observationerna var samma elevgrupp men med olika undervisande lärare och olika sätt att tydliggöra målen på kan vi dra slutsatsen att utifrån hanterbarhet och begriplighet hade eleverna varit gynnade av att lärarna använt sig av samma modell (Anderson m.fl., 2016). Tidigare forskning av Anderson och Östlund (2017), Garrels och Palmer (2020), Sheida m.fl. (2020) samt Shogren m.fl. (2012) påvisar att systematiskt och målmedvetet arbete med en modell ökade intellektuellt funktionsnedsatta elevers möjlighet att uppnå lärandemål och ökade deras självkänsla. Vidare menar Anderson och Östlund (2017) att

en modell ska tydligt visa eleven steg för steg i aktiviteten för att nå målet. Tvärtom menar Wiliam och Leahy (2015) att en matris inte ska vara skriven i detalj då eleven inte lär sig avsluta uppgifter självständigt. I intervjuerna påtalar flera av lärarna att de vill ha ett system eller en modell för att kunna få eleverna mer delaktiga i sina lärprocesser och i sina kunskapsmål (Skolverket, 2018b) men inte funnit eller kommit på hur de ska vara utformade. En respondent uttryckte ”Man vet att det ska göras men inte hur, eller man kanske vet hur också, men gör det inte”. Även Skolinspektionen (2020) bekräftar att lärare överlag tycker detta är svårt. För att hitta en fungerande modell eller uppfinna en själv krävs det tid, något som i studien framkommit är en bristvara.

En lärare berättar att hans elever inte alls är delaktiga på något sätt eftersom det är hen som bestämmer mål, utformning av lektioner och hur eleverna ska ta sig an uppgifterna. Hen upplever det som svårt men försöker vara lyhörd och anammar om någon elev uttrycker ett intresse den vill jobba med. Hansson och Nordmark (2015) menar att delaktighet handlar om att vara lyhörd för hur idéer och arbete påverkar den dagliga verksamheten. Elever som behöver engageras och inspireras för att lektionen ska bli givande menar Wiliam och Leahy (2015) ska inte behöva mötas av kunskapsmål vid varje lektionsstart. Studien visar att läraren kan få eleverna aktiva och att läraren ska vara uppmuntrande och bekräfta eleverna för att höja måluppfyllelsen. Swärd och Florin (2014) menar att när allt är individuellt och visuellt anpassat kan eleven använda sin förmåga till inläring istället för att kämpa med vad det var som skulle göras. Vilket vi tolkar ger eleverna möjlighet till hög KASAM, då undervisningen blir både begriplig och hanterbar. För att få en helhetsbild över upplevelsen av KASAM hade det varit intressant att ha med eleverna och deras tankar i studien.

Under en observation framkom att en respondent ställde frågan till eleverna om lektionens upplägg kändes ok, varpå en elev svarar ”NEJ! Det är tråkigt!” Vi noterar att läraren väljer att nonchalera eleven och fortsätter sin undervisning och eleven säger inte mer. Då syftet med studien är att fokusera på lärarna och inte eleverna har information om eleverna och deras olika funktionsnedsättningar inte tagits med i beaktande. Vi vet inte om det är en elev som alltid protesterar och svarar nej eller om det är läraren som väljer att inte lyssna på eleven och därigenom inte ger eleven möjlighet att vara delaktig i sin undervisning. I skolsammanhang är det läraren som utifrån sin roll har ansvar att

ha ett professionellt bemötande gentemot alla elever, vilket innebär att se och bekräfta samt ha olika sätt att bemöta eleverna beroende på situation (Blennberger, 2013). Likaså vet vi inte om det finns elever som är blyga och tysta och inte gör sin röst hörd utan att få mer aktiv hjälp från läraren. Oavsett om det är en tyst elev eller en som pratar rakt ut blir dess röst inte tillvaratagen och bjuds inte in till delaktighet i lärprocesserna. Om läraren tittar på hela sin undervisning och elevernas lärmiljö utifrån delaktighetsmodellen skulle det skapas förutsättning för att kunna säkerställa möjlighet till hög KASAM.

