Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

De fem förmågorna
Lärarens tolkning och användning i pedagogiska planeringar

Five abilities
Interpretation and use in educational planning.

Carina Karim

Speciellläresexamen 90 hp
Examinator: Olof Sandgren
Slutseminarium 2018-05-22
Handledare: Anna-Lena Tvingstedt
Sammanfattning/Abstract


Förväntat kunskapsbidrag

Det förväntade kunskapsbidraget är att ge ett perspektiv i diskussion kring de fem förmågornas användning i undervisningen i specialskolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ge ett bidrag till kunskapen om och förståelse för vilken variation som finns bland lärare på en specialskola i synen på de fem förmågorna som enligt Svanelid (2014) genomsyrar läroplanen, i vilken grad lärare på en specialskola använder sig av förmågorna i den pedagogiska planeringen samt vilka anpassningar som görs för att elever med grav språkstörning framgångsrikt ska utveckla förmågorna.

- Hur återspeglar sig synen på de fem förmågorna i lärarnas pedagogiska planering?
- I vilken utsträckning använder sig lärare på en specialskola sig av Svanelids (2014) förmågor i sin pedagogiska planering.
- Vilka olika aspekter framträder i synen på förmågorna?
- Vilka anpassningar av undervisningen kan identifieras i de pedagogiska planeringarna för elevgruppen?

Teori

Studien vilar på Vygotskij’s sociokulturella kunskapsteorier (Vygotskij, 1999). Analysen är gjord med stöd av Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979). De fem förmågorna har sitt ursprung i Blooms taxonomi.

Metod

Empirin kommer ur kvantitativ analys av lärarnas planeringar och kvalitativa intervjuer av lärare som valts ut utifrån de insamlade planeringarna. Syfte med intervjuerna är att synliggöra fenomen.
Resultat

Undersökningen är för liten för att ge en generell bild till hur det verkligen förhåller sig i frågan. Den kan däremot ge ett bidrag till kunskapen om vilka olika synsätt som finns på förmågornas betydelse samt variationen i hur de lärs ut. På just den här skolan har lärarna stor variation i sin syn på de fem förmågorna. I intervjuerna framkom att kommunikativ- och begreppslig förmåga var de förmågor med störst samsyn. Det var även de förmågorna som omnämndes i samtliga pedagogiska planeringar som innehöll någon form av förmåga. Tidigare studier (Darwazeh, 2016) visar att lärare ofta lägger fokus på de två lägsta kunskapsnivåerna, minnas och förstå i Bloom Taxonomi. I The Big 5, förmågorna skulle de lägsta nivåerna av förmågor kunna uppfattas av lärarna som kommunikativ förmåga och begrepps- förmåga.

Studien visar även att det saknas en samsyn kring den pedagogiska planeringens utformning trots att ett myndighetsgemensamt dokument används.

Specialpedagogiska implikationer

De specialpedagogiska implikationer som framkommit är behovet av fortbildning bland lärarna på skolan i Scaffolding och annan stöttning som elever med grav språkstörning är beroende av.

Nyckelord

förmågor, grav språkstörning, lärares pedagogiska planering, specialskola, The Big 5.
Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING/ABSTRACT ............................................................................................................................... 2

FÖRväNTAT KUNSKAPSbIDRAG .......................................................................................................................... 2
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .................................................................................................................... 2
TEORI .................................................................................................................................................................. 2
METOD ............................................................................................................................................................... 2
RESULTAT .......................................................................................................................................................... 3
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER ........................................................................................................ 3
NYCKELORD ...................................................................................................................................................... 3

INLEDNING ....................................................................................................................................................... 6

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .................................................................................................................... 8

PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR ............................................................................................................. 8

CENTRALA BEGREPP ..................................................................................................................................... 8

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING ...................................................................................................... 9

SPRÅKSTÖRNING ............................................................................................................................................... 9
SKOLGÅNG FÖR ELEVER MED GRAVSPRÅKSTÖRNING .................................................................................. 11
SPECIALSKOLAN ........................................................................................................................................... 12
DE FEM FÖRMÅGORNA ................................................................................................................................... 13
DOKUMENTATION I SKOLAN .......................................................................................................................... 15
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT OCH STÖDSTRUKTER ................................................................. 16
FRAMGÅNGSFAKTORER ................................................................................................................................. 17
LÄRARENS ARBETSSITUATION ....................................................................................................................... 18
LÄRARES ARBETE MED FÖRMÅGORNA I LÄROPLANEN ......................................................................... 18
FORMATIV BEDÖMNING ................................................................................................................................ 19
SPRÄKLIKA UTMANINGAR I SKOLAN ....................................................................................................... 20

TEORETISK FÖRANKRING ............................................................................................................................... 21

BRONFENBRENNERS SYSTEMTEORI ................................................................................................................. 21
BLOOMS TAXONOMI ....................................................................................................................................... 22

SOCIOKULTURELL TEORI ................................................................................................................................... 23

METOD ............................................................................................................................................................... 24

ANALYS .............................................................................................................................................................. 25
INSAMLANDE AV EMPIRI ................................................................................................................................. 25
KVALITATIV INTERVJU SOM METOD ........................................................................................................... 26
UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH BORTFALL ...................................................................................................... 26
Inledning


har det även skett en förändring i kunskapssyn. Inte minst det oändliga informationsflödet har lett till denna förändring. I början av 1900 talet ställdes det helt andra krav på medborgare än de som ställs idag. Idag kan det vara viktigtare att veta hur du hittar information än att kunna rabbla alla Europas huvudstäder.


På min arbetsplats, som är en specialskola för elever med grav språkstörning, pågår en diskussion bland lärarna om hur vi ska tänka och prioritera för att eleven ska nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Hur ska vi arbeta för att hinna med samtliga kunskapsmål och centrala innehåll. Det verktyg läraren har för att planera och utvärdera sitt arbete är den pedagogiska planeringen.

Skolan i studien har en planeringsmall som lärarna förväntas använda, där förmågor undervisningen fokuserar på ingår. Rubrikerna i mallen är; ”Det här ska vi arbeta med”, ”Precisera förmågorna undervisningen fokuserar på”, ”Bedömning Vad och hur”, ”Så här ska vi arbeta” och ”Elevens inflytande” (se bilaga 4). Min förhoppning är att genom att studera lärarnas planeringar i kombination med att intervjuar ett antal lärare, beskriva den variation som finns i synen på och kunskapen om de fem förmågorna samt se vilken variation av anpassningar som lärarna använder för att stödja elevernas kunskapsutveckling. Undersökningen är för liten för att ge en generell bild till hur det verkligen förhåller sig i frågan. Det den däremot kan ge är ett bidrag till kunskapen om vilka olika synsätt som finns på förmågornas betydelse samt variationen i hur de lärs ut.

