FRÅN MÄTA TILL MÖTA

Från mäta till möta

Thesis for Doctoral Degree (Ph.D)
By Helena Sjunnesson

The thesis will be defended in public at Hörsal C/Niagara, Malmö University
Friday, January 13, 2023, at 13.15

Principal Supervisor
Mona Holmqvist
Malmö University
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Co-Supervisor
Carin Roos
Kristianstad University
Avdelningen för specialpedagogik

Opponent
Anette Bagger
Örebro universitet
Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap

Examination Board
Anne Lillvist
Mälardalens universitet
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation (UKK) , avdelningen för förskolepedagogik.
Håkan Löfgren
Linköpings universitet
Institutionen för Tema
Mara Westling Allodi
Stockholms universitet
Specialpedagogiska institutionen

Malmö Studies in Educational Sciences No. 102
Doctoral Dissertation Series

Copyright Helena Sjunnesson, 2022
Paper 1 © by the Author (Version 2, manuscript unpublished)
Paper 2 © by the Author (Version 1, manuscript unpublished)
Paper 3 © Open Access (Frontiers in Education, Sec. Assessment, Testing and Applied Measurement)
Paper 4 © Open Access (International Journal for Lesson and Learning Studies)
Omslagsbild: Glenn Willman

ISBN 978-91-7877-345-9 (tryckt)
ISBN 978-91-7877-344-2 (pdf)
DOI 10.24834/isbn.9789178773442ISBN (of Partner university)
ISSN 1651-4513
Print: Media-Tryck, Lund university, 2022

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se
MADE IN SWEDEN

HELENA SJUNNESSON

FRÅN MÄTA TILL MÖTA

Elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av klassrumsbedömning

Malmö universitet, 2023
Fakulteten för Lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

Denna forskning är en del av den nationella forskarskolan Specialpedagogik för lärarutbildare (Special Education for Teacher Educators – SET), finansierad av Vetenskapsrådet (Dnr. 2017-06039).

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

LISTA ÖVER INGÅENDE STUDIER 11

ABSTRACT 12

FÖRORD 14

1 INLEDNING 16
1.1 Bedömning 21
1.2 Bedömning i ett specialpedagogiskt perspektiv 23
1.3 Begreppsdefinition 24
1.3.1 Elev i behov av stöd 24
1.4 Syfte och frågeställningar 25
1.5 Avhandlingens disposition 25

2 TIDIGARE FORSKNING 26
2.1 Bedömning och specialpedagogik 26
2.2 Elevers uppfattningar om bedömning 29
2.3 Lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömning 33
2.3.1 Bedömning som grund för utveckling 34

3 TEORI 38
3.1 Sociokulturell teori 39
3.2 Ett sociokulturellt perspektiv på bedömning 42
3.3 Mediering 45

4 METOD 47
4.1 Kvalitativ forskningsansats 47
4.1.1 Kvalitativ syntes 48
4.1.2 Forskningsstrategi 50

4.2 Urval ... 53
4.3 Genomförande ... 53
4.3.1 Systematisk forskningsöversikt ... 53
4.3.2 Brevmetoden ... 54
4.3.3 Dokument ... 54
4.3.4 Intervju och samtal ... 55
4.3.5 Genomförande av brevmetoden och intervjuer med elever ... 56
4.3.6 Genomförande av fallstudie 1 ... 58
4.3.7 Genomförande av fallstudie 2 ... 60
4.4 Analys och syntes ... 61
4.5 Etiska frågor ... 62
4.5.1 Etikansökan ... 64
4.6 Trovärdighet ... 64

5 RESULTAT ... 67
5.1 Resultat delstudie I ... 67
5.2 Resultat delstudie II ... 71
5.3 Resultat delstudie III A och B ... 73
5.3.1 Delstudie III A ... 73
5.3.2 Delstudie III B ... 75
5.4 Resultat delstudie IV ... 76
5.5 Syntes av studiernas resultat ... 78
5.5.1 Dokumenterad bedömning ... 79
5.5.2 Diskursiv bedömning ... 82
5.5.3 Informell bedömning ... 83

6 DISKUSSION ... 85
6.1 Resultatdiskussion ... 85
6.1.1 Dokumenterad bedömning ... 86
6.1.2 Diskursiv bedömning ... 90
6.1.3 Informell bedömning ... 91
6.2 Metoddiskussion ... 92
6.3 Begränsningar ... 93
6.4 Kunskapsbidrag ... 94
6.5 Implikationer för praktiken ... 94
6.6 Fortsatt forskning ... 95

ENGLISH SUMMARY 96
Introduction 96
Aim and research questions 97
Theoretical framework 98
Methods 98
Results 100
Synthesis 103
Contribution to the field 104
Limitations 105

REFERENSER 106

LISTA ÖVER INGÅENDE STUDIER

I. Sjunnesson, H. (Submitted, version 2). Assessment perspectives of low-achieving students: A systematic literature review.

II. Sjunnesson, H., & Holmqvist, M. (Submitted). Primary school students' views on mother-tongue classroom assessment.

III. A) Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse och sen då?: Pedagogers meningsskapande i en kommunövergripande bedömningsprocess.* (Malmö Studies in Educational Sciences, 32) [Licentiatuppsats]. Malmö högskola.
Examinerad 2014, Handledare Lena Lang och Anna-Lena Tvingstedt
B) Sjunnesson, H. (in press). Teachers' alignment between a local initiated external assessment-the Diagnostic Literacy Test (DLS)-and teaching regarding SEN students' needs. *Frontiers in Education.* https://: 10.3389/feduc.2022.1075165

IV. Sjunnesson, H. (2020) Initializing phase of lesson study: communication a special didactic tool in mathematics. *International Journal for Lesson & Learning Studies, 9*(3), 261-275. https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2020-0007

Delstudie III A är examinerad år 2014 i form av en licentiatuppsats.

ABSTRACT

Purpose: This dissertation aims to study how different artefacts used to assess students' knowledge are perceived by students and teachers. A particular focus is directed towards assessment from a special educational perspective.
Two research questions were posed: 1. What are students' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom? 2. What are teachers' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom?

Sub-studies: The dissertation provides a qualitative synthesis of 5 studies. Study I is a systematic research review with the aim to enhance knowledge regarding low-achieving students' assessment experiences. Study II, directed at classroom assessment to provide information on how primary school students in Grades 2 and 5 experience classroom assessment in Swedish. Study III A aimed to contribute knowledge about teachers' perceptions of an external assessment assignment. This was, without deepening the alignment between assessment results and teaching, which Study III B aimed to focus on. Study III B is a reanalysis of part of Study III A. In Study IV, the content's context was communication in mathematics teaching. The results revealed teachers' assessment expressions.

Theory: The theoretical starting point is sociocultural theory. The choice is based on Gipps who highlights the relationship between teaching, learning and assessment, where assessment is perceived to take place in a social context. To understand the different assessment practices that emerge in the thesis, three categories of assessment: inherent, discursive, and documentary, are used. Mediation is used as an analytical tool.

Method: The methodological approach is an interpretive perspective. All five sub-studies are qualitative. The dissertation provides a qualitative synthesis.

Results: The results reveal a difference in the perceptions and experiences about documented assessment attributed to whether, and what consequences a low score may mean for students and teachers. Discursive assessment emerges as part of teaching. Inherent assessment does not really appear in any of the sub-studies.

Conclusion: It is not the design of the assessment that matters for students' experience, but its contextualisation, how the meaning is mediated by the teachers rather than the assessment design. Students with special educational needs are more concerned about assessment.

Limitation: This thesis can only describe the talk of assessment but does not study the assessment itself.

Key words
Assessment practice, Classroom assessment, Mediation, Social cultural theory, Special Education, Qualitative synthesis

FÖRORD

Jag var inte riktigt beredd på att det skulle kännas så vemodigt att sätta punkt i den här avhandlingen. Vi har tillbringat mycket tid tillsammans, kämpat tillsammans, i samspel med varandra. Det har varit en stor del av mitt liv, att skriva och läsa och tänka. Men nu är det kanske dags att gå vidare. Du finns ju alltid kvar. Bedömningsfrågan blir bara större och större, inte minst i förhållande till specialpedagogiska frågor, och jag har massor kvar att lära.

När jag påbörjade mitt avhandlingsarbete var det en fortsättning på en resa som började redan år 2008, då jag fick möjlighet att gå forskarutbildning mot en licentiatexamen. Redan då hade jag turen att möta olika personer som bidrog till min utveckling och den licentiatuppsats som nu blev starten, och en del av min avhandling. Under den tiden hade jag fint stöd av mina dåvarande handledare Lena Lang och Anna-Lena Tvingstedt. Jag är så glad att jag mött dig Anna-Lena då och då även under detta arbete!

Att det är klassrumsbedömning som jag har kommit att fördjupa mig inom är kanske inte så konstigt. När jag tänker tillbaka, både som elev och som klasslärare kommer jag ihåg flera situationer kring bedömning som berört mig. Inte minst när jag som elev på högstadiet fick reda på att jag inte kunde få det betyg som jag trodde att jag skulle få i ett ämne. När läraren berättade anledningen kommer jag ihåg att jag tänkte, utan att säga det högt – ”Men om du som lärare vetat detta, varför har du då inte sagt något tidigare, eller hjälpt mig med det?”. Det var kanske därför som jag i rollen som klasslärare funderade mycket på hur jag skulle hantera den informationen jag fick om eleverna i samband med nationella prov i årskurs 5. Det kändes inte rätt att berätta resultatet för elever och föräldrar, särskilt inte för de elever som inte lyckades så väl.

Nu har jag återigen fått möjlighet att möta verksamheten genom de elever och lärare som bidragit med sina uppfattningar och erfarenheter om bedömning. Stort tack för att ni valde att vara med. Det är tillsammans vi kan bidra till utveckling.

När jag skulle börja forskarutbildningen igen, fick jag först kompetensutvecklingsmedel från Högskolan Kristianstad för att fortsätta. Stort tack för det förtroendet! Sedan blev jag i stället doktorand inom forskarskolan SET och har där fått vara med i en fantastisk miljö. Ett stort tack till er alla! Först till ledningsgruppen Mona Holmqvist, Jonas Aspelin, Peter Karlsudd och Sven Bölte, sen också till SETs international Advisory board, Michael Arthur-Kelly, Christine Lee och Jordan Shurr. Och så klart tack alla fina doktorandkollegor, Balli, Birgitta, Camilla, Catarina, Emma, Helén, Johanna, Kamilla, Linda PB, Linda EP, Malin, för stöd, ressällskap, skratt och bästa skrivarveckorna på Kronovall! Tack också till alla andra som funnits med oss ibland och läst och diskuterat mitt arbete med mig.

Ett tack vill jag också säga till de bästa kollegorna på HKR! Jag vet att ni har fått jobba jättemycket. Nu ser jag fram emot att komma tillbaka! Tack också till alla kollegor i FORP vid HKR för intressanta diskussioner och trevliga möten.

Som opponent vid mitt slutseminarium hade jag nöjet att få diskutera mitt arbete med Åsa Hirsh. Stort tack för allt som du bidrog med. Så värdefullt med alla dina tankar och alla dina förslag på texter, tack också för att det blev ett så trevligt, utmanande och utvecklande samtal!

Ett stort och varmt tack till mina handledare. Utan er hade detta inte gått. Tack Mona Holmqvist, min huvudhandledare, som alltid uppmuntrat, alltid visat att du trott på mig när jag inte gjort det själv, som utmanat och stöttat på ditt allra bästa sätt. Tack till dig Carin Roos, min handledare som funnits och finns där som ett stöd, alltid pigg på diskussion, som ser mig när jag tycker det är jobbigt, som bidrar med all din kunskap. Ett tack till dig Barbro Bruce som fanns med mig under den första tiden, tack för allt ditt stöd. Tillsammans har ni så frikostigt delat med er av er kunskap och glädje. Jag har lärt mig massor, inte bara om forskning utan också ett sätt att vara som handledare, som jag tar med mig vidare.