Under studiens gång har några frågor framkommit som till exempel hur man vet att eleverna har lärt sig mer tack vare en modell eller genom andra verktyg? Har lärarens fingertoppskänsla någon roll i sammanhanget? Bruce m.fl. (2016) menar att kanske är förhållningssättet ett av de viktigaste verktygen för elevernas trivsel, relationer och prestationer, att vi som lärare kan skapa förutsättningar för varje elevs upplevelse av att lyckas i sin kunskapsutveckling genom vårt förhållningssätt. Märkbart är att enbart en av våra respondenter har nämnt relationen mellan lärare och elev eller lärarens förhållningssätt som en viktig faktor. All forskning vi tagit del av i studien visar på att synliggöra mål och att eleven är delaktig i sina lärprocesser är av stor betydelse men hur mätbart är det? Vi hade kanske kunnat få en större bild av detta om vi intervjuat eleverna men eftersom vi valt att inte göra det kvarstår frågan till framtida forskning.

I studien har det framkommit att tydlighet när man ska synliggöra elevers mål och göra dem delaktiga i sina lärprocesser är en framgångsfaktor vilket kan tolkas som om tydlighet gör att undervisningen blir begriplig, hanterbar och ger meningsfullhet för eleverna, alltså skapas det av läraren möjlighet till hög KASAM. Vidare att läraren är uppmuntrande och bekräftar eleverna samt får dem att vara aktiva är också faktorer som höjer deras måluppfyllelse är slutsatser som har diskuterats. I studien har vi sett att lärarna visualiserar målen på olika sätt men det har inte framkommit att de genomgående använder någon specifik modell eller metod. Inte heller har det framgått om de visualiserade målen är begripliga och hanterbara, att kommunicera målen enbart muntligt eller med bara text exkluderar elever med behov av bildstöd eller de elever som inte kan läsa har också diskuterats.

6.3 Praktisk relevans

De slutsatser som dragits och arbetet med studien utifrån syfte och frågeställningar har bidragit till att utveckla oss i vår framtida yrkesprofession som speciallärare mot utvecklingsstörning. Vikten av att precisera kunskapsmål och syfte (Skolverket, 2018b) för eleverna och på ett överskådligt sätt göra de begripliga och hanterbara har blivit tydligare för oss och på så sätt även möjliggöra meningsfullhet för eleverna. Samtidigt ser vi svårigheten i att formulera målen för eleverna så att de blir begripliga men ändå har en viss grad av generalisering för att kunna användas vid bedömning för lärande. Processen att ändra arbetssätt och jobba med bedömning för lärande på ett tydligare sätt har redan startat hos oss, att synliggöra målen och ge eleverna framåtsträvande feedback som leder vidare mot nytt lärande.

Genom att ha läst mycket forskning har det satt fart på våra tankar kring hur viktigt det är att synliggöra mål (Hedenqvist & Håkansson, 2008; Jönsson, 2020; Lundahl, 2011; Wiliam & Leahy, 2015) och med den kunskapen kunna reflektera och diskutera med kollegor om sätt att visualisera mål som passar vår elevgrupp. I diskussion kan vi som speciallärare mot utvecklingsstörning bidra med kunskap runt aktuell forskning och säkerställa att arbetet vilar på en vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet (SFS 2017:1111). Eftersom studier genomförts parallellt med arbetet har vi kontinuerligt provat sådant vi läst under vår studietid, vilket har lett till en vidareutveckling hos oss och vi har en förhoppning om att det har hjälpt eleverna i sin kunskapsutveckling. Vi har provat en modell, BFL (Anderson m. fl., 2016), på en elev och visualiserat mål (Skolverket, 2018b) tydligare och mer frekvent för hela gruppen. Vår upplevelse är att eleverna fokuserat mer mot målen då de varit tydligare för dem. Eftersom BFL - modellen går att individanpassa är det lätt att tillgodose varje enskild elevs behov av hur mål ska synliggöras. En elev behöver bara text medan en annan behöver filmsnuttar eller bilder för att tydligt se vilka mål och hur målen ska uppnås. Ett fullständigt resultat av vårt arbete går inte att se ännu, då modellen inte provats i större skala och under längre tid.