Flera förmågor ställer stora krav på eleverna och kan vålla särskilda svårigheter för eleverna på skolan. Att analysera kan som exempel vara svårt för en elev med grav språkstörning då det i grunden bygger på att eleven kan kategorisera och sortera information, vilket elever med språkstörning generellt har svårt för (Bruce m.fl. 2016).
Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ge ett bidrag till kunskapen om och förståelse för vilken, variation som finns bland lärare på en specialskola för elever med grav språkstörning i synen på de fem förmågorna, som enligt Svanelid (2014) genomsyrar läroplanen samt i vilken grad lärarna använder sig av förmågorna i den pedagogiska planeringen, hur de behandlas i undervisningsplaneringen samt vilka anpassningar som görs för att elever med grav språkstörning framgångsrikt ska utveckla förmågorna.

Preciserade frågeställningar

- Hur återspeglar sig synen på de fem förmågorna i lärarnas pedagogiska planering?
- I vilken utsträckning använder sig lärarna av Svanelids fem förmågor i sin pedagogiska planering.
- Vilka olika aspekter framträder i synen på förmågorna?
- Vilka anpassningar av undervisningen kan identifieras i de pedagogiska planeringarna för elevgruppen?

Centrala begrepp

Språkstörning är en diagnos som ställs av logoped efter omfattande tester. Språkstörning innebär att barnet har svårigheter i att kommunicera, att göra sig förstådd och/eller att förstå det som sägs (Nettelbladt & Salameh, 2007).

The Big 5 är samlingsnamnet för de fem förmågor som genomsyrar hela läroplanen från förskolan till gymnasiet. Förmågorna finns i alla syftestexter och mål (Svanelid, 2014).

Analysförmåga innebär att eleven kan beskriva orsaker och konsekvenser till olika företeelser. Att eleven kan förklara och visa på samband, växla perspektiv samt dra egna slutsatser. (Svanelid, 2014).

Kommunikativ förmåga innebär att eleven kan föra diskussioner och samtala. Motivera, presentera samt föra fram och bemöta argument. (Svanelid, 2014).
**Metakognitiv förmåga** innebär att eleven kan tolka, värdera och visa omdöme. Eleven ska även visa förmåga att reflektera och avgöra rimligheten samt välja mellan olika strategier. Dessutom ska eleven ha förmågan att pröva och ompröva (Svanelid, 2014).

**Procedurförmåga** innebär att eleven kan söka, samlar, strukturera och kritisk granska information. Eleven ska dessutom visa att den kan skilja mellan fakta och värderingar samt avgöra källors trovärdighet (Svanelid, 2014).

**Begreppslig förmåga** innebär att eleven förstår innebörden av begrepp samt använder dem och relaterar dem till varandra (Svanelid, 2014).

**Pedagogisk planering** är en planering läraren gör för genomförandet och kommunikationen till elever och vårdnadshavare av ett ämnesområde. Planeringen utgår från kursplanens samtliga delar och eventuellt mål i läroplanen (Skolverket 2018).

**Specialskolan** finns till för de barn som har en funktionsnedsättning som gör att de inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan. Undervisningen är anpassad efter barnets behov. Specialskolan har en antagningsnämnd som utreder vilka barn som ska tas emot. Skolan är 10 årig och har en egen läroplan (skolverket.se)

**Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, är indelad i olika delar.** Utöver kunskapskraven för olika ämnen har läroplanen delar som beskriver skolans värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer för utbildningen samt delar som behandlar förskoleklassen och fritidshemmet. Kursplanen täcker år 1-9 och är indelat i ämnets syfte, centrale innehåll och kunskapskrav för kunskaper i slutet av årskurs 3, 6 och 9 (Skolverket, 2011).

**Läroplanen för specialskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall, Lspec 11** skiljer sig inte nämnvärts från Lgr 11. Den största skillnaden ligger i att specialskolan har ett extra skolår och är en 10 årig skolform och därmed en utökad timplan. Kursplanen täcker år 1-10 och kunskapskraven är för kunskaper i slutet av år 4, 7 och 10 (skolverket, 2011).

**Bakgrund och tidigare forskning**

**Språkstörning**

Det som kännetecknar barn med språkstörning är att de har avsevärt lägre språklig förmåga jämfört med jämmångla barn, medan den icke-verbala begåvningen ligger inom.


Diagnosen språkstörning är komplex, vilket leder till att det ofta uppstår problem i diagnostiseringen då språkstörning inte ses som en enhetlig diagnos, utan olika elever visar olika språkprofiler (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Den tidigare diagnoskriterierna för att ställa diagnosen lydde; "Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigare utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer.” (Nettelbladt & Salameh, 2007 s.15).


Språkstörning delas in i tre kategorier, expressiv språkstörning som visar sig i svårigheter att göra sig förstådd med språket, impressiv språkstörning som innebär svårigheter att förstå språket samt generell språkstörning som är både expressiv och impressiv. Andelen elever med grav språkstörning i Sverige ligger på ca 0,7 % vilket motsvarar cirka 7000 elever i den svenska
skolan (SOU 2016:46). Studier visar att elever med grav språkstörning halkar efter i sin kunskapsutveckling ju högre upp i skolan eleven kommer i takt med att de språkliga kraven höjs (Bruce m.fl. 2016).

**Skolgång för elever med gravspråkstörning**


En elev med grav språkstörning ställs inför en rad svårigheter i skolan. Kunskapsutveckling kräver språklig precision, eleven behöver kunna kategorisera, jämföra och organisera nya kunskaper. Kravet på språklig förmåga och förståelse i ämnet blir större ju högre upp i skolåren en elev kommer. Det framgår i skolans styrdokument under mål- och riktlinjer (Bruce m.fl. 2016).

Språkstörningen påverkar även elevens möjligheter att utvecklas, ofta som ett resultat av att de interagerar mindre med jämngamla elever (Dockrell m.fl. 2014).

Skolan ska ge alla elever goda förutsättningar för lärande. Extraanpassningar ska göras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Dessa kan för en elev med grav språkstörning innebära förstärkt kommunikation med bild- och teckenstöd, läraren bör dessutom ha ögonkontakt med

Elever med grav språkstörning har även behov av en anpassad studiemiljö. Elevgruppen är generellt störningskänslig och ljud och ljuskänslig. Gruppen har ofta svårt med tidsuppfattningen. En timstock hjälper till att visualisera tiden (Bruce m.fl. 2016).

Specialskolan


Specialskolan är statlig och drivs av Specialpedagogiska skolmyndigheten. I skollagen kapitel 12, står inskrivet att de barn som inte kan gå i grundskolan på grund av sin funktionsnedsättning ska tas emot i specialskolan (Skollagen 200:800). Skolorna har riksintag och finns på sex olika orter i Sverige. Samtliga skolor finansieras med statliga medel och arbetar på regeringsuppdrag. Förutom skolor för elever med grav språkstörning finns det skolor för andra specifika funktionsnedsättningar såsom för medfödd eller tidigt förvärvad dövblindhet, för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning, för elever som är döva eller...
har hörselnedsättning och för elever som har dövhet eller hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning (SPSM, 2019).