Tack också till alla fina som finns runt mig privat. Som finns där och stöttar i både med- och motgång. För det har det varit under de här åren. Nu får det vara slut på – ”Jag hinner inte”. Hoppas ni vill följa med på allt jag vill göra nu när jag hinner.

Stort och varmt tack till den bästa familjen, min far och mina syskon med familjer. Tack för att ni finns där för mig, alltid!

Sist vill jag säga tack till mitt allra bästa sällskap, min hund, som ständigt legat vid mina fötter eller fått mig ut på promenader. Det har blivit många skogspromenader och många steg tillsammans. Tack Tindra!

1 INLEDNING

Denna avhandling handlar om elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som genomförs inom ramen för klassrumsbedömning, med ett särskilt fokus på bedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Intresset för avhandlingens fokus tar sin utgångspunkt i en studie som genomfördes inom ramen för min licentiatuppsats (Sjunnesson, 2014). Den studien handlar om mötet mellan rådande bedömningskultur och lärare genom ett externt bedömningsuppdrag, initierat från central kommunnivå. Syftet var att bidra med kunskap om vilka konsekvenser lärares förståelse av ett kommunalt initierat bedömningsuppdrag kan leda till för elever och undervisning. Bedömningen genomfördes i årskurs 4 och ämnet var läsförståelse. Resultatet visar att bedömningsuppdraget främst ledde till att identifiera elever i behov av stöd och att åtgärder planerades i form av specialundervisning utanför klassrummet. Bedömningen, som genomfördes med ett standardiserat och normrelaterat diagnostiskt test representerar en bedömningspraktik som genomförs inom ramen för klassrumsbedömning.

Bedömningspraktik definieras i denna avhandling som de olika former för bedömning som används för att identifiera, mäta, värdera och dokumentera elevers lärande (Forsberg, 2014; Johansson, 2016). Det kan vara bedömningspraktiker som läraren initierar och använder som en del av undervisningen (benämns i avhandlingen som intern bedömning), eller bedömningspraktiker som initieras från olika nivåer i samhället; internationell, nationell och lokal. Bedömningar som initieras från olika nivåer i samhället, benämns i avhandlingen som externa. Syftet med externa bedömningar, exempelvis nationella prov i det svenska skolsystemet, beskrivs vara ett sätt att säkerställa rättvisa och likvärdighet (Forsberg, 2014).

Om bedömning som genomförs i klassrummet, används och tolkas på ett sätt som bidrar till utveckling av undervisning och elevers lärande, framhålls det som ett viktigt verktyg för både lärare och elever (Popham, 2011). Detta gäller för alla elever, men det finns också forskare som belyser det i förhållande till elever i behov av specialpedagogiskt stöd (se t.ex. Bourke & Mentis, 2014, Bruun, 2017; Lin & Lin, 2015). Information som samlas in förväntas ligga till grund för planering och genomförande av undervisning med avsikt att stödja elevens fortsatta utveckling (Erickson, 2020; Forsberg & Lindberg, 2010; Hirsh & Lundahl, 2021). Bedömning uppfattas enligt detta synsätt som en del av undervisningen för att främja alla elevers lärande. En lärare behöver därför kunna hantera de tre delarna undervisning, bedömning och lärande, både var för sig och i relation till varandra (Atjonen, 2014; Erickson, 2020). I undervisning förekommer olika bedömningspraktiker med olika initiativtagare och syften, både för att bedöma enskilda elever, och för att utifrån elevers resultat följa upp och utvärdera undervisning (Forsberg, 2014; Popham, 2009). Då det finns gemensamma drag i olika bedömningar som genomförs i undervisningen behöver dessa inte stå i motsats till varandra (Erickson & Gustafsson, 2016; Schneider m.fl., 2013). I stället finns förväntningar om att information som erhålls från olika bedömningspraktiker ska omsättas i undervisningen för att främja alla elevers fortsatta lärande (Chapman & Snyder, 2000; Forsberg & Lindberg, 2010; Gergen & Dixon-Román, 2014).

Samtidigt visar forskning att det är sällan som resultat från externa bedömningar analyseras tillräckligt för att kunna användas som grund för att möta elevers individuella behov i undervisning (Hoover & Abrams, 2013; Lockton m.fl., 2020; Resnick & Schantz, 2017). I stället har ett utökat antal bedömningar, särskilt utifrån externt initierade bedömningar, gett ytterligare möjligheter att identifiera elever i behov av stöd. Dock sker detta utan att alltid identifiera vilket behov av stöd eleven har (Skolinspektionen, 2016). Beroende på avsikterna med att identifiera elever i behov av stöd kan konsekvenserna bli olika för eleverna. Diskussioner förs i termer av inkludering, exkludering och kategorisering, snarare än att relatera bedömning till undervisning och lärande (Allan & Artiles, 2017; Hamre m.fl., 2018; Mayes & Howell, 2018).

Att bedömning i förhållande till elever i behov av stöd kan upplevas som svårt framkommer i en studie genomförd av Atjonen (2014), där lärare fick svara på frågor om bedömningar som de själva initierar som ett led i undervisningen. Svårigheten relaterar lärarna till att genomföra rättvisa bedömningar. Resultatet i en nyligen publicerad forskningsöversikt gällande kunskapsbedömning och specialpedagogiska behov (Öhman, 2022) visar på ett behov av ytterligare

forskning för att utveckla klassrumsnära bedömning för alla elevers möjlighet att visa sina kunskaper på ett rättvist sätt.

Oavsett vilken bedömningspraktik det gäller, har det visat sig vara svårt att omsätta den information som bedömningar ger till formande av undervisning för att stödja elevernas lärande (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Poortman, 2015; Vanlommel m.fl., 2017; Wixson & Carlisle, 2005). Forskare menar att det handlar om komplicerade processer, vilket lärare kan behöva stöd i (Hoover & Abrams, 2013; Shepard, 2000). I The OECD Teaching and Learning International Survey (Talis) från 2018 framkommer också att bedömning och undervisning av elever i behov av stöd är två av de områden som lärare i Sverige inom grund- och gymnasieskolan anser att de har störst behov av kompetensutveckling inom (Skolverket, 2019).

I svensk kontext lyfter forskare (se t.ex. Hirsh, 2020; Jönsson, 2022) hur olika reformer inom grundskolan har lett fram till att antalet bedömningar ökat. Exempel på reformer som genomförts under senare tid är Individuella utvecklingsplaner, Läroplan för 2011 samt Läsa-skriva-räkna-garantin. Individuella utvecklingsplaner infördes år 2008 som ett instrument för att dokumentera elevens kunskapsnivå i förhållande till kriterier för bedömning i alla ämnen. I samband med att Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, 2011), infördes, förändrades betygssystemet till en femgradig skala, betyg infördes från och med höstterminen i årskurs 6 och antalet nationella prov utökades. I Läsa-skriva-räkna-garantin som infördes 2019, ingår obligatoriska bedömningar genom Kartläggningsmaterial i förskoleklass och Bedömningsstöd i årskurs 1. Dessa reformer, där bedömning blivit framträdande, kan förstås som ett svar på sjunkande resultat i internationella bedömningar. Tidigare och tydligare bedömningar ses som ett sätt att förbättra elevernas resultat.

Parallellt med att antalet summativa bedömningar genom skolans styrning ökat, har också intresset för formativa bedömningar ökat. Summativ och formativ bedömning är ett sätt att kategorisera bedömning efter syfte, genomförande och vilken information som förväntas. Summativ bedömning förknippas främst med betyg, antingen att enskilda uppgifter betygssätts löpande, eller att betyg sätts i slutet av en termin eller efter ett tema för att summera helheten av en elevs prestationer (Dolin m.fl., 2018; Jönsson, 2021). Formativ bedömning har fokus på elevens process under pågående arbete. Informationen som samlas in genom formativ bedömning är tänkt att användas för att ge framåtsyftande återkoppling till eleven och för att utvärdera och utveckla lärarens egen undervisning (Jönsson, 2021). I stället för att kategorisera olika bedömningspraktiker som summativa

eller formativa, uttrycker Black och Wiliam (2018) att de kan fylla summativa eller formativa syften.

Sammantaget har bedömning blivit ett centralt inslag i skolans verksamhet. För elevernas del ställer olika bedömningspraktiker krav på ett ökat elevansvar. I ett forskningsprojekt (Löfgren & Löfgren, 2017; Pérez Prieto & Löfgren, 2017), där cirka 300 elever i 12-årsåldern intervjuats, visar resultatet att eleverna förväntas förstå och kommentera sin egen utveckling vid utvecklingssamtal, att bedömningskriterier diskuteras frekvent i undervisningen och att de förväntas bedöma både sina egna och klasskamraters uppgifter utifrån fastställda kriterier. Utifrån resultatet diskuterar forskarna hur elever gjorts ansvariga för att förstå sådant som tidigare har varit lärarens ansvar.

Trots att elever är de som främst berörs av bedömning som genomförs i klassrummet är det sällan som deras perspektiv ingår i studier om bedömning (Bulgan, 2018; Cheng m.fl., 2011; Eklöf & Nyroos, 2013; Löfgren & Löfgren, 2017). Därutöver är det inte så vanligt att perspektiv från elever i behov av stöd efterfrågas i forskning om bedömning (Ferguson m.fl., 2011; Gonzalez m.fl., 2017), trots att bedömning på olika sätt kan få stor betydelse för denna grupp av elever (Harlen m.fl., 2002).

Bedömning som genomförs i undervisningen fyller olika funktioner och genomförs på olika sätt beroende på vilken funktion de förväntas ha. För att förstå bedömningens funktion och hur de kan bidra till elevers lärande menar Elwood och Murphy (2015) att de måste ställas i relation till den sociala kontexten som de genomförs i. Kontexten utgörs bland annat av styrdokument och hur dessa tolkas på olika nivåer, samt hur denna tolkning påverkar sättet att genomföra olika bedömningar i undervisningen på och använda informationen i undervisningen (Elwood & Murphy, 2015; Moss, m.fl., 2008). De bedömningspraktiker som elever och lärare i den svenska grundskolan möter i klassrummet idag behöver därför förstås utifrån skolans uppdrag. En tolkning som lyfts fram i olika sammanhang är att skolan har ett tvådelat uppdrag, ett kunskapsuppdrag och ett socialisationsuppdrag (Roos & Gadler, 2018). I bedömningar som har fokus på att kontrollera enskilda elever och undervisning genom att mäta kunskapsresultat är det kunskapsuppdraget som hamnar i fokus medan socialisationsuppdraget riskerar att hamna i skymundan. Därmed finns en risk att skolans uppdrag uppfattas som olika delar och inte som en helhet. Bedömningar som initieras på internationell, nationell och lokal nivå för att både kontrollera och utvärdera undervisningen och att utgöra grund för utveckling (Forsberg & Lindberg, 2010; Gergen & Dixon-Román, 2014; Green, 2013; Polesel m.fl., 2014; Smith &

Douglas, 2014), kan påverka såväl undervisning och lärares bedömningspraktik, som elevers lust att lära (Biesta, 2009; Gergen & Dixon-Román, 2014).

För att bedömningar med olika syften, och med olika initiativtagare, ska bidra till att främja lärande och undervisning ställs krav på lärares bedömningskompetens (Herppich m.fl., 2018; Xu & Brown, 2016). Det handlar om att via bedömningar kunna fånga eleverna där de befinner sig i sin utveckling, för att med den vetskapen som grund planera undervisningen (Starcic m.fl., 2013; Starcic m.fl., 2016). När bedömning sätts i relation till elever i behov av stöd framträder ytterligare aspekter av lärares bedömningskompetens. Det handlar om hur bedömning kan bli ett verktyg för att främja lärande och undervisning för alla elever.

Gergen och Dixon-Román (2014) diskuterar utifrån ett sociologiskt perspektiv hur bedömning som genomförs i klassrummet kan bidra till att skapa hierarkier mellan elever. Genom olika bedömningar kan en elev lära sig om den är någon som lyckas bra eller mindre bra.