I studien har vi sett en brist i att elevernas röst inte blivit hörd, detta kommer vi i vårt fortsatta arbete som speciallärare ta med oss och kontinuerligt ha med i arbetet. Genom att få elevernas syn på undervisningen får vi en bild av om det är begripligt, hanterbart och meningsfullt, hur hög KASAM undervisningen ger (Antonovsky, 2005).

6.4 Framtida forskning

Syftet med studien är att bidra med kunskap och få förståelse för hur lärare på grundsärskolan gör för att eleverna ska bli delaktiga i sin läroprocess och vilka faktorer som påverkar måluppfyllelse. Då syftet riktar sig mot hur lärare gör och tänker hade det i framtida forskning varit intressant att belysa detta ur elevens perspektiv, att genomföra studien och innefatta elevintervjuer samt elevobservationer för att få en tydligare bild.

Vidare hade det varit intressant att se om elevgruppens sammansättning och de enskilda elevernas funktionsnedsättningar och behov påverkat resultatet. Under en observation noterar vi att läraren väljer att nonchalera en elevs reaktion som svar på en utslängd fråga. Då syftet med studien är att fokusera på lärarna och inte eleverna har information om eleverna och deras olika funktionsnedsättningar inte tagits med i beaktande. Vi vet inte om det är en elev som alltid protesterar och svarar nej eller om det är läraren som väljer att inte lyssna på eleven och därigenom inte ger eleven möjlighet att vara delaktig i sin undervisning. Likaså vet vi inte om det finns elever som är blyga och tysta och inte gör sin röst hörd utan att få mer aktiv hjälp från läraren. För framtida forskning hade det varit intressant att se på om elevgruppens sammansättning och de enskilda elevens funktionsnedsättningar hade gett ett annat resultat.

Det finns forskning som säger att synliggöra mål för eleverna är en framgångsfaktor för att eleverna ska nå upp till sina kunskapsmål (Skolverket, 2018b), men finns det forskning kring hur målen bör synliggöras och i så fall om det finns sätt som är bättre än andra? En intressant fråga som en framtida forskning kan ge svar på. Möjligtvis är det en fråga som är helt individuell utifrån elev och därigenom inte går att få ett generellt svar på.

Ingen av våra respondenter har nämnt relationen mellan lärare och elev eller lärarens förhållningssätt som en viktig faktor. Det relationella perspektivet har inte använts som teori i studien. Det hade varit intressant att se på våra frågeställningar ur den synvinkeln och då haft med eleverna i både intervjuer och observationer. Eftersom vi valt att inte göra detta kvarstår frågan till framtida forskning.

7. Slutord

Det är som lärare i grundsärskolan och som blivande speciallärare en utmaning att få alla elever att känna sig delaktiga i sitt lärande och sin lärprocess samt att ge eleverna inflytande över sin utbildning. Vi och våra kollegor har brottats med hur vi ska synliggöra kunskapsmålen för elever på högstadiet så det blir betydelsefullt och begripligt. Hur kan de göras delaktiga i sin lärprocess? När vi läser både skollag (SFS 2010:800), barnkonventionen (SFS 2018:1197) och examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) kan vi inte se någonstans om hur viktigt det är med att synliggöra mål, bedömning och elevens lärande för eleverna men forskningen talar sitt eget språk. Några forskare verkar vara överens om hur viktigt det är att visa eleverna vad som förväntas av dem och hur de ska göras delaktiga i både sitt eget lärande och bedömning (Hattie, 2012; Jönsson, 2020; Wiliam och Leahy, 2015).