**De fem förmågorna**


![Figur 1. Blooms reviderade kunskapstaxonomi Svenneling. (2017).](image-url)
Blooms taxonomi ligger till grund för de fem förmågor som går att urskilja i kursplanen enligt Svanelid (2014). Förmågorna återkommer i samtliga skolämnen från förskolan upp till gymnasiet (Svanelid, 2014). De fem förmågorna kan sammanfattas på följande sätt:

— **Analysförmåga**, innebär att eleven kan beskriva orsaker till och konsekvenser av olika företeelser. Att eleven kan förklara och visa på samband, växla perspektiv samt dra egna slutsatser.

— **Kommunikativ förmåga**, innebär att eleven kan föra diskussioner och samtala. Motivera, presentera samt föra fram och bemöta argument.

— **Begreppslig förmåga**, innebär att eleven förstår innebörden av begrepp samt använder dem och relaterar dem till varandra.

— **Procedurförmåga**, innebär att eleven kan söka, samlta, strukturera och kritisk granska information. Eleven ska dessutom visa att den kan skilja mellan fakta och värderingar samt avgöra källors trovärdighet.


Kursplanernas syftestext innehåller långsiktiga mål för elevens lärande. I det centrala innehållet framgår det vilka förmågor eleven ska ges förutsättningar att utveckla i varje ämne, vidare framgår det i vilken grad eleven ska behärska de olika förmågorna för respektive betygs nivå (Petterson, 2018). Som exempel står det i läroplanen, Lpo 11 för ämnet kemi år 9 under rubriken syfte:

"Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av både systematiska undersökningar och olika typer av källor. På så
sätt ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande kring sina egna resultat, andras argument och olika informationskällor.” (s.144)

Vidare står det att eleven ska utveckla sin förmåga att ” använda kunskaper i kemi för att granska information…” (s.144) längre fram i texten står det att läsa under rubriken centralt innehåll är 7-9: ”Källkritisk granskning av information och argument som eleven möter i olika källor och samhällsdiskussioner med koppling till kemi.” (s.148) Under kunskapskrav för betyget E i slutet av år 9 går att läsa: ”Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.” (Skolverket, 2011:a, s. 151). Den analytiska förmågan återfinns i godtagbara kunskapskrav i ämnet biologi ” Eleven kan sortera några föremål utifrån olika egenskaper samt separerar lösningar och blandningar med enkla metoder. ” (s.116) i samma ämne under kunskapskrav E i år 6 står ” Eleven kan jämföra sina och andras resultat och för då enkla resonemang om likheter och skillnader och vad de kan bero på…” (s.116)


**Dokumentation i skolan**


Det systematiska kvalitetsarbetet står inskrivet i både skollagen och läroplanen. Syftet är att synliggöra mål och syftet, kvalitet och likvärdighet samt visa på vad man tänker arbeta med och hur utvärderingen ska se ut. Utöver lärarna ska även elever och vårdnadshavare involveras i planeringen (Skollagen 2010:800). Undervisningen ska bedrivas på vetenskaplig grund vilket innebär att den är systematiskt prövad och att det ska finnas vetenskapliga belägg för att
undervisningen fungerar (Håkansson & Sundberg, 2012). Man kan med andra ord säga att all undervisning ska ske forskningsbaserat.

**Språkutvecklande arbetssätt och stödstrukturer**


För att eleven ska utveckla en förtrogenhet med ämnesspecifika begrepp och göra dem till sina egna måste läraren tydlig leda in eleven i olika ämnes språk med undervisning i både
begrepp och struktur. Språkanvändningen behöver förtydligas för att direkt relatera till hur kunskapen ska användas (Bruce m.fl. 2016).

**Framgångsfaktorer**


**Lärarens arbets situation**

Politiska reformer blir resultatlösa så länge inte de rätta förutsättningarna ges (Nordgren & Bergh, Liljekvist & Kristiansson, 2018). I en enkätstudie av fyra forskare från Karlstads universitet drogs slutsatsen att lärarna idag inte ges förutsättningar att utföra sitt huvuduppdrag där pedagogisk planering ingår, utan att de tvingas äga stor del av arbetstiden till andra uppdrag som dokumentation, föräldrakontakt och elevhälsa. I studien framkom också att 95% av de tillfrågade lärarna arbetar utöver sin arbetstid. Forskarna menar därför att lärarna idag inte ges förutsättningar att utföra sitt huvuduppdrag där pedagogisk planering ingår, utan att de tvingas äga stor del av arbetstiden till andra uppdrag som dokumentation, föräldrakontakt och elevhälsa (Nordgren m.fl. 2018).

**Lärarens arbete med förmågorna i läroplanen**

Det har varit svårt att finna forskning som behandlar lärarnas arbete kring förmågorna. Då läroplanen kom 2011 och Svanelid fick sitt genomslag med teorin om ”The Big 5”, i sin bok ”De fem förmågorna i teori och praktik - Boken om The Big 5” först 2016 kan detta vara en förklaring. En studie har emellertid gjorts i ämnet. Studien (Kaindl & Simonsson, 2014) visar hur lärare arbetar med förmågorna ”The Big 5” i undervisningen vid förberedelse och genomförande av en ämnesövergripande debatt i undervisningen. Resultatet ger ett exempel på att bedömning utifrån förmågorna är ett välfungerande verktyg. Därtill framkom det att eleverna övertäffade lärarnas förväntan i uppvisandet av förmågorna då de visade fler förmågor än de lärarna till en början uppfattade. Tydligast visade elever sina kommunikativa och begreppsliga förmågor, vilka även är de förmågor lärare har lättast att uppfatta. Den procedur- och
analys förmåga eleven uppvisade varierade beroende på omfattningen av elevens förberedelse. Om eleven ges utrymme att skatta kvaliteten på sin egen och kamraternas förmåga, framkommer även elevens metakognitiva förmåga. Av studien framgår att lärarna endast bedömde den kommunikativa och begreppliga förmågan vid en redovisning. Övriga förmågor framträdde först då lärarna i efterhand studerade den videoinspelade redovisningen. Studien belyser att läraren ställs inför svårigheten att se samtliga förmågor en elev uppvisar. För att läraren ska se mer än begreppsförmåga och kommunikativ förmåga krävs en större medvetenhet. För att möjliggöra en djupare bedömning är videoobservation ett lämpligt redskap (Kaindl & Simonsson, 2014).


**Formativ bedömning**


William (2013) anser att betyg kan utgöra ett hinder för lärande. Han menar att betyg inte kan ses som en feedback. I en studie jämfördes tre olika typer av återkoppling till eleven, återkoppling i form av endast betyg, återkoppling i form av kommentar samt återkoppling med...