> Some students learn to view themselves as failures and may fear voicing an opinion or indeed, attending school altogether. Others will come to see themselves as superior to their peers, which further invites distancing and disdain. (s. 11)

Var i denna hierarki en elev placerar sig själv kan bland annat påverka identitet, synen på ämnet, kommande bedömningar samt relationer till såväl lärare som klasskamrater. Men också att det skapas en hierarki mellan elever som kan bidra till en vidare distansering mellan eleverna (Gergen & Dixon-Román, 2014). Därför är det viktig att diskutera hur bedömning kan genomföras för att påverka dessa faktorer i positiv riktning, vilket kan vara av stor betydelse för elever som inte alltid lyckas så väl.

I stället för att fastna i att all bedömning är en naturlig del i skolans verksamhet (Korp, 2011) bör kanske diskussionen handla om vilken funktion olika bedömningar kan och bör ha i förhållande till skolans uppdrag för elevernas kunskaps- och identitetsutveckling. I en sådan diskussion kan det vara viktigt att utgå från de som främst berörs av de olika bedömningar som genomförs i klassrummet, det vill säga elever och lärare, vilket är avsikten att göra i denna avhandling.

1.1 Bedömning

Bedömning är ett begrepp med många innebörder både för praktiken och för forskningen. I denna avhandling används begreppet för olika slags bedömningar som genomförs i klassrummet (Moss, 2008). Klassrumsbedömning används som ett övergripande begrepp för att rymma de olika bedömningspraktiker som förekommer i undervisningen. Det kan vara både formella och informella bedömningar, interna och externa, implicita och explicita (Moss, 2008). Kännetecknande är att det står för den process där lärare och elever samlar och värderar information om elevens lärande och utveckling (Airasian & Miranda, 2002). Denna information är sedan tänkt att ligga till grund för olika syften, till exempel att belysa elevens styrkor och svagheter och för att följa elevens utveckling i förhållande till betygskriterier och andra kriterier för bedömning fastställda i läroplan och kursplaner. Black och Wiliam (2018) definierar klassrumsbedömning endast som lärarens ansvar att planera, men även de innefattar olika bedömningspraktiker i sin definition:

> those assessments where the main decisions about what gets assessed, how the students will be assessed, and the scoring of the students' responses, is undertaken by those who are responsible for teaching the same students. Externally produced assessments could be regarded as classroom assessments if the decision about whether to use those assessments, how to administer them, and how to score them rested with the teacher. (s. 554)

Utgångspunkten i denna avhandling är dock att bedömning ses som ett verktyg för både elever och lärare, som används för att kunna dra välgrundade slutsatser om vad eleven kan, förstår och klarar av (Moss m.fl., 2006), det vill säga att bedömning uppfattas som en del av undervisningen för att stödja lärandet (Shepard, 2000). Vidare beskrivs bedömning ha betydelse för elevers lärande och motivation (McMillan, 2013).

Sätten att samla information om elevens kunskaper och utveckling kan variera när det gäller struktur, från strukturerade bedömningsformer såsom test och prov, till ostrukturerade bedömningsformer som exempelvis portfolio, observationer eller spontana frågor (Gipps, 1999).

Olika epistemologiska utgångspunkter för vad lärande innebär ligger till grund för synen på hur lärande går till och vad som främjar lärande. Vidare ligger dessa utgångspunkter till grund för hur lärande kan följas upp (Baird m.fl., 2017, Walker m.fl., 2014). Lärandeteorier och teorier om bedömning kan således ha

ömsesidiga effekter på varandra. När lärare genomför bedömningar av elevers kunskaper och förmågor, där initiativtagare och syfte för en bedömning kan variera, innebär det också att bedömningsformer kan variera. Därmed kan det i undervisningen genomföras bedömningar med andra epistemologiska utgångspunkter än vad som är lärarens utgångspunkt. Som nämnts tidigare kan lärare behöva stöd för processen att omsätta olika bedömningsresultat till undervisning och lärande (Hoover & Abrams, 2013; Shepard, 2000).

Externt initierade bedömningar klassificeras vanligtvis som high-stake eller low-stake efter vilka konsekvenser de kan få på olika nivåer. Bedömningar av high-stake-karaktär kan exempelvis få konsekvenser för den enskilde elevens fortsatta skolgång (Gard, 2020). Bedömningar med low-stake-karaktär riktas däremot inte mot den enskilda eleven, utan kan i stället räknas som high-stake på system-, skol- eller undervisningsnivå (Polesel m.fl., 2014). Enligt Lockton m.fl. (2020) kan bedömningar med high-stake karaktär på system-, skol- eller undervisningsnivå fylla både summativa och formativa syften för dessa nivåer. När de används i syfte att utvärdera verksamheter fyller de enligt Lockton m.fl. ett summativt syfte. Ett formativt syfte innebär att de bidrar med framåtsyftande återkoppling för att förändra och utveckla undervisningen. High-stake eller low-stake bedömningar som artefakter medierar därför olika saker beroende mot vilken nivå de riktas. Nationella prov som genomförs inom den svenska grundskolans årskurs 3, 6 och 9, och gymnasieskolan syftar till att ge förutsättningar för en likvärdig och rättvis bedömning och resultaten ska särskilt beaktas för betygssättning. Därmed kan nationella prov benämnas som high-stake bedömning för eleverna. Dock får de större betydelse för eleverna i de årskurserna, där betygen används som urvalsinstrument inför gymnasiet och högre utbildning. I jämförelse med vissa andra länder, exempelvis Norge, räknas svenska betyg i dessa årskurser som mer high-stake på grund av deras tydliga funktion som urvalsinstrument (Lundahl m.fl., 2016). I årskurser där eleverna får betyg, utan att betygen används som urvalsinstrument, kan både betygen och nationella prov betecknas som low-stake för eleverna då syftet mer handlar om att motivera. Däremot kan de betecknas som high-stake på skol- och undervisningsnivå då de i stället bör användas som underlag för att planera undervisning (Lundahl m.fl., 2015). När det gäller bedömningar som genomförs inom ramen för Läsa-skriva-räkna garantin kan även dessa räknas som low-stake för eleverna men high-stake på skol- och undervisningsnivå. Garantin syftar på att vara en garanti för att upptäcka elever som riskerar att inte uppnå fastställda kunskapskrav och betygskriterier, eller andra kriterier för bedömning. Vid behov

ska informationen från bedömningen ligga till grund för att formera undervisningen för elevens fortsatta utveckling.

1.2 Bedömning i ett specialpedagogiskt perspektiv

Bedömning och specialpedagogik är två fält förknippade med varandra. Även om det kan finnas undantag kommer det vid i princip varje form av bedömning i skolan att utkristallisera sig enskilda eller grupper av elever som inte når uppställda mål eller kriterier, eller som på andra grunder inte når tillfredsställande resultat (Sjunnesson, 2014). Vid varje bedömning måste därför ställning tas till hur skolan och lärare skall förhålla sig till dessa elever och vilka åtgärder som bör vidtas för att eleverna skall kunna nå godtagbara resultat. I denna avhandling tas utgångspunkt i att specialpedagogik är en del av ämnet pedagogik, där elever i behov av stöd studeras med utgångspunkt i pedagogiska frågor (Sjunnesson, 2014).

Bedömning i ett specialpedagogiskt perspektiv innefattar flera aspekter av bedömning. Bagger (2021) belyser i sammanhanget vikten av att alla elever ges möjlighet att visa sin kunskap så att en rättvis bedömning kan göras. Det gäller oavsett vad det är för sorts bedömning och vad syftet med bedömningen är. Pullin (2008) relaterar rättvis bedömning till att den information som erhålls ska bidra till alla elevers möjlighet till lärande.

Sverige skiljer sig från en del andra länder när det gäller undervisning av elever i behov av stöd i relation till läroplanen och uppsatta kriterier för bedömning. I exempelvis USA kan det för elever i behov av stöd innebära att kunskapskraven anpassas efter eleven även om eleven är placerad i ordinarie undervisning (Polesel m.fl., 2014). I Sverige läser alla elever som ingår i grundskolans elevunderlag enligt samma kursplan (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022) med fastställda betygskriterier eller andra bedömningsgrunder, men där extra anpassningar och särskilt stöd blir ett sätt att anpassa undervisningen för att eleven ska utvecklas. Det vill säga att kompensera i undervisningen för att ge eleverna likvärdiga möjligheter att nå målen med utbildningen. Klassrumsbedömning fyller samma funktion för alla elever och ligger sedan till grund för planering av undervisning på gruppnivå. Enligt Erickson (2020) handlar klassrumsbedömning om att ta reda på vad eleven lärt sig, samt hur, och hur väl eleven har lärt sig undervisningens innehåll. För elever som inte tagit till sig det tänkta innehållet handlar bedömning om att identifiera vad det är som eleven inte lärt sig och vad det kan bero på, men också vad eleven behöver för fortsatt lärande (Jönsson, 2018; Skolinspektionen, 2016). Den

information som erhålls via olika bedömningar behöver användas för att möta elevers olika behov. För eleverna innebär detta en möjlighet till utveckling för att uppnå betygskriterier eller kriterier för bedömning angivna i respektive ämnes kursplan.

I denna avhandling tas utgångspunkt i att specialpedagogik är en del av ämnet pedagogik. Enligt Nilholm (2007) innebär detta synsätt att elevers olikheter studeras med utgångspunkt i pedagogiska frågor.

Inom specialpedagogik har ett relativt nytt begrepp utvecklats, specialdidaktik, som beskrivs som den del av specialpedagogiken som är inriktad mot undervisning och lärande av specifika ämnesinnehåll. Centralt inom specialdidaktik är att i undervisningen möta alla elevers olika behov och rätt till lärande och utveckling av det innehåll som är i fokus för undervisningen. Starcic m.fl. (2016) kopplar specialdidaktik just till lärares förmåga att i undervisningen fånga var eleverna befinner sig i sin utveckling och bygga vidare därifrån. Bruun (2017) redogör för specialdidaktik som en del av specialpedagogik i kombination med didaktik och processdidaktik. Genom processdidaktik läggs en tydlig betoning på planering av undervisning, där bedömning beskrivs som ett viktigt verktyg. Hur bedömning kan genomföras för att bli ett viktigt verktyg för läraren är en fråga som behöver lyftas.

1.3 Begreppsdefinition

Begreppet elev i behov av stöd är centralt i avhandlingen. Här nedan följer en definition av hur det ska förstås i denna avhandling.

1.3.1 Elev i behov av stöd

Forskning som behandlar mötet mellan de båda fälten bedömning och specialpedagogik riktar sig mot en variation av elever utan någon enhetlig definition av vem som definieras som elev i behov av stöd. I en forskningsöversikt (Öhman, 2022) belyses det faktum att det inte alltid är så väldefinierat i olika studier vilken målgrupp som avses. Övergripande i denna avhandling definieras elev i behov av stöd utifrån Skollagens (SFS 2010:800) skrivning om behov av extra anpassningar och behov av särskilt stöd. När begreppet används i denna avhandling görs dock ingen åtskillnad om det handlar om behov av extra anpassningar eller behov av särskilt stöd. Med begreppet elev i behov av stöd avses i denna avhandling elever som på olika sätt, av olika personer, uppmärksammats för risken att inte uppfylla de betygskriterier eller

kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas för olika ämnen (Lgr22, 2022).

Vid sökning av internationell forskning relaterat till specialpedagogik, bedömning och elever i behov av stöd har även begreppet low-achiever använts för att inte avgränsa till någon särskild målgrupp. Definitionen av begreppet utgår från Carman (2015) och formuleras som:" including classified and nonclassified students that are struggling academically or performing below proficiency" (s. 2).

1.4 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna avhandling är att med utgångspunkt från elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som genomförs inom ramen för klassrumsbedömning, undersöka vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

För att svara på syftet har följande frågeställningar därför formulerats:

1. Vilka uppfattningar och erfarenheter har elever av olika bedömningspraktiker i klassrummet?
2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av olika bedömningspraktiker i klassrummet?