I examensordningen (SFS 2017:1111) står att en speciallärare ska ha fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, visa fördjupad kunskap om barns och elevers utveckling och lärande, visa kunskap om utveckling och lärande hos barn och elever med funktionsnedsättningar, inbegripet neuropsykiatriska svårigheter, samt fördjupad kunskap om barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden.

Ett intresse väcktes efter att ha tagit del av Anderson, Sundman Marknäs och Östlund (2016) under utbildningen, där det visades på en modell som verkade mycket användbar. BFL – modellen visar tydligt för eleven vilket mål som ska uppnås samt gör att eleven i allra högsta grad är delaktig. Hur görs elever med intellektuell funktionsnedsättning delaktiga i särskolor? Hur blir de ”ägare” av sin egen lärprocess?

Utifrån dessa tankar formulerade vi vårt syfte och frågeställningar. Syftet med studien är att bidra med kunskap om undervisning i grundsärskolan genom att studera några speciallärares upplevelser av elevernas lärprocess och måluppfyllelse. Våra frågeställningar är då vilka faktorer påverkar elevers måluppfyllelse? Hur synliggör lärare elevers kunskapsmål för eleven? Hur gör lärare för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess?

För att få svar på våra frågeställningar använde vi oss av observation och intervju, åtta lektionsobservationer och fyra semistrukturerade intervjuer och enkel form av kvalitativ analys är genomförda med två lärare och två speciallärare.

Observationer och intervjuer är gjorda på två grundsärskolor, en F-6 skola och en 7-9 skola. Eleverna som undervisades av lärarna i studien var 11 till 16 år. Studien har en fenomenologisk ansats, då vårt syfte och frågeställningar handlar om hur läraren gör för att elever ska bli delaktiga i sin lärprocess och vilka faktorer som påverkar elevernas måluppfyllelse. För att tolka vår empiri har vi använt oss av KASAM, Känsla Av SAManhang som teori. KASAM handlar i undervisningssammanhang om att eleven ska känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin lärprocess och sitt lärande. Studiens resultat visar att tydlighet när man ska synliggöra elevers mål och göra dem delaktiga i sina lärprocesser är en framgångsfaktor vilket kan tolkas som om tydlighet gör att undervisningen blir begriplig, hanterbar och ger meningsfullhet för eleverna, alltså skapas det av läraren möjlighet till hög KASAM. Vidare att läraren är uppmuntrande och bekräftar eleverna samt får dem att vara aktiva är också faktorer som höjer deras måluppfyllelse. Alla elever oavsett intellektuell eller kognitiv funktionsnedsättning har rätt att få sin kunskapsutveckling och sitt lärande synliggjort (Skolverket, 2011; Skolverket, 2015). Hedenqvist och Håkansson (2008) menar att tydliggöra mål ger eleverna större engagemang och motivation. För att eleverna ska veta vad som förväntas och vad som är viktigt att lära sig behöver de få veta målen med undervisningen. Om eleverna inte har en klar bild över vart de ska får de också svårt att ta ansvar för sitt lärande, lärandemål och bedömningskriterier är inget som eleverna ska behöva gissa sig till. I studien har vi sett att lärarna visualiserar målen på olika sätt men det har inte framkommit att de genomgående använder någon specifik modell eller metod. Inte heller har det framgått om de visualiserade målen är begripliga och hanterbara, att kommunicera målen enbart muntligt eller med bara text exkluderar elever med behov av bildstöd eller de elever som inte kan läsa.

I intervjuerna påtalar flera av lärarna att de vill ha ett system eller en modell för att kunna få eleverna mer delaktiga i sina lärprocesser och i sina kunskapsmål men inte funnit eller kommit på hur de ska vara utformade. Alla vet att det ska göras men inte hur eller de kanske vet hur också men gör det inte. Även Skolinspektionen (2020) bekräftar att lärare överlag tycker detta är svårt.