Språkliga utmaningar i skolan


språkstörning. Det minskar risken att språket separeras från ämnet. Läraren ska lägga fokus på ömsesidig kommunikation och möjliggöra en fördjupad språkutveckling, både i kunskapsutvecklingen och i elevens sociala relationer (Bruce m.fl. 2016).


**Teoretisk förankring**


**Bronfenbrenners systemteori**

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979) utgår från att barnet ingår i olika system. Barnets utveckling sker i interaktion mellan barnet och dess sociala miljö. Utvecklingen måste ses i relation till samtliga system.

- **Mikrosystemet** är det system där barnet är fysiskt närvarande. Hemmet och skolan ses som de viktigaste mikrosystemen.
- **Mesosystemet** består av relationerna mellan mikrosystemen. Förhållandet mellan hemmet och skolan, utvecklingssamtalet i skolan är ett sådant exempel, kompisgruppen är ett annat.
- **Exosystemet** som kan vara föräldrarnas arbete eller utbildning. Detta system påverkar barnet även om barnet inte deltar i det.
- **Makrosystemet**, är det system vi har omkring oss i form av lagar (till exempel skollagen), politik (till exempel läroplanen) och ekonomi och är ett övergripande samhällssystem.

Samtliga system är ömsesidigt beroende av och växelverkar med varandra (Bronfenbrenner, 1979). På senare tid har teorin utvecklats för att även innefatta individ och tid (Epp, 2018).

Den pedagogiska planeringen ingår i flera av systemen på olika nivåer. Den ingår i elevens mikrosystem då den utgör en grund i elevens undervisning, den igår även i mesosystemet där
utvecklingssamtalet utgår från planeringen. Planeringen styrs dessutom av makrosystemet där den regleras av läroplaner, lagar och politiska beslut (Bronfenbrenner, 1979).

**Blooms Taxonomi**

Utöver att ändra termologin ändrades ”att syntetisera kunskap” till ”att skapa nya kunskaper” och de två översta stegen bytte plats. Den reviderade versionen är utformad som ett verktyg för pedagogisk planering och bedömning och är mer universell och kan därför användas på alla utbildningsnivåer. Stegen kan beskrivas på följande sätt:

- **Minnas**; eleven kan komma ihåg och ta fram tidigare kunskaper.
- **Förstå**; eleven visar att den kan förstå informationen genom att förklara begrepp.
- **Tillämpa**; eleven använder informationen i ett nytt sammanhang.
- **Analysera**; eleven ser hur saker hänger ihop och kan organisera informationen.
- **Utvärdera**; eleven kan kritiskt bedöma informationens relevans.
- **Skapa**; eleven kan sätta ihop olika delar till en ny kunskap eller nytt synsätt (Darwazeh, 2016).

Darwazeh (2016) menar att lärare tenderar att lägga större fokus på de två lägsta stegen.

Blooms taxonomi utgör grunden för Svanelids (2014) förmågor i analys av läroplaner och kursplaner.

**Sociokulturell teori**

begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Lärprocessen sker med hjälp av mediering i interaktionen mellan individer via handlingar, artefakter, språk och tankar (Jacobsen, 2012).


Den här studien fokuserar inte endast på i vilken grad lärarnas pedagogiska planeringar utgår från de fem förmågorna utan även på vilka eventuella anpassningar läraren planerar att använda i undervisningen av eleverna. Gibbons (2012) menar att det är avgörande vilken stöttning och vilka verktyg eleven får, för hur de lyckas i klassrummet.

**Metod**

Studien består av en kombination två olika metoder, vilket kallas för triangulering. Vid triangulering studerar forskaren en företeelse ur flera olika perspektiv och får därmed en ökad förståelse för det som undersöks. När man använder kvantitativa data kan kvalitativa studier användas för att säkerställa och kontrollera resultaten och ökar på så sätt tillförlitligheten i studien (Bryman 2010). En nackdel med metoden är att den är mer tidskrävande än att använda

Studien består dels av kvantitativa data vilka utgörs av lärarnas pedagogiska planeringar, dels av kvalitativa intervjuer med några av lärarna.

**Analys**

Empirin som har samlats in, genom de pedagogiska planeringarna, har bearbetats med innehållsanalys och kvantifierats.


**Insamlande av empiri**

Då forskaren använder sig av officiella dokument från privata källor, vilket är fallet i studien måste forskaren vara medveten om att materialet är en tolkning av processen, i det här fallet läraren som tolkar planeringssmallen. Med anledning av detta får forskaren inte utgå från att materialet är en objektiv beskrivning av företeelsen (Bryman, 2010).

Fördelen med kvantitativ analys är att den i de fall en statistisk signifikans kan visas, ger en ökad trovärdighet och generalisering. Analysen bygger på mätningar, inte uppfattningar, det går att göra stora undersökningar och materialet kan lättare redovisas i tydliga tabeller. Kvaliteten i en kvantitativ analys är beroende av metoden som använts vid insamlandet av data. Analysen av kvantitativa data är inte mer neutral än vid kvalitativ analys, eftersom till exempel kategoriseringen är påverkad av forskaren (Densecombe, 2010).
Kvalitativ intervju som metod

Intervjuerna i undersökningen är fenomenologiska och halvstrukturerade, frågorna är även tematiskt indelade. Med anledning av detta är intervjuguiden som redovisas i bilaga 2, endast en vägledning och innehåller ett begränsat antal öppna frågor (Fejes & Thornberg, 2015; Bryman, 2010). Vid intervjun ställdes frågan om lärarens planeringsarbete, före frågan om syn på förmågorna, då frågornas ordning kan påverka informantens svar (Bryman, 2010). I det aktuella fallet kunde frågorna om förmågorna leda informanten att tala om dessa i större utsträckning än som vore rimligt utifrån informantens planeringsarbete.

Tecniken som använts för uppföljningsfrågor kallas probing och har till syfte att fördjupa samtalen kring frågorna. Följdfrågor som "Hur menar du" och "Kan du utveckla..." samt uppmuntrande kroppsspråk såsom nickningar eller ”hummande” används för att uppmuntra och visa intresse för informantens berättelse med syftet att denne vill berätta mer (Fejes & Thornberg, 2015). Vid intervju är det betydelsefullt att skapa en trygg atmosfär och trevlig stämning för att minska risken att informanten ska välja att avbryta (Bryman, 2010).


Undersökningsgrupp och bortfall


I insamlingen av data skickades en förfrågan ut till samtliga lärare på en skola för elever med grav språkstörning. På skolan finns 45 stycken lärare fördelade på 21 undervisningsgrupper, varav 8 på lågstadiet 6 på mellanstadiet och 7 på högstadiet. Av dessa lämnade 34 pedagogiska
planeringar in från 33 lärare. Utifrån de insamlade pedagogiska planeringarna valdes nio lärare ut för uppföljande intervju, sex av de tillfrågade lärarna deltog.