1.5 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är en sammanläggningsavhandling som utgår från fem studier presenterade i fyra artiklar, samt en licentiatuppsats. Varje studie representerar bedömningspraktiker i olika innehållsliga kontexter, som genom en kvalitativ syntes bidrar till att svara på avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar.

Kappan innehåller sex kapitel. I inledningen presenteras avhandlingens problemområde samt syfte och frågeställningar. I kapitel 2 presenteras tidigare forskning relaterat till avhandlingens syfte. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter presenteras i kapitel 3. Därefter följer beskrivning av avhandlingens metod i kapitel 4. I kapitel 5 presenteras avhandlingens resultat, dels respektive studie var för sig, dels som en kvalitativ syntes för att svara på avhandlingens frågeställningar. Avslutningsvis i kapitel 6 förs en diskussion utifrån avhandlingens resultat och metod i relation till avhandlingens övergripande syfte.

2 TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som relateras till avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. Den forskning som presenteras har särskilt fokus på mötet mellan de båda fälten klassrumsbedömning och specialpedagogik. Kapitlet inleds med en övergripande presentation av forskning som behandlar de båda fälten tillsammans. Därefter presenteras forskning om elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som förekommer inom ramen för klassrumsbedömning.

2.1 Bedömning och specialpedagogik

Som nämndes i inledningen är utgångspunkten i denna avhandling att bedömning och specialpedagogik är två fält som är förknippade med varandra. Klassrumsbedömning framhålls som ett viktigt verktyg för att möta elever i behov av stöd i undervisningen (Bourke & Mentis, 2014; Lin & Lin, 2015). Information från bedömning kan användas för att utveckla undervisningen och elevers lärande. Informationen kan komma från olika bedömningspraktiker och tillsammans kan den bidra till kännedom om elevens kunskap och lärande. Därifrån behöver lärare kunna omvandla informationen till undervisning för att främja elevens fortsatta lärande (Bourke & Mentis, 2014; Lin & Lin, 2015).

Parallellt i undervisningen genomförs bedömningar med olika initiativtagare, olika syften och med olika typer av bedömningsmaterial. Varje bedömningspraktik grundas i olika forskningstraditioner och teorier för såväl bedömning, lärande som undervisning (Baird m.fl., 2017). De olika bedömningspraktikerna präglas också av de funktioner de förväntas fylla i samhället under varje aktuell tidsepok (Gipps, 1999). Även om det i undervisningen genomförs bedömningar som fyller olika funktioner finns förväntningar om att de även ska bidra till att utveckla undervisningen

(Lobascher, 2011). Som nämndes i inledningen har antalet bedömningar som genomförs i undervisningen i grundskolan ökat. Det gäller både externa bedömningar och bedömningar med formativa syften. I Worldbook of Education 2017 (Allan & Artiles, 2017) diskuteras relationen mellan ett utökat antal bedömningar från olika nivåer i samhället och intentionen om att upprätthålla en likvärdig skola. En grupp elever som, oavsett syfte, främst påverkas av bedömning är elever som inte alltid lyckas så väl, särskilt när det handlar om storskaliga bedömningar med standardiserade bedömningsmaterial (Allan & Artiles, 2017). När dessa bedömningar inom skolans verksamhet har ökat, menar forskare (Phelps, 2006; Polesel m.fl., 2014) att möjligheten att identifiera elever i behov av stöd har ökat. Storskaliga bedömningar som oftast genomförs med standardiserade bedömningsmaterial, ses som ett sätt att med vetenskapliga bedömningsmetoder avgöra vilka elever som är i behov av stöd (Cavendish m.fl., 2014). Ett argument som används i detta sammanhang är att standardiserade bedömningar är mer pålitliga än lärares egna bedömningar (Phelps, 2006).

Forskare (t.ex. Green, 2013; Polesel m.fl., 2014) diskuterar även andra funktioner som olika externt initierade bedömningar kan fylla. Som diskuterades i inledningen är en funktion att utvärdera och utveckla undervisningen, med avsikt att främja alla elevers möjlighet till utveckling. Chapman och Snyder (2000) menar också att en identifiering av elever i behov av stöd kan leda till utökade resurser för lågpresterande skolor och skolområden, samt att lärarna får ytterligare information som kan ligga till grund för fortsatt planering anpassad för varje elev. Detta går i linje med Erickson och Gustafsson (2016) som uttrycker att i princip all bedömning som genomförs i skolan skulle kunna användas för att främja lärande och undervisning. Samtidigt finns det forskare, med exempel från läsning (Kamhi & Catts, 2017) som menar att det finns en risk att externa bedömningar endast bidrar till att identifiera elever i behov av stöd, utan att identifiera vilket behovet är. Vikten av att identifiera vilket behovet är betonas även av Skolinspektionen (2016). Om inte behovet identifieras bidrar inte dessa bedömningar med stöd för undervisningen. Det finns också enligt Kamhi och Catts (2017) en risk att komplicerade förmågor, exempelvis läsförståelse, reduceras till något enkelt mätbart.

I forskningsöversikten som genomförts av Öhman (2022), tas utgångspunkten i ”klassrumsnära kunskapsbedömning som en del av undervisningen” (s. 6). Här riktas fokus mot olika bedömningspraktiker och hur elever eller studenter med ”någon form av specialpedagogiska behov” (s. 6) möts och representeras i olika praktiker. Ett möte mellan dessa olika fält i forskning kan leda till en utveckling för alla elevers möjlighet att visa sina kunskaper och förmågor på ett rättvist sätt.

Med följande inkluderingskriterier; klassrumsnära bedömning och barn och elever eller studenter med specialpedagogiska behov, kom 17 artiklar att ingå som forskningsöversiktens datamaterial (Öhman, 2022). De inkluderade artiklarna omfattar en bred definition av specialpedagogiska behov. Författaren lyfter därför frågan om det behövs ett utvidgat begrepp för vilka elever som inberäknas i gruppen ”elever eller studenter med specialpedagogiska behov” i relation till klassrumsbedömning.

I analysen (Öhman, 2022) identifieras fyra teman; rättvisa och likvärdighet, inkludering och tillgänglighet, interaktion och relation samt självreglering och identitet. Exempel på rättvisa bedömningspraktiker som framkommer är när anpassningar görs för att elever och studenter ska få möjlighet att visa sina kunskaper utifrån sina förutsättningar och behov. För temat inkludering och tillgänglighet framkommer exempel där elever och studenter ges möjlighet att vara delaktiga gällande val av bedömningsformer med möjlighet att visa sina förmågor på olika sätt. Slutsatsen som dras är att det i sin tur kan leda till att såväl hinder i undervisning som exkludering kan förebyggas.

Under temat interaktion och relation framkommer betydelsen av ett socialt samspel mellan lärare och elev och mellan elever i bedömningssituationer. För det sista temat, självreglering och identitet riktas fokus mot individen i förhållande till bedömning, samt identitetens betydelse i relationen mellan bedömning och specialpedagogiska behov. För att kunskapsbedömningar ska vara likvärdiga och rättvisa dras slutsatsen att lärmiljön behöver innehålla tillgänglig och inkluderande kunskapsbedömning. Då studierna som ingår i denna översikt riktar sig mot grundskola (äldre åldrar) eller högskola/universitet, visar Öhmans (2022) analys på ett behov av ytterligare forskning, riktat mot förskola, lägre årskurser i grundskola samt gymnasieskola.

Med syfte att svara på hur skolor identifierar elever i behov av stöd samt vad som karaktäriserar det stöd som ges, genomförde Jönsson (2018) en intervjustudie med lärare, specialpedagoger/speciallärare samt rektorer (N=54), på skolor som alla hade elever i årskurs 9. Av resultatet framkommer att det främst är lärares egna bedömningar och observationer som används för att identifiera elevers behov av stöd. Screeningtest är enligt lärarna i studien inte lika vanliga längre. Det screeningmaterial som nämns vid några skolor är Diagnostiskt läs och skrivprov (DLS) (Lindholm & Tengberg, 2019), ett standardiserat och normrelaterat diagnostiskt test som används för bedömning av läs- och skrivförmåga. De åtgärder som lyftes i studien (Jönsson, 2018) för att möta elevers behov kategoriseras utifrån tre teman; stöttande och relationellt, förenklingar av uppgifter, generellt och praktiskt stöd. I studien diskuteras hur

olika sätt att möta elevers behov av stöd i undervisningen ger eleverna olika möjligheter till engagemang för skolarbete, men också deras möjligheter till fortsatt lärande och utveckling. Diskussionen kan relateras till Pullins (2008) resonemang om rättvis bedömning som stöd för elevers möjlighet till lärande. Nämnas bör även att det framkommer en skillnad i resultatet, både när det gäller att identifiera behov av stöd och vilket stöd som används, beroende på om svårigheten är relaterad till lärande eller beteendeproblematik (Jönsson, 2018).

2.2 Elevers uppfattningar om bedömning

En elev i dagens skola möter och genomgår bedömningar med olika initiativtagare, syften och metoder. För bedömningar som genomförs på initiativ från olika nivåer i samhället (extern bedömning) kan till exempel elevers resultat ligga till grund för utvärdering och kontroll av undervisningen (Ball, 2003). På lärarens initiativ (intern bedömning) kan bedömningar med olika funktioner genomföras, formativa såväl som summativa. Oavsett funktion kan resultatet av dessa bedömningar användas för lärarens planering för elevens fortsatta utveckling. Parallellt med bedömningars funktion som utvärdering eller stöd för lärande, anges i Skollagen (2010:800) att olika former av bedömningar ska bidra med information om hur eleven kunskapsmässigt förhåller sig till olika betygskriterier eller kriterier angivna i olika ämnes kursplaner. Bedömningar fyller därmed även funktionen att identifiera elevers olika behov. Enligt Skolinspektionen (2016) räcker det inte med att identifiera behov av stöd utan det handlar även om att identifiera vilka behoven är för att använda det som stöd för undervisning och lärande.

För att få en ökad förståelse för klassrumsbedömning kan elevers uppfattningar och erfarenheter bidra till ytterligare perspektiv (Cook-Sather, 2006; Fleming, 2012; McCallum m.fl., 2000; Rudduck m.fl., 1996; Vogt, 2017). Att därutöver rikta fokus mot elever i behov av stöd, för vilka olika bedömningspraktiker kan antas ha stor betydelse, skulle kunna bidra till en utveckling av klassrumsbedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Elevers upplevelser i samband med olika bedömningspraktiker kan få stor betydelse för den enskilda eleven. Det kan påverka elevens prestation vid både pågående och kommande bedömningar men även elevens syn på skolan, olika ämnen och bedömningar (Eklöf & Nyroos, 2013). Beroende på resultatet av olika bedömningar kan det också få betydelse för om eleven uppfattar sig som hög- eller lågpresterande i det ämne som är i fokus för bedömning (Kelly, 2018).

I ett antal studier genomförda i svensk kontext (t.ex. Hirsh, 2020; Vogt, 2017) framkommer att elever ser bedömning som ett ständigt inslag i undervisningen. I en studie genomförd av Hirsh (2020) deltog 102 elever från årskurs 9 och gymnasiet i sammanlagt 20 fokusgruppsintervjuer. Bland deltagande elever fanns en stor spridning i kunskapsnivå och individuella behov. Syftet med studien var att undersöka vilka bedömningsrelaterade inslag i undervisningen som eleverna beskriver och vilka elevernas erfarenheter av dessa inslag är. I en kontext där betygen är eller har varit ett urvalsinstrument för att komma in på gymnasiet visar resultatet att eleverna bland annat upplever att bedömning är ständigt närvarande i undervisningen. De upplever att de blir bedömda i alla situationer, vilket kan skapa en känsla av osäkerhet. Osäkerheten är nära knuten till lärarens förhållningssätt. Eleverna upplever också att bedömning finns med i alla situationer i undervisningen genom att lärarna ständigt pratar om mål, kunskapskrav och betyg. De upplever även att ett ansvar för bedömning läggs på dem som elever. Något eleverna värderar högt hos lärare är att de känner att lärare tror på dem och att elevernas utveckling sker i samarbete mellan elev och lärare. Bedömningssituationer som är särskilt känsliga för eleverna är relaterade till rädslan att tappa ansiktet. Denna känsla framträder främst när eleverna får en fråga som de inte är beredda på och förväntas svara inför klassen eller i samband med kamratbedömning.