De slutsatser som dragits och arbetet med studien utifrån syfte och frågeställningar har bidragit till att utveckla oss i vår framtida yrkesprofession som speciallärare mot utvecklingsstörning. Vikten av att precisera mål och syfte för eleverna och på ett överskådligt sätt göra de begripliga och hanterbara har blivit tydligare för oss och på så

sätt även möjliggöra meningsfullhet för eleverna. Samtidigt ser vi svårigheten i att formulera målen för eleverna så att de blir begripliga men ändå har en viss grad av generalisering för att kunna användas vid bedömning för lärande.

Genom att ha läst mycket forskning har vi reflekterat kring hur viktigt det är att synliggöra mål och med den kunskapen kunna reflektera och diskutera med kollegor om sätt att visualisera mål som passar vår elevgrupp. I diskussion kan vi som speciallärare mot utvecklingsstörning bidra med kunskap runt aktuell forskning och säkerställa att arbetet vilar på en vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet.

I studien har vi sett en brist i att elevernas röst inte blivit hörd, detta kommer vi i vårt fortsatta arbete som speciallärare ta med oss och kontinuerligt ha med i arbetet. Genom att få elevernas syn på undervisningen får vi en bild av om det är begripligt, hanterbart och meningsfullt, hur hög KASAM undervisningen ger.

”Man vet att det ska göras men inte hur, eller man kanske vet hur också, men gör det inte”

Referenser

Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Malmö: Gleerups.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2. [förändrade] uppl.). Stockholm: Liber.

Anderson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (red.) (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisknära utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Förskole förvaltningen Malmö stad och Malmö högskola. Hämtad 200109 från [http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:904000/FULLTEXT01.pdf.\(75%20s\)](http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:904000/FULLTEXT01.pdf.(75%20s)).

Anderson, L. & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden [Elektronisk resurs]. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524. doi: <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.508>

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.

Arter, J.A., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (s. 13-25). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Aspelin, J. (2018). Omsorg och pedagogik. I M. Nilsson Sjöberg (red.), *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. (s.157-168). Malmö: Gleerups.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Karlstads universitet estetisk-filosofiska fakulteten) [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.

Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Blennberger, E. (2013). *Bemötandets etik*. Stockholm: Studentlitteratur.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerup.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.

Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.

Christiansson-Banck, U. (2013). "Behandlas typ som en människa": hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse i utbildningen. I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. (s. 107-123). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Colnerud, G. (2018). Lärares ledarskap – pedagogiska val och etiska dilemman. Nilsson Sjöberg, M. (red.), *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. (s. 127-140). Malmö: Gleerups.

Garrels, V. (2017). Goal setting and planning for Norwegian students with and without intellectual disabilities: Wishing upon a star? *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 493-507. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1261487>

Garrels, V., & Palmer, S. B. (2020). Student-directed learning: A catalyst for academic achievement and self-determination for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(4). doi: <https://doi.org/10.1177/1744629519840526>

Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.

Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182-200. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1017836>

Hansson, K., & Nordmark, E. (2015). Flervetenskapliga perspektiv på delaktighet och habilitering. I K. Hansson, & E. Nordmark (red.), *Att arbeta med delaktighet inom habilitering*. (s. 11-31). Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hedenquist, J.A., & Håkansson, J. (2008). *Formulera och utvärdera mål: uppdaterad och utvidgad version*. (2 uppl.). Älmhult: Jan Håkansson [distributör].

Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (3 [rev] uppl.). Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.

Hollingshead, A., Williamson, P., & Carnahan, C. (2018). Cognitive and emotional engagement for students with severe intellectual disability defined by the scholars with expertise in the field. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(4), 269-284. doi: <https://doi.org/10.1177/1540796918812803>

Ineland, J. (2013). *Mäta hälsa, levnadsvanor och livsvillkor hos personer med utvecklingsstörning: teoretiska och metodologiska perspektiv och överväganden*. Östersund. Hämtad 210209 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-68437>

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. (2 [rev.] uppl.). Gleerup, Malmö.

Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. (2 [rev.] uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Janson, U. (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk*. (s. 173-200). Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. (5 uppl.). Malmö: Gleerups.

Kragh, M., & Plantin Ewe, L. (2018). Speciallärarens arbete som kvalificerad samtalspartner. I B. Bruce (red.), *Att vara speciallärare: språk- skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling* (s.75-88). Malmö: Gleerups.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1986). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: ALA.
- Lauvås, P., & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: en ny bedömningspraktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan* (s. 298). (Studies from Swedish Institute for Disability Research, 51) [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Melboe Sagen, L., & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 344-357. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.909174>
- Nilsson, B. (2002). *Vad betyder känsla av sammanhang i våra liv?: aspekter på stabilitet, kön, hälsa och psykosociala faktorer*. (Family Medicine, Department of Public Health and Clinical Medicine, 809) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet. Hämtat 191229 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763812/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (2016). *Kommunikation: samspel mellan människor*. (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Phillips, D.C., & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4 [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Examensordning för speciallärarexamen*. Stockholm Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:1197. *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

Sheida K, Raley, S. K., Burke, K. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Kurth, J. A. (2020). The Self-Determined Learning Model of Instruction and Students with Extensive Support Needs in Inclusive Settings. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 82–90. doi: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.82>

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>

Skolforskningsinstitutet (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2020:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. Hämtat 201210 från <https://skolforskningsportalen.se/forskning/hur-ska-man-veta-vad-forskningen-sager/>

Skolinspektionen (2020). *Undervisningen i grundskolan – med särskilt fokus på årskurserna 6-9*. Dnr: SI 2019:2959. Hämtat 210326 från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/undervisningen-i-grundsarskolan/>

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasieskolan 2013*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Skolverket (2018b). *Läroplan för grundskolan 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Skolverket (2018c). *Mottagande i grundskola och gymnasieskola samt urval till gymnasieskolans nationella program [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket. Hämtat 190510 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmannarad/2018/mottagande-i-grundsarskola-och-gymnasiesarskola-samt-urval-till-gymnasiesarskolans-nationella-program?id=4027>

Skolverket (2019). *Hälsa för lärande - lärande för hälsa* [Elektronisk resurs]. Hämtat 210215 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2019/halsa-for-larande---larande-for-halsa>

Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet, Regeringskansliet.

SOU 2004:98 Carlbeck-kommittén (2004). *För oss tillsammans [Elektronisk resurs]: om utbildning och utvecklingsstörning: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Hämtad 200430 från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2004/10/sou-2004981/>

SOU 2020.42. *Förslag om undantag från krav på behörighet inom särskolan*. Hämtat 210217 från www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202042/

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019). *Delaktighetsmodellen* [bild] Hämtat 210415 från <https://www.spsm.se/>

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

Swärd, A., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU skriftserie nr 2. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet ett arbetssätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerup.

Wellander Löfgren, M. (2020). *Folkhemmets styvbarn – icke önskvärda*. [Videofil]. Hämtad 210215 från <https://youtu.be/ovy1QaSIh58>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat 190410 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & kultur.

World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik* (Malmö Studies in Educational Sciences No.7) [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.

Bilaga 1. Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

23 januari 2021

Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter, Margareta Linde och Åsa Trydell Johnsson som läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning som är en utbildning på avancerad nivå vid Kristianstad högskola.

Vi kommer under våren skriva ett självständigt arbete där vi planerar att undersöka hur lärare arbetar i grundsärskolan med att tydliggöra mål och få eleverna delaktiga i sin läroprocess. Vi kommer att utföra en kvalitativ studie genom att göra lektionsobservationer och intervjuer. Under rådande omständigheter önskar vi att lärare filmar ett undervisningstillfälle och att det följs upp med en semistrukturerad intervju via teams. Fokus på filmning kommer att vara på lärarens undervisning och inte på eleverna. Teamsintervjuerna kommer att spelas in för att lättare kunna analyseras. Intervjuerna kommer att ta ca 30 minuter. Det insamlade materialet kommer enbart vi och vår handledare samt examinator få tillgång till. När vårt arbete blivit godkänt kommer allt material att förstöras.