De 34 insamlade planeringarna var fördelade på 11 från årskurs 1-4, 4 i årskurs 5-7 och 19 från årskurs 8-10. En möjlig förklaring till det låga deltagandet i år 5-7 kan vara att det är en grupp lärare som ställts inför stora utmaningar med stor nyrekrytering av personal och ny enhetschef under läsåret. I år 1-7 har skolan ett klasslärarsystem, där klassläraren undervisar i större delen ämnen med undantag av de praktiskt estetiska ämnena. I år 8-10 har skolan ett tvålärarsystem med ämneslärare, vilket innebär att två lärare delar undervisningsgrupp och arbetar tillsammans med gruppen på varje lektion.


Genomförande


Insamlandet av de pedagogiska planeringarna inföll de fem första veckorna på vårterminen. Det är en period då arbetsbelastningen är stor, skolans utvecklingssamtal ligger i anslutning till dessa veckor, vilket kan vara en möjlig förklaring till den relativt låga svarsfrekvensen.

Initialt informerades skolledningen om studien. Efter deras godkännande fick samtliga lärare på skolan ett missivbrev (se Bilaga 1) med studiens syfte och omfattning beskriven. Lärarna ombads dela med sig av sina pedagogiska planeringar. Materialet lämnades i ett postfack centralt beläget vid skolans personalrum. Det fanns utrymme att vara anonym. I missivbrevet ingick en samtyckesblankett, där läraren hade möjlighet att även ge sitt
medgivande till intervju. En allmän påminnelse gjordes vid två tillfällen på mail med cirka en veckas mellanrum. Viss påverkan har även förekommit bland mina närmaste kollegor på högstadiet. De pedagogiska planeringarna är insamla under en femveckorsperiod i början av läsåret 2019. Lärarna ombads bidra med en valfri pedagogisk planering de använt under det gångna året. Utifrån det insamlade materialet gjordes ett urval för uppföljande intervjuer med syfte att utifrån planeringens utformning få en så stor variation som möjligt i synsätt. Av nio tillfrågade informanter deltog sex i intervjun, varav två i årskurs 1-4, två i årskurs 5-7 och två i årskurs 8-10. Av de som valt att inte delta har två personer uppgift tidsbrist som orsak medan ett tillfälle utgick på grund av långvarig sjukskrivning. Samtliga intervjuer utgår från samma intervjuguide (se bilaga 2) och är semistructurerade. I syfte att klargöra har följdfrågor ställts för att ge en följsamhet i intervjuerna (Stukát, 2011). De 6 intervjuerna ägde samtliga rum i skolans lokaler. I största möjliga mån har tiden anpassats efter informantens önskemål, allt för att den ökade arbetsbelastningen inte skulle upplevas negativt (Bryman, 2010). Alla intervjuer är bandade och transkriberade i samtycke med informanten, vilken också fått läsa och godkänna transkriberingarna. Samtalen pågick i mellan 20 och 40 minuter.

**Analys och bearbetning**

**Pedagogiska planeringar**


Samtliga arbetsbeskrivningar som nämnt anpassningarna har noterats och återgivits med den benämning som förekom i planeringen utan tolkning.


Resultatet av de insamlade planeringarna är sammanställt i tabeller för att ge en överskådlighet och tydliggöra eventuella mönster. Ursprungstabellerna återfinns i bilaga 4 och 6. En sammanfattande tabell redovisas under rubriken "Resultat” nedan.
Intervju


I följande tablå visas exempel på hur analysen gjorts.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Meningsinnehåll</th>
<th>Koncentrerat innehåll och tolkning av underliggande mening</th>
<th>Underteman</th>
<th>Tema</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&quot;Och sen så på det metakognitiva planet så filmar jag eleven. Jag filmar liksom själva arbetet. När man sätter ett föremål mellan föremålet (Slöjdarbetet, författarens anmärkning) och dem så blir det som något annat där som gör att det inte blir samma press på dem.&quot;</td>
<td>Eleven får lättare att se sin kunskapsutveckling när den känns mindre personlig.</td>
<td>Självskattning</td>
<td>Bedömning</td>
</tr>
<tr>
<td>&quot;Det ser jag på laborationsrapporten. Där det var att den kan se varför det blev som det blev och så.&quot;</td>
<td>Det färdiga resultatet visar elevens kunskap bedömningsbedömning</td>
<td>Summativ bedömning</td>
<td>Bedömning</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 3. Exempel på analys av intervju

Då forskaren använder sig av triangulering måste materialet ställas i kontrast till varandra. Det är inte troligt att de olika metoderna kommer peka på ett entydigt resultat, utan snarare i samma riktning (Denscombe, 2009).
**Tillförlitlighet och giltighet**


Vid intervjuer finns det en risk att informanten ge de svar den tror att intervjuaren önskar, framför allt om de känner varandra väl och vill positionera sig utifrån sin etablerade roll. Om frågorna är tvetydiga och kan uppfattas olika finns det en risk att svarsvariationen inte är en egentlig variation utan är en felkälla (Bryman, 2010). Resultatet av intervjun bygger på en dubbeltolkning eftersom forskaren tolkar informantens svar och denne har i sin tur tolkat frågan (Bryman, 2010).

Av de insamlade data som inkommit är ett mindre antal planeringar från år 1-4 än från 8-10. Min relation till lärarna i högre årskurser skulle kunna förklara skillnaderna.

Gällande studiens giltighet kan den tidigare studien som visar lärares arbete med förmågorna (Kaindl & Simonsson, 2014) stärka betydelsen av att använda sig av Svanelids (2016) förmågor i utformningen av pedagogiska planeringar som utgör grunden för undervisningen.

**Etiska överväganden**

Resultat

Totalt lämnades 34 planeringar in från år 1-10 varav 11 kom från år 1-4, 4 från år 5-7 och 19 från år 8-10. Av de 34 planeringarna hade hälften (18) preciserat vilka förmågor som var tänkta att ingå i undervisningen, fullständig redovisning återfinns i bilaga 4.

Tabellerna nedan redovisar de planeringar som innehöll någon eller några förmågor. Längst till höger sammanställs antalet förmågor i åldersgruppen. Längst ned i tabellen sammanställs det totala antalet förekomna förmågor indelat i de fem förmågorna.

Tabell 1. Sammanställning av förmågor i de insamlade pedagogiska planeringarna.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pedagogiska planeringar</th>
<th>Antal lärare</th>
<th>Förmågor i planeringarna</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skolår</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1-4</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5-7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8-10</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Summa</td>
<td>34</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pedagogiska planeringar

I år 1-7 (år 1-4 och år 5-7) förekom endast den kommunikativa och begreppsliga förmågan i 4 av de sammanlagt 15 insamlade planeringarna. Ingen av planeringarna innehöll beskrivning av metod och/eller anpassning till målgruppen elever med grav språkstörning.