En annan studie (Löfgren & Löfgren, 2015) genomförd i svensk kontext handlar om elevers upplevelser och erfarenheter av nationella prov genomförda i årskurs 6. I studien genomfördes 6 gruppintervjuer med 2–5 elever per grupp. Studien genomfördes efter att proven var avslutade. Av resultatet framkommer hur eleverna påverkats av hela situationen kring de nationella proven, både i skolan och privat. Det påverkar sätten som de formas på i skolan men också hur de formar sig själva. Samtidigt som eleverna känner krav på sig från omgivningen att få bra resultat på proven, framkommer i resultatet att eleverna själva får ta, och förväntas ta, ansvar för att förbereda sig för att klara bedömningen så bra som möjligt. Detta utan stöd, varken från lärare, skola eller föräldrar. Forskarna (Löfgren & Löfgren, 2015) relaterar detta till konsekvenser av att antalet bedömningar ökat i skolan och att eleverna själva förväntas ta ett större ansvar för att klara bedömningarna så bra som möjligt. Ett sätt att ta ansvar är att själv förbereda sig inför en bedömning. Resultatet av studien visar att eleverna tar på sig detta ansvar vid den bedömning som är i fokus i studien. Löfgren och Löfgren problematiserar resultatet i förhållande till rättvis bedömning utifrån om alla elever har den möjligheten och förmågan att ta detta ansvar.

I en forskningsöversikt genomförd av Loganathan (2020), identifierades 14 artiklar som intresserat sig för vilken betydelse formativ bedömning har för lågpresterande och högpresterande elever. Resultatet indikerar att formativ bedömning har en positiv påverkan för lärande och motivation för båda grupperna. Det framkommer också av några artiklar inkluderade i forskningsöversikten, att påverkan är högre för lågpresterande elever. I översikten identifieras datorbaserat lärande och projektbaserat lärande som särskilt positivt för elevers motivation för båda grupperna, men även här indikerar resultatet en något högre påverkan för lågpresterande elever. I datorbaserat lärande kan eleverna prova samma moment flera gånger, vilket kan bidra till att eleverna tar större ansvar för sitt lärande. Loganathan (2020) framhåller också att återkoppling under pågående processer, exempelvis via testresultat eller via muntlig återkoppling, visar sig ha stor betydelse för elevers lärande.

I en annan forskningsöversikt, som studerat forskning om formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015), identifieras en kunskapslucka gällande elevers uppfattningar av formativ bedömning i grundskolan. Från resultatet av en studie inkluderad i denna forskningsöversikt (Lee, 2008), där klassrumsobservationer och enkäter med 76 elever på högstadiet genomförts, framkommer en skillnad mellan lågpresterande elever och högpresterande elevers uppfattning om återkoppling i samband med uppsatsskrivning i språk. Medan lågpresterande elever föredrar återkoppling som kan bidra till att utveckla deras texter, föredrar högpresterande elever främst feedback gällande formalia och återkoppling i form av betyg. Den återkoppling som observerats i studien innehåller ingen interaktion mellan lärare och elev, vilket enligt författaren av studien kan leda till att eleverna endast blir passiva mottagare av lärarens återkoppling.

En annan studie som ingår i översikten behandlar kamratbedömning bland lågpresterande elever (Mok, 2010). Resultatet i studien av Mok bygger på intervjuer och observationer med en lärare och fyra elever i åldrarna 13 och 14 år. Resultatet visar att när eleverna känner sig osäkra på ämnet som är i fokus, känner de sig även osäkra vid kamratbedömning. Ytterligare en studie som ingår i översikten (Harris & Brown, 2013), behandlar kamratbedömning. I den studien, som genomförts på Nya Zeeland, har klassrumsobservationer med 3 lärare och 50 elever på mellan- och högstadiet genomförts. Av resultatet framkommer att eleverna sätter högre värde på den återkoppling som ges av lärare, än den som ges av kamrater vid kamratbedömning. Det positiva med kamratbedömning beskrivs vara den ökade möjligheten till återkoppling för varje elev, när fler än läraren kan ge återkoppling. Det kan också bli ett tillfälle till lärande för den som ger återkoppling. Samtidigt diskuterar Hirsh och Lindberg (2015) om det kan

finnas en risk att elever försätts i utsatta situationer i samband med kamratbedömning.

I en översikt genomförd av Harlen m.fl. (2002) identifierades 19 studier som intresserat sig för forskning om vilken betydelse summativa bedömningar och tester kan ha för elevers motivation. Av resultatet framkommer att lågpresterande elever påverkas negativt av summativa bedömningar. Ett lågt resultat kan påverka självkänslan, vilket kan leda till lägre motivation för lärande. För att vända detta behöver elever stöd från hem och skola. De elever som påverkas mest negativt av summativa bedömningar är enligt Harlen m.fl. elever som vanligtvis inte lyckas så väl.

Elevers upplevelse av oro, rädsla eller prestationsångest (översättning från det engelska begreppet anxiety) i samband med bedömning är ett tema som framkommer i tidigare forskning, särskilt i relation till bedömning av high-stake karaktär (Bulgan, 2018; Emler m.fl., 2019; Putwain, 2011; Putwain m.fl., 2016). I en studie genomförd av Bulgan (2018) fick 1143 elever i åldrarna 8 och 13 svara på två frågor om test; vad tänker du på och hur känns det. Av resultatet framkommer att 21,4 % av eleverna relaterar test till att lyckas eller misslyckas, medan 9,5 % av eleverna relaterar test till lärande och utveckling. På temat stress är det 31,9 % av eleverna som anger att de upplever en positiv stress medan ungefär lika många, 31,8 % i stället upplever stressen som negativ. Av studien framkommer att elevers negativa upplevelse av test kan relateras till rädslan att få ett lågt betyg.

I en intervjustudie (Putwain, 2011) med 34 elever i åldrarna 14–16 undersöktes elevers upplevelse av stress kopplat till tester. Åtta teman framkommer i resultatet där stress exempelvis relateras till rädsla att inte lyckas, att det är elevens akademiska prestationer som värderas, låg tro på sig själv, synen på kunskap som konstant eller förändringsbar.

Även Segool m.fl. (2013) har undersökt elevers upplevelser av tester. I denna studie handlar det om olika bedömningspraktiker, där tester används som bedömningsmaterial. Det handlar både om externa bedömningar med stor betydelse för eleverna (high-stake) och tester som genomförs som en del i klassrumsbedömning. Syftet var att jämföra eventuella skillnader mellan elevers oro vid dessa olika bedömningar. Sammanlagt fick 335 elever i årskurs 3 och 5, från tre olika skolor, svara på en enkät. Av eleverna hade en hög andel annat modersmål än engelska och 10 % av eleverna var i behov av stöd. Även 22 lärare deltog i enkätstudien. Av resultatet framkommer en signifikant skillnad mellan elevers oro och olika bedömningspraktiker. För high-stake bedömningar är det 9 % som anger hög oro, 59 % måttlig oro och 32 % låg grad av oro. För tester i

klassrumsbedömningen är det 11 % som anger hög oro, 44 % måttlig oro och 45 % låg oro. Även om resultatet sammantaget visar att elever upplever lägre oro vid tester i klassrumsbedömning är det noterbart att en högre andel 11 % anger hög oro vid tester i klassrumsbedömning i jämförelse med 9 % som anger hög oro vid externa high-stake bedömningar.

2.3 Lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömning

Tillsammans med elever är lärare den grupp som främst berörs av olika bedömningspraktiker i skolans verksamhet. Lärare förväntas genomföra och använda bedömning från olika bedömningspraktiker som ett verktyg i undervisningen, oavsett om initiativet kommer från dem själva som en del av undervisningen, eller från externt håll. När externt initierade bedömningar, via elevers resultat, syftar till att utvärdera verksamheten är lärarnas undervisning föremål för bedömning (Chapman & Snyder, 2000; Forsberg & Lindberg, 2010; Gergen & Dixon-Román, 2014). Bedömning som ses som en naturlig del av undervisning (Korp, 2011) kan i mötet mellan olika bedömningspraktiker te sig komplext. I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker. Utgångspunkt tas i att bedömning och specialpedagogik är två fält som är förknippade med varandra (Sjunnesson, 2014).

I en studie genomförd i Finland av Atjonen (2014), med syftet att undersöka lärarnas syn på sin egen bedömningspraktik, fick 126 lärare från grundskolan svara på en enkät med öppna frågor. Studiens frågeställningar riktas mot hur framgångsrik lärarna ser sin egen bedömningspraktik, vad de ser som svårigheter eller utmaningar i att bedöma, samt utifrån hur rättvis de anser att den egna bedömningspraktiken är. Det lärarna främst lyfter som framgångsrikt är att prova nya metoder för bedömning samt diskussioner med elever. Även återkoppling till elever och sambedömning framkommer under denna fråga. Det lärarna uppfattar som problematiskt är när bedömningen inte bedömer det som avses eller när bedömningen inte är på rätt nivå. Här lyfts också svårigheter att bedöma elever i behov av stöd. Lärarna ser det även som problematiskt att bedöma tystlåtna eller överaktiva elever. När det gäller frågan om rättvisa framkommer att lärarna upplever det som svårt att genomföra rättvisa bedömningar i förhållande till elever i behov av stöd, det vill säga att genomföra bedömningar för att möta elevers olika behov. Ytterligare en svårighet som identifieras i studien handlar

om hur informationen som erhålls vid en bedömning ska omsättas till undervisning.

Resultatet får stöd i en studie av Paju m.fl. (2016), där skolpersonal (lärare, speciallärare, rektorer) (N=186) fick svara på en enkät om hur de såg på sin förmåga att undervisa elever i behov av stöd i ordinarie grundskoleklasser. I enkäten görs en uppdelning mellan *kunskap om* att undervisa elever i behov av stöd och *säkerhet i* att göra det. När det gäller att ha kunskap om olika faktorer så upplever skolpersonalen sig säkra på metoder för bedömning, däremot känner de sig inte lika säkra på hur bedömningsresultat ska omsättas till undervisning. Det som skattas lägst när det gäller kunskap är metoder för undervisning. När det gäller hur säkra de känner sig inom olika delar i mötet med elever i behov av stöd i undervisningen skattar de sig lägst när det gäller att identifiera elevers behov av stöd.

Begreppet high-stake bedömning har tidigare i avhandlingen relaterats till graden av konsekvenser för eleven, som den typen av bedömningar kan få. Det finns också exempel på bedömningar som räknas som high-stake på en övergripande nivå (nationell och lokal) utan några konsekvenser för den enskilda eleven. Dit räknas exempelvis nationell bedömning som genomförs i Australien i skolår 3, 5, 7 och 9, The National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN). Polesel m.fl. (2014) genomförde en enkätundersökning bland 8314 lärare för att studera deras uppfattning av NAPLAN. Ett av flera syften med NAPLAN anges vara att identifiera skolor i behov av stöd. Av resultatet framkommer att 82 % av lärarna anser att administration tar mycket tid i anspråk. Enligt lärarna är det tid som tas från undervisningen och mötet med eleverna. Att fokus läggs på språk-, skriv- och läsundervisning, samt matematikundervisning bidrar enligt lärarna till att tid för undervisning i andra ämnen till viss del förändrats till förmån för de ämnen som är i fokus för bedömningen. NAPLAN uppfattas mer som en möjlighet att ranka skolor än att använda som ett diagnostiskt verktyg för möjlighet att identifiera elever i behov av stöd. Utifrån lärarnas uppfattningar dras slutsatsen att bedömningen via NAPLAN inte uppfyller uttalade syften, som att bidra till att identifiera elever i behov av stöd för att med den informationen som grund utveckla undervisningen för att möta elevers olika behov.