Vi kommer att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vill du läsa principerna i sin helhet hittar du dessa på denna länk:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Det innebär att vi tar hänsyn till att:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vi hoppas att du vill delta i vår studie!

Vid ytterligare frågor, tveka inte utan ta gärna kontakt med oss.

Margareta Linde

Åsa Trydell Johnsson

XXXXXXXXXX@XXXXXX

XXXXXXXXXX@XXXXXX

XXXX-XXXXXX

XXXX-XXXXXX

Ansvarig lärare/handledare: Kerstin Ahlqvist

XXXXXXXXXX@XXXXXX

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

XXX-XXXXXX

Eftersom vi kommer att observera lärare och inte elever behövs inget samtycke från vårdnadshavare och elever men vi kommer att skicka ut ett informationsbrev till de som berörs av studien.

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till Margareta Linde senast den.....

Bilaga 2. Informationsbrev till vårdnadshavare

Information till vårdnadshavare.

Hej!

Vi är två studenter; Margareta Linde och Åsa Trydell Johnsson, som läser sista terminen på speciallärarprogrammet mot utvecklingsstörning som är en utbildning på avancerad nivå vid Kristianstad högskola.

Vi kommer under våren att skriva ett examensarbete där vi planerar att undersöka hur lärare, som arbetar i grundsärskolan, gör för att eleverna ska vara delaktiga i sina kunskapsmål och hur de ska nå dem. Detta kommer vi att göra genom att intervjua lärare på Specialenheten men även genom observationer. Eftersom pandemin sätter stopp för besök kommer vi att be lärare filma sig själva under en lektion. Det är alltså fokus på hur läraren arbetar och inte på något sätt eleverna. Det insamlade materialet kommer enbart vi och vår handledare samt examinator få tillgång till. När vårt arbete blivit godkänt kommer allt material att förstöras.

Med vänliga hälsningar

Margareta och Åsa

Bilaga 3. Observationsguide

Observationsguide

Lärprocess:

- Vilka faktorer använder läraren för att påverka elevens lärprocess?
- Hur görs eleverna delaktiga i sin egen lärprocess?

Tydliggöra lärandemål:

- Hur synliggör läraren kunskapsmål för eleverna?
- Används någon metod eller modell för att synliggöra kunskapsmål för eleverna? Vilken?

Delaktighet:

- Hur får eleverna vara med och påverka sina mål?
- Hur får eleverna vara med och påverka hur målen ska uppnås?

Bedömning:

- Vad gör läraren för att se om eleverna är medvetna om sina mål?
- Vad gör läraren för att se om eleverna är medvetna om hur målen kan uppnås?
- Vad gör läraren för att veta om eleverna har uppnått målen?

Bilaga 4. Intervjuguide

Intervjuguide

Lärprocess:

- Vad innebär en god lärprocess hos elever för dig?
- Vilka faktorer påverkar en god lärprocess?
- Vilka faktorer kan du påverka i elevens lärprocess?
- Hur görs eleverna delaktiga i sin egen lärprocess?

Tydliggöra lärandemål:

- Hur arbetar du för att synliggöra kunskapsmål för eleverna?
- Beskriv en metod eller modell som du använder för att synliggöra kunskapsmål för eleverna.

Delaktighet:

- Hur får eleverna vara med och påverka sina mål?
- Hur får eleverna vara med och påverka hur målen ska uppnås?

Bedömning:

- Hur ser du om eleverna är medvetna om sina mål?
- Hur vet du att eleverna är medvetna om hur målen kan uppnås?
- Hur vet du att de uppnått målen?