I år 8-10 var förmågorna jämnt representerade i 14 av de totalt 19 insamlade planeringarna från åldersgruppen.
I 8 av de 34 insamlade planeringarna fanns en eller flera beskrivningar av metod och anpassning till målgruppen elever med grav språkstörning (Se bilaga 5). Samtliga anpassningar var inskrivna i planeringarna från år 8-10. Vanligast förekommande metod var modellande (5st) följt av mindmapping (3st), reading to learn (2st) samt begreppskort (2st). Utöver det förekom digitala lärverktyg, modeller och tidslinje.

I många av de insamlade planeringarna hade läraren valt att inte skriva något alls under rubriken "Precisera förmågorna undervisningen fokuserar på" eller i vissa fall ta bort rubriken helt.

Sammanfattningsvis kan man se att det är vanligare att förmågorna omnämns i planeringar för årskurs 8-10. I de tidigare åren förekommer förmågorna men endast de kommunikativa och begreppsliga förmågorna, d.v.s. de två lägsta stegen i Blooms Taxonomi. Vidare är det bara i hälften av de förekomna planeringarna som läraren beskriven metoder och/eller anpassningar för målgruppen. Bland metoderna är modellande och mindmapping vanligast förekommande.

Intervju

De sex intervjuerna är fördelade på två lärare som undervisar i årskurs 1-3, två lärare som undervisar i årskurs 4-7 och två lärare som undervisar i årskurs 8-10. De ämnen som är representerade är klasslärare, slöjd, svenska, So och Ma/No. Informanterna har arbeta på skolan i mellan ett och fem år. Studien tar ingen hänsyn till informanternas utbildning. Samtliga informanter är anställda på skolan och har ett pedagogiskt uppdrag som speciallärare med undervisning i klass.

Intervjuerna utgick från tre teman, planeringsarbete, syn på förmågor och kunskapssyn. Dessa teman redovisas nedan var för sig och belyses med citat från intervjuerna.

Tema planeringsarbete

Vid intervjuerna framkom att det råder stor variation i lärarnas planeringsarbete. Bristen på tid för planeringsarbetet återkommer vid flera intervjuer. Även en önskan att kunna samplanera med kollegor efterfrågas.

En klasslärare som undervisar på de lägre åldrarna och har många undervisningsämnen är en av de lärare som anser att tid saknas för planering. Vanligtvis är läraren ensam med en assistent i klassrummet. ”Jag brukar försöka göra (planering, författarens anmärkning) med min kollega men ofta så finns det inte tid.” (Lärare 2)
Ämnesläraren berättar om hur hen använder kursplanen i utformningen av den pedagogiska planeringen och gör vad man skulle kunna beskriva som en baklängesplanering med utgångspunkt i lärandemålen vilka får styra de didaktiska metoderna.

"Ja jag brukar börja med att titta i kursplanen vad som ingår i området centrala innehållet, kunskapsmål och syfte. Sen går jag baklänges. Så att jag när jag har bestämt vilka kunskapsmål som ska testas av så funderar jag lite på vilka med metoder som kan funka till det. Och då funderar jag också på vilka förmågor som ska övas extra.” (Lärare 4).

Tidigare planeringar och erfarenheter används i planeringsarbetet av lärare som har undervisat i samma ämne under en längre tid. Även en form av kollegialt lärande förekommer i planeringsarbetet i samband med samplanering. Tidigare erfarenheter används och ställs mot varandra kollegor emellan.

"Jag arbetar efter mina tidigare planeringar. Ibland gör jag mindre förändringar i dem, men jag vet att de funkar. Ibland sitter jag med en kollega, men då är det mer för att hjälpa och inspirera.” (Lärare 6).

Intervjuerna visar att det saknas en samsyn kring den pedagogiska planeringens utformning trots att ett myndighetsgemensamt dokument används (se bilaga 3). Vid intervjun nämnde hälften av lärarna Svanelids förmågor i samband med planeringsarbetet. För somliga lärare framstår det helt naturligt att skapa en planering kring Svanelids förmågor. "När jag planerar börjar jag med att titta på centralt innehåll för att sedan bestämma vilka mål vi ska jobba mot. I min utbildning fokuserade vi mycket på förmågorna.” (Lärare 6)

**Tema syn på förmågor**

*Kommunikationsförmåga*

I synen på kommunikationsförmåga talade samtliga lärare utom en om den muntliga kommunikationen. En lärare nämnde skriftlig kommunikation, ingen lärare nämnde den icke verbala kommunikationen.
En lärare ansåg att kommunikationsförmåga är ett verktyg i undervisningen och i kunskapsprocessen. Kommunikationen läraren talar om är den mellan läraren och eleven och möjliggör för eleven att visa sin förmåga att i samspel med läraren komma framåt i lärandet.

"Att du utifrån din funktionsnivå kan tillsammans med mig ta en idé från iden genom arbetsprocessen.” (Lärare 1).

Vid ett tillfälle framkom en aspekt på språket som kontextbundet och ämnesrelevant, vilket läraren upplever kan vålla svårigheter, särskilt för elever med grav språkstörning. Elevens svårigheter att generalisera kunskaper och anpassa språket till situationen anser läraren är någonting som aktivt behöver arbetas med i undervisningen.

"Att förstå att man pratar på olika sätt beroende på ämnet. Till exempel i naturvetenskapen pratar på ett sätt om Energi och i idrotten på ett annat sätt och i So på ett annat sätt.” (lärare 3).

Flera lärare pratade om kommunikationsförmågan i ett socialt samspel.


**Analysförmåga**

Bland lärarna på yngre åldrar rådde enighet att analysförmåga är en förmåga som kräver större mognad än deras elever har. "Jag kan tycka att mina elever är lite för unga för att analysera om väder och så.” (Lärare 4).

Bland lärare på högre åldrar fanns det en uppfattning om att analysförmåga är en förmåga som handlar om att förklara saker och se orsaker till händelser. Att analysera ger eleven möjlighet att se sitt lärande ur ett perspektiv utifrån och reflektera över det som skett på lektionen.

"Jag tänker att det handlar om att förstå och förklara varför det blev som det blev. Till exempel om vi gör en laboration och kunna förklara varför det blev en reaktion eller inte.” (Lärare 2).
Det fanns även lärare som ansåg att analysförmåga visar ett djup i elevens kunskap då det ger eleven möjlighet att väva in egna åsikter och visa vad dessa bygger på.

"Att analysera är en av de viktigaste förmågorna i mitt ämne (svenska), det går ju inte att eleverna bara skriver rakt av det måste komma in en egen åsikt och den måste ha en grund i någonting. Tänk att skriva en insändare och bara tycka, vem ska vilja läsa det, eller en bokrecensions?" (Lärare 6)

Metakognitiv förmåga

När det gäller metakognitiv förmåga har lärarna svårare att förklara. En lärare beskriver det som någonting som upprepas tills det blir automatiserat och jämför det med yngre barns utveckling genom upprepad påminnelse.