2.3.1 Bedömning som grund för utveckling

Bedömningar som initieras från internationell, nationell eller lokal nivå genomförs vanligtvis genom storskaliga bedömningar med standardiserade

bedömningsmaterial (Chapman & Snyder, 2000). Via elevers resultat blir det möjligt att granska och utvärdera den pedagogiska praktiken, samt att jämföra skolor och individer (Chapman & Snyder, 2000; Forsberg & Lindberg, 2010; Gergen & Dixon-Román, 2014; Green, 2013; Polesel, m.fl., 2014; Smith & Douglas, 2014). Ytterligare avsikter kan vara att bidra med information om respektive elev som kan ligga till grund för lärarens planering. En annan avsikt som nämns är att utgöra grund för resursfördelning, vilket kan gynna skolor eller områden med lågt resultat (Chapman & Snyder, 2000). När det gäller intentionen om utveckling av undervisning för att möta elevers individuella behov menar forskare att den sällan uppfylls (Hoover & Abrams, 2013; Lockton m.fl., 2020).

I en studie av Hoover och Abrams (2013) deltog 656 lärare i en enkätundersökning i syfte att studera i vilken utsträckning lärare använder information från olika bedömningar med summativ ansats, för formativa syften. Resultatet av studien visar att bedömningsresultat från summativa bedömningar överlag analyseras på ett generellt plan, exempelvis för att erhålla information om klassens kunskapsnivå och att denna information kan användas för att förändra takten på undervisningen eller för att omgruppera elever. För att kunna implementera summativa bedömningar för formativa syften, menar Hoover och Abrams att ett kollegialt lärande kan bidra till ett fördjupat analysarbete, vilket på sikt kan leda till att möta elevers individuella behov för utveckling av elevers lärande.

Även Christman m.fl. (2009), betonar vikten av ett kollegialt lärande för att kunna använda bedömningsresultat på ett djupare plan. I en studie genomförd av Christman m.fl. studerades ett utvecklingsprojekt kring hur interimbedömning kan användas som underlag för utveckling av undervisningen och vidare vilken betydelse det kan få för elevers utveckling. Interimbedömning beskrivs som ett mellanting mellan formativ och summativ bedömning, men som initieras från lokal nivå. I studien genomfördes ett utvecklingsprojekt som kollegialt lärande med utgångspunkt i bedömningsresultat. Resultatet visar på en positiv utveckling av undervisningen. Faktorer som anses ha påverkat denna positiva riktning är ledningens roll, samt att det i organisationen finns tid och möjlighet för lärarna att tillsammans tolka resultat och att föra kollegiala diskussioner kring hur bedömningsresultat ska kunna omsättas i undervisningen. I diskussionerna läggs vikt vid att identifiera elever med liknande svårigheter, vilket möjliggör gruppering av elever för fördjupad undervisning.

Lockton m.fl. (2020) studerade ett utvecklingsprojekt kring hur olika externt initierade bedömningar ska kunna användas som underlag för att utveckla undervisningen. Skolorna som ingår i studien definieras som lågpresterande.

Datamaterialet består av 85 intervjuer med matematiklärare under en period av 2½ år, samt observationer av diskussioner i lärarlag under ledning av personer som ledde projektet. Av resultatet framkommer dels ett motstånd mot att utgå från externt initierade bedömningar som underlag för utveckling av undervisning, dels ett motstånd mot att genomföra den typen av bedömningar. Motståndet grundar sig i den tid genomförandet och efterarbetet tar från undervisningen. Kritik riktas också mot att låta elever på lågpresterande skolor genomföra dessa bedömningar då eleverna utsätts för situationer som lärarna på förhand vet är svåra för eleverna. Diskussionerna i studien leder mer till vad som ska göras än hur det ska göras. Lockton m.fl. diskuterar resultatet utifrån begreppet kultur och menar att det är svårt att förändra lärares syn på externt initierade bedömningar och vilken betydelse dessa bedömningar kan få för undervisningen. Betydelsen av skolans kultur kring bedömning diskuteras också av Abrams m.fl. (2016).

För att förstå vilka implikationer olika data, exempelvis kvantitativa bedömningsresultat kan få för undervisning och elevers lärande, diskuterar Vanlommel m.fl. (2017) att analysarbete kan ske genom parallella processer. Dels utifrån ett rationellt system för att tolka och förstå resultat från olika data. Dels utifrån ett intuitivt system, där lärare fattar beslut mer grundat i erfarenhet och känsla än en vidare analys av olika data. När ett intuitivt system har företräde finns risk att lärare vid analys och tolkning riktar fokus mot sådant som bekräftar vad de utifrån sin erfarenhet och känsla uppfattar som korrekt (Coburn & Turner, 2011). Att beslut fattas intuitivt är enligt Vanlommel m.fl. (2017) vanligt bland lärare. Detta bekräftas i en intervjustudie med 17 lärare i grundskolans lägre årskurser. Studiens resultat visar att lärarna har högre tilltro till sin egen intuition än resultat från olika data när det gäller vetskap om vad eleverna kan och har lärt sig. Personlig erfarenhet, känsla och relation till eleverna ger enligt lärarna bättre information om elevers förmågor och eventuellt behov av stöd, än ett bedömningsresultat utifrån en annan typ av bedömning. Med denna utgångspunkt ökar enligt Vanlommel m.fl. risken att lärarna använder bedömningsresultat som bekräftelse för sådant som de redan utifrån egen erfarenhet har kännedom om.

Att omvandla bedömningsresultat till utveckling av undervisning och vidare till utveckling av elevers lärande, beskrivs som en komplex process, snarare än linjär (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Portman, 2015; Vanlommel m.fl., 2017). Analys av olika data leder inte per automatik till nya insikter, utan handlar till stor del om kontexten eller kulturen runt bedömningen. Då avses inte endast undervisningsnivå eller skolnivå utan det kan även handla om rektorsområdesnivå och central kommunnivå (Datnow & Park, 2018; Liu & Barrera, 2013). Beroende på kontexten eller kulturen leder arbetet till olika

konsekvenser för såväl undervisning som elever. Datnow och Park (2018) uttrycker det som att dörrar kan både öppnas och stängas för eleverna beroende på den kontext eller kultur som råder där bedömningen och analys av bedömningsresultat genomförs. Därför menar Tefs och Telfer (2013) att det inte räcker med att lärare arbetar med resultat från externa bedömningar utan att det krävs ett mer omfattande utvecklingsarbete, där flera nivåer i en organisation är involverade. Det handlar om att utveckla ett gemensamt förhållningssätt inom samtliga berörda nivåer i en verksamhet, inte minst när det gäller synen på bedömning i förhållande till elever i behov av stöd (Liu & Barrera, 2013; Tefs & Telfer, 2013). Faktorer som är viktiga för att en utveckling ska ske är att det i organisationen ges utrymme för ett kollegialt samarbete mellan lärare. Erfarenheter från ett utvecklingsprojekt säger att det inte handlar om vilket ramverk som används, utan att det ramverk som finns behöver användas på en övergripande nivå som en ledstjärna i hela systemet (Tefs & Telfer, 2013).

3 TEORI

I föreliggande kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkt, sociokulturell teori. Valet av teori baseras på Gipps (1999) som belyser relationen mellan undervisning, lärande och bedömning, där bedömning uppfattas ske i en social kontext. För att förstå bedömning som initieras från olika nivåer menar Gipps att sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter behöver beaktas. Gipps utgår från två perspektiv, makt och kontroll, och interpretivistiskt, för att analysera relationen mellan undervisning, lärande och bedömning.

Kapitlet inleds med en kort presentation av centrala utgångspunkter och begrepp från sociokulturell teori som är av betydelse för denna avhandling. Utgångspunkt tas från Vygotskij (Vygotskij & Kouzulin, 1997). Därefter presenteras hur sociokulturell teori använts i studier om bedömning. För att förstå de olika bedömningspraktiker som framkommer i avhandlingen, används tre kategorier av bedömning, *documentary, discursive* och *inherent,* utvecklade av Jordan och Putz (2004). I avhandlingen har dessa begrepp översatts till dokumenterad, diskursiv och informell bedömning (min översättning). Även dessa kategorier presenteras i kapitlet. En presentation görs även av de delar från Gipps (1999) som används i avhandlingen. Som avslutning presenteras begreppet mediering, främst utifrån hur Wertsch (1994, 1998) utvecklat och tolkat denna del av sociokulturell teori. Mediering kommer att användas som analysverktyg för att med utgångspunkt från elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som genomförs i klassrumsbedömning, undersöka vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

3.1 Sociokulturell teori

Sociokulturell teori har sitt ursprung i arbeten som utvecklats av Vygotskij (se t.ex. Jakobsson, 2012). Efter att Vygotskijs arbeten blev kända, har flera personer bidragit till att utveckla olika delar av den sociokulturella teorin (t.ex. Daniels, 2015; Säljö, 2011, 2014; Wertsch, 1994, 1998). Det som förenar olika uttolkares vidareutveckling är uppfattningen om att tanken, medvetandet och den materiella världen utgör en helhet.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv uppfattas lärande och utveckling ske i all mänsklig verksamhet. De erfarenheter och kunskaper en person erhållit i en situation tar personen med sig in i kommande situationer (Vygotskij & Kouzulin, 1997). En individs, en organisations eller ett samhälles lärande sker inte endast i relation till olika utbildningssammanhang utan behöver sättas in i ett vidare perspektiv (Moss, 2008; Wertsch, 1998). Moss (2008) uttrycker att lärande är något som sker ständigt i samband med att människor interagerar med varandra.

Samspel mellan människor uppfattas som centralt för att utveckling och lärande ska ske (Vygotskij & Kouzulin, 1997). Det handlar inte endast om samspel som utspelar sig i direkt kontakt mellan människor, fysiskt eller digitalt, utan det kan även äga rum genom texter eller andra artefakter som skapats av människor. Kontexten där samspel mellan människor äger rum uppfattas som en del av interaktionen snarare än en bakgrund, mot vilken man ser eller förstår en interaktion. Kontexten både formas av människorna som samspelar, och formar sättet som de samspelar på (Bergqvist m.fl., 2001). Mänskligt handlande och kontext uppfattas därför existera i relation till varandra (Vygotskij & Kouzulin, 1997).

Kontexten i bedömningssituationer kan påverkas av en maktojämlikhet som enligt Gipps (1999) är närvarande vid bedömning. Denna maktojämlikhet kan påverka samspelet mellan de som deltar, inte minst mellan lärare och elev. Vilken betydelse maktojämlikhet kan få hänger enligt Gipps snarare ihop med sociala och kulturella aspekter än vad det är för slags bedömningspraktik. En kombination av ett interpretivistiskt perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv skulle kunna bidra till att öka förståelsen för kontextens betydelse i bedömningssituationer.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses språket som en viktig länk i relationen mellan kontext och mänskligt handlande (Vygotskij & Kouzulin, 1997). Deltagande i olika sociala samspel kan ske genom att olika dimensioner av språket förvärvas. Tänkande formas genom att vi deltar i sociala samspel. Det är i dialog med andra som sättet att tänka, resonera och handla utvecklas.

Kommunikation och tänkande pågår i ett växelverkande samspel, men utan att utgöra en och samma sak. Vad som framträder i kommunikation med andra är vad en person säger eller gör, medan tänkandet uppfattas som något som sker inom en människa och kan därför inte studeras. Detta får betydelse i olika pedagogiska sammanhang, exempelvis vid bedömning av elevers kunskap där det är elevens handling och vad eleven svarar som är möjliga att bedöma. Hur eleven tänkt i en bedömningssituation är däremot inte möjligt att bedöma. Motsvarande gäller även vid intervju i ett forskningssammanhang.