"Där tänker jag att det har blivit lite grann men med småbarn som man alltid säger till när de ska kliva ner för någonting. Du vet, fötterna först, fötterna först, fötterna först. Tills de har det inombords. Så du behöver aldrig säga fötterna först för de har hört det så många gånger." (Lärare 1)

En annan förklaring är att det handlar om elevens förståelse av sin egen kunskapsutveckling och möjlighet att se sin egen utveckling genom bland annat självskattnings. "Ja det handlar väl mycket om att de förstår sin egen utveckling. Men då handlar väl också om att de får syn på sitt eget lärande." (Lärare 3) och

"Då tänker jag…..att det är att eleven ska se sitt eget lärande. Det är inte sällan jag låter eleverna göra samma sorts text i år 8 som i år 10. Då tar jag fram texten från år 8 så får eleven själv värdera sin kunskap och se vad den tycker saknas." (Lärare 6).

Gemensamt för alla lärare är att de förklarar metakognitiv förmåga som en koppling till kognition.

Procedurförmåga

Procedurförmåga beskrivs av någon som ett verktyg som eleven behöver för att ta sig framåt i skolarbetet och är nödvändigt för elevens självständighet.
"Men det är väl att ta sig framåt i arbetsprocessen. Vissa mer här än på andra skolor som jag jobbat på men även där, när de inte vet vad de ska göra är det som att tiden fryser. Allting bara stannar upp.” (Lärare 1)

En annan lärare beskriver det som en förmåga att behärska olika verktyg/metoder i undervisningen. I matematiken kan det ses som ett val av matematisk strategi och innefattar då att välja rätt räknesätt i en räkneoperation. ”Ja alltså procedurförmåga för mig är hur man använder sina kunskaper eller hur till exempel val av metod i matte eller en val av metod på en No.” (Lärare 3)

Begreppsöverföringen beskrivs som en djupare förståelse för olika ämnesspecifika begrepp som är menings byggande. Ett begrepp innehåller ofta en mer omfattande kunskap om en företeelse.


”Begreppsöverföringen är ju olika begrepp som ingår i ämnet, att de förstår vad kondenserar innebär att det kan ske på en varm kastrull men även på ett glasspaket.” (Lärare 1)

**Tema kunskapssyn**

Vid frågan hur läraren vet när en elev kan en förmåga framträder två synsätt.

”Och sen så på det metakognitiva planet så filmar jag eleven. Jag filmar liksom själva arbetet. När man sätter ett föremål mellan föremålet (Slöjdarbetet, författarens anmärkning) och dem så blir det som något annat där som gör att det inte blir samma press på dem.” (Lärare 1)
En annan lärare har en mer summativ syn på bedömningen och anser att det färdiga resultatet visar elevens kunskap. ”Det ser jag på laborations rapporten. Där det var att den kan se varför det blev som det blev och så.”(Lärare 2)


I de lägre åldrarna värderades kommunikationsförmågan högst. I de högre åren var det inte enligt utan både begrepp och analysförmåga ansågs som viktiga. Analysförmåga ansågs av lärare på yngre ålder vara en förmåga kopplad till mognad, något som eleverna växer in i. Lärarens kunskapssyn påverkar inte endast elevens resultat och engagemang utan även de val av metoder och anpassningar läraren använder i sin undervisning. I de fall läraren ser på bedömning och kunskap som formativ blir återkoppling en naturlig del i undervisning där eleverna tar sig fram med hjälp av Scaffolding. Medan det inte finns någon funktion för den typen av gensvar om läraren ser kunskapen som summativ.

**Diskussion**

**Resultatdiskussion**

Genom att ta del av lärarnas pedagogiska planeringar och i intervjuer med lärare har det framkommit en bild av den variation som förekommer i synen på Svanelids (2014) förmågor och den frekvens med vilken de förekommer i planeringarna. Studien visar att det saknas en samsyn kring den pedagogiska planeringens utformning trots att ett myndighetsgemensamt dokument används (se bilaga 3).

De insamlade planeringarna visade att endast en mindre andel innehöll dokumenterade anpassningar (24 %). Samtliga av de anpassningar som förekommer återfanns i planeringarna för elever i år 8-10. En möjlig förklaring till detta är organisationen kring eleverna i åldersgruppen. Eleverna byter lärare och undervisningsgrupp i avsevärt större utsträckning än i de lägre åldrarna. En vinst blir då ett kollegialt lärande i utbytet av anpassningar, vilket skulle kunna bli ännu större om de dokumenterade anpassningarna förekom i större utsträckning. Konsekvensen av avsaknaden av dokumenterade anpassningar kan innebära en sämre

detta blir måluppfyllelsen lägre än vad som vore möjligt med en mer genomtänkt undervisning som innefattar samtliga av Svanelids (2016) förmågor.

Förmågorna skulle kunna utgöra ett gemensamt språk för lärarna som kan underlätta i kommunikation mellan elev, skola och hem. Samtidigt finns det en fara i ett till synes gemensamt språk då det är så stor variation i tolkningen. På en skola där det krävs stor språklig medvetenhet och kunskap av läraren kan det eventuellt skapa en osäkerhet hos eleven då samma begrepp används med olika innebörd. Elever med grav språkstörning har stora svårigheter att generalisera information (Bruce m.fl. 2016).


Planeringen utgör en grund för att göra elev och föräldrar delaktiga i undervisningen. En viktig uppgift läraren har är att ha god kunskap om mål och bedömningskriterier. Utifrån Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1979) systemteoretiska perspektiv sker elevens kunskapsutveckling i interaktionen mellan eleven och dess sociala miljö. Utvecklingen måste ses i relation till samtliga system, därav är det avgörande att eleven och föräldrarna har kunskap om mål och bedömningskriterier då de utgör en viktig inverkan på elevens studieresultat


**Metodiskussion**

Den insamlade empirin i form av lärarnas pedagogiska planeringar var frivillig. Det innebär att om en pedagog känner sig osäker eller saknar pedagogisk planering är sannolikheten avsevärt mindre att den lämnar ifrån sig planeringen (Bryman, 2010). Om de insamlade pedagogiska planeringar skett med ett annat urval hade resultatet kanske blivit annorlunda.

Då studien är gjord på min arbetsplats, vilket innebär att informanterna känner mig väl, har det underlätta tillgängligheten av informanter, samtidigt som det inneburit en fara för tillförlitligheten. I de fall informanten känner forskaren sedan tidigare, finns det en risk att informanten anpassar de svar den ger efter det den upplever att forskaren efterfrågar för att uppnå det Bryman (2010) kallar social önskvärdhet.

Officiella dokument från privata källor har använts i studien. Forskaren måste då vara medveten om att materialet är en tolkning av processen, i det här fallet läraren som tolkar planeringsmallen. Därav får forskaren inte utgå från att materialet är en objektiv beskrivning av företeelsen (Bryman, 2010).