Enligt Gustafsson (2021) är språket av stor betydelse i samband med bedömning. När Gustafsson uttrycker att bedömning är ”en språklig praktik” (s. 331) avses inte bedömningen i sig utan hur bedömning kommuniceras. I samband med att betygskriterier eller kriterier för bedömning kommuniceras med eleverna förmedlas också vilka kunskaper som värdesätts. För elevernas del handlar det om att förstå både kriterierna, vilka kunskaper som är betydelsefulla och vad som förväntas av dem för att uppnå dessa kriterier.

En förutsättning för barnets lärande och utveckling är det stöd som erhålls från andra personer i omgivningen. Detta stöd kan mediera en upplevelse hos eleven att denne klarar uppgiften, först tillsammans med andra och sedan på egen hand. Stödet medierar möjlighet till lärande och utveckling. Säljö (2000) menar att ”vi lär oss att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar oss” (s. 66). Samtidigt betonas den enskilda individens aktiva roll. Varje individ uppfattas inta en aktiv roll i omformandet och återskapandet av kunskap som erfarits från olika sammanhang, till nya sociokulturella mönster (Moll, 1990). Detta perspektiv på lärande får betydelse för hur lärande kan följas upp. En bedömningspraktik som designats baserat på ett sociokulturellt perspektiv innebär att eleven även i bedömningssituationen får använda stöd i form av olika artefakter (Vygotskij & Kouzulin, 1997). Vid bedömning baserad på ett sociokulturellt perspektiv är det i processen mellan eleven och det stöd eleven får möjlighet till i bedömningssituationen, snarare än själva prestationen i form av bedömningsresultat, som är i fokus (Gipps, 1999).

Artefakt är ett centralt begrepp inom sociokulturell teori och står för olika redskap, fysiska och språkliga, som ingår i processen att tänka och lära (Daniels, 2015). Användning av olika artefakter kan möjliggöra att tänkande och lärande utvecklas, som utan dem kanske inte är lika lätt eller till och med omöjliggörs. Detta skulle också kunna uttryckas som att olika artefakter kan mediera utveckling av tänkande och lärande. Samtidigt som artefakter bidrar till att utveckla tänkande och lärande, bidrar tänkande och lärande i sin tur till att

artefakterna utvecklas. En artefakt kan användas på olika sätt beroende på användarens förståelse av artefakten i den kontext som den används.

Artefakter kan delas in i tre hierarkiska nivåer, primära, sekundära och tertiära (Daniels, 2015: Habib & Wittek, 2007). En primär artefakt beskrivs som det fysiska eller språkliga redskapet, som används för att genomföra något. I samband med bedömning kan en primär artefakt vara ett fysiskt bedömningsmaterial (Moss, 2008) men även i form av muntlig eller icke-verbal bedömning (Habib & Wittek, 2007). Sekundära artefakter beskrivs som representationer av de primära artefakterna, det vill säga föreställningar om hur de primära artefakterna ska användas. Inte heller en sekundär artefakt behöver vara något fysiskt. Exempel på sekundära artefakter relaterat till bedömning kan vara rutiner i samband med en bedömning eller skriftliga anvisningar för hur ett bedömningsmaterial förväntas genomföras. Det kan även handla om normer eller regler i samband med olika bedömningspraktiker. Tertiära artefakter beskrivs som föreställningar om världen eller tankar om vad användandet av de primära artefakterna ska leda till (Daniels, 2015). En artefakt har blivit tertiär när den blir en del av en persons eller en organisations sätt att agera, exempelvis föreställningar om vad olika bedömningar ska bidra till (Habib & Wittek, 2007). Föreställningarna om hur olika artefakter ska användas eller vad det är som medieras genom artefakterna grundas i olika traditioner. Artefakter kan mediera resultat i olika former men också en syn på lärande och kunskap och förståelse för vad som är viktigt att kunna (Gustafsson, 2021; Moss, 2008).

I traditionella bedömningar finns enligt Gipps (1999) en inbyggd hierarkisk ordning mellan lärare och elev utifrån en social och kulturell förståelse för hur traditionella bedömningspraktiker ska genomföras och vad de förväntas mediera. I bedömningspraktiker som har interpretivistiska utgångspunkter förväntas maktsymmetrin mellan lärare och elev vara mer jämlik, där eleven förväntas ha eller få en mer aktiv roll. Som exempel kan nämnas portfolio eller formativ bedömning, där bedömningspraktiken som artefakt förväntas mediera en annan förståelse för elevens lärande. Gipps (1999) och Pullin (2008) menar dock att det inte är bedömningspraktiken i sig som avgör vilken medierande funktion en bedömning får. I stället är det förståelsen för bedömningspraktiken och kontexten som medierar vilken funktion bedömningspraktiken får. Olika tolkningar som görs får betydelse. I denna avhandling studeras hur de olika artefakter som används för att bedöma elevers kunskaper upplevs av elever och lärare.

3.2 Ett sociokulturellt perspektiv på bedömning

För att förstå hur sociokulturell teori kan appliceras på bedömning tas här stöd i hur olika forskare (t.ex. Gipps, 1999; Moss m.fl., 2008) använt och tolkat teorin i bedömningsstudier. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv uppfattas relationen mellan elev och lärmiljö som central för att främja elevers lärande och möjlighet att lära (Gee, 2008). Lärmiljö enligt Gee innefattar de människor som interagerar i undervisningen, de roller och rutiner som dessa människor antar, fysiska och språkliga artefakter som används och de sociala och institutionella kontexter som människorna verkar inom. Till de sociala och institutionella kontexterna räknas klassrum och skolmiljö, hemmet, kamrater och andra grupper samt större sociala sammanhang som elever och lärare är en del av (Moss, 2008).

Enligt Moss (2008) ingår bedömning som en del av undervisning. Det innebär att även bedömning uppfattas ingå i relationen mellan elev och lärmiljö och förväntas bidra till att främja elevers lärande och möjlighet till lärande. Bedömningens funktion är att mediera information om hur relationen mellan elev och lärmiljö fungerar för elevers lärande. Genom informationen kan olika artefakters betydelse för elevers lärande synliggöras. Det kan enligt Moss handla om hur eleverna erbjuds att delta som individer i undervisningen, hur de positioneras i undervisningsdiskursen, elevernas rätt att delta i undervisningen och vilka förväntningar som finns på elevernas deltagande utifrån deras villkor. När bedömningen riktas mot interaktionen mellan elev och lärmiljö får det betydelse för vem eller vad bedömningen ska fokusera. Det handlar enligt Moss om att skifta fokus från att ensidigt fokusera på den enskilda eleven, till att rikta fokus mot interaktionen mellan elev och de artefakter som är aktuella, eller interaktionen mellan elev och lärmiljö i sin helhet. I Wertsch termer (1998) handlar det om att använda hela ”mediated action” som en analysenhet. Mediated action ”erbjuder en slags naturlig länk mellan handling och de kulturella, institutionella och historiska kontexter där sådana handlingar äger rum” (Wertsch, 1998, s. 24).

Bedömning kan förstås som medierande redskap som både skapar mänsklig interaktion och som skapas genom mänsklig interaktion. Prestationer i olika situationer, inklusive bedömningssituationer kan endast värderas i relation till de resurser och begränsningar som stödjer eller hindrar prestationen. Bedömningen kan alltså både synliggöra när relationen leder till lärande och när den inte gör det (Moss, 2008). Bedömning sker ibland medvetet och explicit och ibland i tysthet och implicit. När bedömningen är explicit är det tydligt vad som är bedömningens fokus. Implicit bedömning kan ske när eleverna deltar i olika aktiviteter i

undervisningen, utan att veta att det handlar om en bedömning och utan att veta vad det är som bedöms eller vad informationen ska användas till (Moss, 2008). För att förstå bedömningens kvalitet måste hänsyn tas till dessa faktorer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv handlar bedömning alltså om att bidra med information som belyser interaktionen mellan elever, artefakter och andra personer. Det är genom denna interaktion som lärande sker och utvecklas.

Beroende på olika erfarenheter kan begreppet bedömning ges olika innebörder och relateras till olika bedömningspraktiker. Jordan och Putz (2004) har identifierat tre olika kategorier av bedömningar. Dessa kategorier är tänkta att användas som ramverk för att förstå bedömning i en bredare kontext. Kategorierna är dokumenterad, diskursiv och informell bedömning. I denna avhandling används dessa kategorier för att förstå vilka bedömningspraktiker som elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter kretsar kring samt att förstå på vilket sätt dessa bedömningspraktiker medierar lärande, möjlighet att följa lärande och möjligheter till lärande.

Dokumenterad bedömning (Jordan & Putz, 2004) relateras till tester, prov eller andra bedömningspraktiker där resultatet går att dokumentera. Syftet med denna bedömning är att utvärdera om fastställda mål eller kriterier uppnåtts. Om man som Jordan och Putz relaterar denna kategori till externt initierade bedömningar, uppfattas bedömningen mer som ett instrument för att jämföra elevers, klassers, skolors eller kommuners resultat, än ett instrument som medierar lärande. Med syfte att via ett bedömningsmaterial få ett jämförbart resultat innebär det att kontexten inte är av vikt. Det innebär vidare att dokumenterad bedömning enligt Jordan och Putzs definition inte handlar om att stödja lärande och möjlighet till lärande genom att bidra med information för att förstå interaktionen mellan elev, redskap och andra personer. Medan Jordan och Putz relaterar dokumenterad bedömning till extern bedömning, utvidgar Moss (2008) kategorin till att även innefatta intern bedömning, där resultatet dokumenteras på något sätt och som kan bidra med information för att stödja lärande och möjlighet till lärande.

Nästa kategori, diskursiv bedömning, beskrivs som explicit och kan enligt Jordan och Putz (2004) vara ett samtal eller gemensamma reflektioner. Genom samtal skapas en förståelse för varje deltagares roll och ansvar. Diskursiv bedömning är centralt för lärande och skapar en delad kunskap om gruppens nuläge för att med den kunskapen tillsammans ta nästa steg. Möjlighet ges för varje deltagare att visa vad de kan för att på så sätt bli accepterade i gruppen.

Den tredje kategorin, som benämns informell bedömning ingår enligt Jordan och Putz (2004) som en naturlig del i alla socialt situerade aktiviteter, där människor interagerar med varandra. Bedömningen, som beskrivs som tyst,

implicit och icke-verbal, leder till någon förändring i interaktionen. Det kan handla om att via icke-verbal kommunikation få signal om att vara på rätt väg, eller att det är dags att ta nästa steg eller fortsätta till nästa uppgift. Kriterier för bedömning uppstår i den pågående aktiviteten och baseras på de erbjudanden som framkommer i situationen.

Inom bedömningsforskning har frågan om hur bedömning ska gå till för att på bästa sätt bidra till elevers lärande och utveckling, varit i fokus under senare tid (Hopfenbeck & Stobart, 2015). Som nämndes i avsnitt 3.1 uppfattas bedömningens funktion utifrån ett sociokulturellt perspektiv vara att identifiera kunskaper som är på väg att utvecklas, det vill säga att synliggöra elevens process (Gipps, 1999). Processen synliggörs genom att eleven får använda olika artefakter som stöd, där stödet även kan innefatta andra personer. Precis som att samspel mellan människor betonas för utveckling av kunskap och lärande, betonas alltså även vikten av samspel i bedömningssituationer. För att processen ska bli synlig bygger det på att eleven är aktiv i bedömningssituationen. För lärarens del handlar det sedan om att använda informationen om elevens utveckling för att försöka förutsäga vad eleven klarar att göra självständigt i nästa steg. Informationen förväntas ligga till grund för kommande planering av undervisning. Bedömningens funktion är därför att bidra till elevens fortsatta utveckling. Detta stämmer överens med uppfattningen om att bedömning, lärande och undervisning uppfattas vara nära förknippade med varandra (Erickson, 2020).