**Specialpedagogiska implikationer**

Förslag på fortsatt forskning

Det skulle vara intressant att studera i viken utsträckning de framåtsyftande planeringar som skapas vid utvecklingssamtal, i samarbete mellan skolan, eleven och vårdnadshavaren, använder sig av förmågorna. Det skulle även vara intressant att studera hur eleverna tolkar Svanelids (2014) fem förmågor. Dessutom är det intressant att undersöka hur förmågor i planeringar återspeglas i undervisning och bedömning. Hur undervisar man konkret i förmågorna och hur bedömer man dem?
Referenser


Kalnak, N. (2014). Family history, clinical marker and reading skills in children With specific language impairment. Åtta 45 tryckeri AB


Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik - Boken om The Big 5.* Lund: Studentlitteratur AB.


Specialpedagogiska skolmyndigheten (20019). *Undervisning i specialskolan.* Stockholm:SPSM. Hämtad från [https://www.spsm.se/skolalternativ/undervisning-i-specialskola/](https://www.spsm.se/skolalternativ/undervisning-i-specialskola/)


Jag heter Carina Karim och arbetar i arbetslag 4 här på Hällsboskolan. Under våren 2019 går jag min avslutande termin på speciallärarprogrammet och i juni i år beräknar jag ta min examen.

I mitt examensarbete vill jag ge ett bidrag till hur läraren på en specialskola ser på förmågorna. För att göra detta vill jag ta del av några pedagogiska planeringar samt göra några uppföljande interjuer för att öka förståelsen för hur en pedagog kan tänka i frågan. Min vetenskapliga studie kommer därav bli en kombination av diskursanalys där jag analyserar pedagogiska planering följt av djupintervjuer.

Fokus vid datainsamlingen är; Hur återspeglar sig synen på förmågorna i lärarnas pedagogiska planering? Vilka olika sätt finns det att se på förmågorna?


Intervjun kommer att bandas för att underlätta mitt analysarbete.

Min studie kommer utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket du kan läsa mer om på [http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf). Vilket i det här fallet kortfattat kan sammanfattas som följer:

- Som deltagare har du rätt att avbryta din 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.

Min studie kommer utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket du kan läsa mer om på [http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf). Vilket i det här fallet kortfattat kan sammanfattas som följer:

- Som deltagare har du rätt att avbryta din 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.

46
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens namn

..........................................................
Studentens underskrift
Kontaktuppgifter:
Telefonnummer 073-5061633
E-mailadress carina.karim@spsm.se

Ansvarig lärare/handleder:
Anna-Lena Tvingstedt

Kontaktuppgifter Malmö högskola:
www.mah.se
040-665 70 00
Samtyckesblankett

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

Namn ......................................................

Namnteckning...........................................

Datum ..................

Återlämnas till Carina Karim senast den 1 mars 2019.
Bilaga 2

Intervju guide

Bakgrundsfrågor;

- Vad har du för utbildning?
- Hur många år har du arbetat med barn med GS?
- Vilken åldersgrupp undervisar du?
- Vilka ämnen undervisar du i?

Planeringsarbete;

- Hur ser ditt tillvägagångssätt ut när du gör en planering för ett område?
- Gör du din planering ensam eller tillsammans med en kollega?

Lärarens syn på förmågorna;

- Hur skulle du beskriva kommunikativförmåga?
- Undervisar du specifikt i det?
- Om så är fallet hur undervisar du i det?

- Hur skulle du beskriva analysförmåga?
- Undervisar du specifikt i det?

- Hur skulle du beskriva metakognitivförmåga?
- Undervisar du specifikt i det?
- Om så är fallet hur undervisar du i det?

- Hur skulle du beskriva procedurförmåga?
- Undervisar du specifikt i det?
- Om så är fallet hur undervisar du i det?

- Hur skulle du beskriva begreppsöverföring?
- Undervisar du specifikt i det?
- Om så är fallet hur undervisar du i det?

- Tycker du att någon förmåga är viktigare än de andra?

Personlig syn på kunskap;

- Hur vet man när en elev har lärt sig en förmåga, till exempel att analysera?
- Hur skiljer sig din undervisning av elever med GS i förmågorna jämfört med tidigare undervisningsgrupper du haft?
• Gör du några specifika anpassningar?

Avslutande fråga;
• Finns det någonting du skulle vilja ändra på i ditt dagliga arbete för att utveckla din undervisning?
• Vad ser du för möjligheter eller hinder för att göra dessa förändringar?
• Önskar du dig någon form av fortbildning?
• Om du önskar det, vilken utbildning skulle du vilja få?
Bilaga 3

Mall pedagogisk planering

Pedagogisk planering SPSM

Det här ska vi arbeta med

Precisera förmågorna undervisningen fokuserar på

Bedömning, Vad och hur

Så här ska vi arbeta

Eleven's inflytande
Bilaga 4

Sammanställning av pedagogiska planeringar uppdelat i årskurser

Tabellerna nedan redovisar de planeringar som innehöll någon eller några förmågor. Längst till höger sammanställs antalet förmågor i den specifika planeringen. Längst ned i tabellen sammanställs det totala antalet förekomna förmågor indelat i de fem förmågorna. Det ämne planeringen är skapad för redovisas även i tabellen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>År 1-4</th>
<th>Planering</th>
<th>Förmåga</th>
<th>Analys</th>
<th>Begrepp</th>
<th>Metakogn</th>
<th>Komm</th>
<th>Proced</th>
<th>Totalt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ma</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>So</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Av 11 insamlade planeringar innehöll 3 förmågor

<table>
<thead>
<tr>
<th>År 5-7</th>
<th>Planering</th>
<th>Förmåga</th>
<th>Analys</th>
<th>Begrepp</th>
<th>Metakogn</th>
<th>Komm</th>
<th>Proced</th>
<th>Totalt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Av 4 insamlade planeringar innehöll 1 förmågor
### År 7-9

<table>
<thead>
<tr>
<th>Planering</th>
<th>Förmåga</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Analys</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Sv</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Totalt</strong></td>
<td><strong>5</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Av 19 insamlade planeringar innehöll 14 begrepp
Bilaga 5

Sammanställning av den metod eller anpassning som omnämnts i lärarens pedagogiska planering

Tabell redovisar de olika anpassningar eller metoder som omnämnts i lärarnas pedagogiska planeringar. Samtliga planeringar med anpassningar eller metoder redovisas. Till höger redovisas det totala antalet anpassningar i den specifika planeringen. Längst ned i tabellen sammanställs det totala antalet förekomna anpassningar av varje sort. Det ämne planeringen är skapad för redovisas även i tabellen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Planering</th>
<th>Modell</th>
<th>Tankekarta</th>
<th>Tidslinje</th>
<th>Reading To learn</th>
<th>Strat</th>
<th>Digital lärverk</th>
<th>Bild</th>
<th>Begrepp kort</th>
<th>Totalt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Eng</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Slöjd</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Tk</td>
<td>Tk</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sv</td>
<td>Sv</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>