I undervisning förekommer även andra bedömningar som är mer traditionella, i bemärkelsen att de tar sin utgångspunkt från psykometriska bedömningsmodeller, där det i stället handlar om att synliggöra vad eleven presterar vid en specifik bedömning, under ett tillfälle. Vid dessa bedömningar är det inte processen som fokuseras (Gee, 2008; Gipps, 1999). Enligt Jakobsson (2012) förväntas denna typ av bedömning kunna synliggöra elevens kunskaper och kompetenser genom en isolerad test- och provsituation. Vanligt vid dessa bedömningar är att eleverna arbetar enskilt och utan de resurser som de normalt använder i undervisningen (Jakobsson, 2012). Då elevers lärande påverkas av deras sociala, kulturella och känslomässiga bakgrund går det enligt Gee (2008) inte att bortse från sociokulturella aspekter även vid en traditionell syn på lärande. Dessa sociokulturella aspekter kan få betydelse för elevens syn på sig själv och den egna identiteten i förhållande till ett ämne, vilket inte minst kan få betydelse i samband med bedömning.

I diskussionen om hur olika bedömningsformer bidrar till elevers lärande uttrycker Elwood och Murphy (2015) att diskussionen har förts utan att sätta in bedömning i dess ”sociala kontext av policydokument, skolor och klassrum” (s.

182). I stället har det kommit att handla om vilken bedömningspraktik som är rätt eller fel, vilket inte bidrar till vidareutveckling av bedömningsfältet. I stället kan ett sociokulturellt perspektiv bidra till att förstå hur olika bedömningskulturer vuxit fram och hur bedömningar som genomförs i skolans verksamhet påverkas av olika bedömningskulturer. Det handlar alltså om att se bedömning som en social praktik och hur olika sätt att genomföra bedömning på behöver förstås utifrån sociala, historiska och kulturella sammanhang (Elwood & Murphy, 2015).

Moss m.fl. (2008) uttrycker att bedömning egentligen handlar om ett lärande för lärare. Detta lärande ska bidra till att stödja både elevers lärande och det egna lärandet. Beroende på vilken form av bedömning det handlar om är det olika professioner som berörs i tolkandet och användandet av informationen som erhålls. I en organisation används informationen i olika kontexter och på olika nivåer. För att kunna förstå och utveckla bedömning för lärande och möjlighet till lärande behöver vi förstå hur personerna i dessa olika kontexter arbetar.

3.3 Mediering

För att möjliggöra förståelse för elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker har mediering valts som ett centralt analysverktyg i denna avhandling. Utgångspunkt tas från Wertsch som bidragit till att utveckla denna del av den sociokulturella teorin. Mediering står enligt Wertsch (1998) för samverkan mellan människors tänkande och handling. Handling kan ske både externt och internt och i grupp eller enskilt. I sitt arbete med att utveckla teorin om mediering har Wertsch använt sig av olika begrepp för att analysera samverkan mellan tänkande och handling. Ett sådant begrepp är *mediational means*, med den svenska översättningen medierande resurser (Jakobsson, 2012). I avhandlingen används de svenska översättningarna av begreppen. Medierande resurser står för de kulturella redskap, eller artefakter, som används för att kunna tänka och agera (Wertsch, 1998). Genom tiderna har människorna bidragit till att utveckla olika artefakter som genom människors sätt att använda dem, bidrar till lärande och utveckling. I ett sociokulturellt perspektiv handlar det om att försöka förstå hur människor som lärande individer interagerar med de olika artefakter som finns tillgängliga i olika kontexter. Kontexterna i sin tur har formats av kulturella, institutionella och historiska sammanhang, av de människor som agerat i dessa kontexter. Vidare handlar det om att förstå hur olika artefakter bidrar till lärprocesser och lärande (Wertsch, 1998).

Mediated action eller den svenska översättningen medierande handling (se Jakobsson, 2012) används av Wertsch (1994, 1998) för att tydliggöra att det

handlar om hur människor använder olika medierande resurser i en handling och att förstå den betydelse som dessa medierande resurser har i formandet av mänskligt handlande. Genom denna förståelse kan vi fråga varför valet görs att använda vissa medierande resurser framför andra och vem eller vad som avgör vilka resurser som ska användas.

När nya resurser introduceras skapas enligt Wertsch (1998) en obalans i sättet som människor agerar. Denna obalans leder till en förändring eller utveckling. En förändring behöver dock inte föregås av nya resurser utan även en utveckling hos en människa kan skapa obalans som leder till utveckling. För att sätta detta i relation till avhandlingen skulle introduktionen av nya bedömningspraktiker, exempelvis formativ bedömning, kunna förstås utifrån hur det var tänkt att förändra både bedömning och undervisning. En ny bedömningspraktik som denna innebar också ett perspektiv på kunskap och hur kunskap skulle följas upp. Förväntningar fanns om att formativ bedömning skulle bidra till en positiv utveckling av elevers lärande. För att använda begreppet medierande handling har formativ bedömning kommit att användas på olika sätt hos olika lärare och på olika skolor. Bedömningspraktiken har tolkats och omtolkats beroende på den kontexten där den införts. Det går säkert att säga att det skett någon förändring i undervisning där formativ bedömning införts, även om det inte alltid går att säga att formativ bedömning medierar en positiv utveckling hos eleverna. Resultatet av att använda formativ bedömning, eller någon annan bedömningspraktik, beror i stället på relationen mellan den medierande resursen och handlingen. Därför blir frågan om vilken bedömningspraktik som är den mest optimala för elevernas utveckling irrelevant.

Enligt Wertsch (1998) fyller en medierande handling vanligtvis flera syften. Inte sällan står dessa syften i kontrast till varandra. Vid en analys av en medierande handling är det viktigt att synliggöra dess olika syften för att förstå handlingen i dess helhet. Om en analys av en medierande handling endast fokuserar ett syfte, finns det en risk att missa bakgrunden mot vilken handlingen kan förstås. Det är inte säkert att den eller de som ingår i handlingen stämmer överens med målet som den medierande handlingen vanligtvis associeras med.

4 METOD

Det övergripande syftet med denna avhandling är att med utgångspunkt från elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som genomförs inom ramen för klassrumsbedömning, undersöka vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Två forskningsfrågor har formulerats för att svara på detta syfte.

1. Vilka uppfattningar och erfarenheter har elever av olika bedömningspraktiker i klassrummet?
2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av olika bedömningspraktiker i klassrummet?

För att svara på avhandlingens syfte och frågeställningar görs en kvalitativ syntes av resultat från de fem delstudierna.

I detta kapitel presenteras frågor relaterade till metodologi och metoder för insamling och analys av det datamaterial som kappan bygger på. Inledningsvis presenteras den forskningsansats och forskningsstrategi som utgör grunden för den kvalitativa syntesen som görs av de fem delstudierna. Vidare presenteras urvalsfrågor och genomförande för respektive delstudie. Därefter presenteras hur datamaterialet analyserats och hur syntesen genomförts. Avslutningsvis diskuteras de etiska överväganden som gjorts genom avhandlingsarbetet samt frågor om trovärdighet.

4.1 Kvalitativ forskningsansats

Den metodologiska ansatsen tar sin kunskapsteoretiska utgångspunkt i ett tolknings- eller interpretivistiskt perspektiv (Creswell & Creswell, 2018; Willis, 2007). Utifrån detta perspektiv uppfattas det som möjligt att, via respondenternas uppfattningar och erfarenheter, tolka datamaterialet och skapa en förståelse för

den forskningsfråga som är i fokus (Thanh & Thanh, 2015). Enligt Willis (2007) är det de enskilda respondenternas subjektiva uppfattningar och erfarenheter som är av intresse. I forskningsprocessen är det sedan forskarens uppgift att göra en objektiv tolkning av dessa subjektiva uppfattningar och erfarenheter. Det finns också ett intresse av att skapa en övergripande och holistisk förståelse för den fråga som undersöks, därför betonas vikten av att erhålla olika personers uppfattningar (Klein & Meyers, 1999; Willis, 2007).

Utifrån ett interpretivistiskt perspektiv lyfts kontextens betydelse fram som centralt (Klein & Meyers, 1999, McQueen, 2002; Willis, 2007). Det handlar om att förstå relationen mellan respondenterna och deras miljö, vilket innebär att skapa en förståelse för hur personerna påverkas av kontexten de befinner sig i, men också hur de påverkar kontexten. Klassrumsbedömning som är det ämne som är i fokus för denna avhandling rör sig mellan olika kontexter. Dels handlar det om bedömning på klassrumsnivå, där personerna både påverkas av, och påverkar de olika bedömningspraktiker som de är en del av där, utifrån deras erfarenheter från olika sammanhang. Men klassrumsbedömning i sig sker inte kontextlöst utan behöver förstås utifrån en mer samhällelig nivå, och placeras i en mer övergripande social och historisk kontext, på såväl internationell, nationell som lokal nivå. Samhällelig nivå har påverkat och påverkar de olika bedömningspraktiker som genomförs i klassrummet och som olika personer berörs av. McQueen (2002) betonar vikten av att använda metoder som bidrar till att förstå relationen mellan respondenter och den kontext de befinner sig i. Vanligtvis förordas en kvalitativ ansats relaterat till undersökningar som tar sin utgångspunkt från ett interpretivistiskt perspektiv (Willis, 2007), vilket också görs i denna avhandling.

4.1.1 Kvalitativ syntes

Samtliga fem studier som avhandlingen baseras på har genomförts med två olika kvalitativa analyser; narrativ analys (delstudie II) (Sharp, m.fl., 2018) och tematisk analys (delstudie I, III B, IV) (Braun & Clarke, 2006, 2012; Thomas & Harden, 2008; Thomas m.fl., 2017). I avhandlingens kappa har en kvalitativ syntes av dessa studier genomförts, utifrån de olika delstudiernas analyser och resultat. För den kvalitativa syntesen har inspiration hämtats från metoder som främst använts vid syntes av kvalitativa studier i forskningsöversikter.

De metoder som den kvalitativa syntesen i denna avhandling främst utgått från är metaetnografi (Noblit & Hare, 1988) och tematisk syntes (Thomas & Harden, 2008). Andra motsvarande metoder som nämns i litteraturen är kvalitativ

metaanalys (McCormik m.fl., 2003) och kvalitativ metasyntes (Thorne m.fl., 2004). Gemensamt för dessa metoder är att de har utvecklats för syntes av kvalitativa studier, där fokus riktas mot att tolka sociala fenomen. Det kan relateras till ett interpretivistiskt perspektiv som utgör denna avhandlings metodologiska utgångspunkt.

Metoden syntes av kvalitativa studier har utvecklats som ett svar på meta-analyser. Meta-analys relateras främst till kvantitativa studier (Zimmer, 2006). Syftet med en meta-analys beskrivs vara att sammanfoga analyser av olika kvantitativa studier och reducera resultat till en enhet eller ett mått, som kan användas för att mäta effekter (Noblit & Hare, 1988; Statens beredning för medicinsk och social utvärdering [SBU] 2020; Thorne m.fl., 2004). Syftet med en syntes av kvalitativa studier beskrivs i stället vara att jämföra och analysera resultat från olika studier för att svara på ett nytt syfte och nya frågeställningar. En syntes kan därmed förstås som en ny studie, där datamaterial utgörs av redan genomförda studier. En syntes som baseras på olika studiers resultat bidrar därmed till ett nytt resultat som svar på en ny studie.

Bland forskare finns det delade meningar om det är möjligt att genomföra en kvalitativ syntes av forskning som använt varierande metoder, såsom är fallet i denna avhandling (McCormik m.fl., 2003). De forskare som menar att det är möjligt lyfter fördelen med variation som argument och menar att det möjliggör att reflektera över data på ett nytt sätt, utifrån ett nytt syfte och nya frågeställningar (Paterson m.fl., 2001; Zimmer, 2006). Det bidrar till att göra syntesen mer komplett än någon av de andra studierna var för sig (Knafl & Breitmayer, 1991; McCormik m.fl., 2003; Zimmer, 2006). Det finns även exempel där forskarna utgått från egna studier (se Mc Cormik m.fl., 2003). Fördelarna med att genomföra en syntes av egna studier är den närhet som forskaren har till datamaterialet.

En kvalitativ syntes bygger på att tolkningar på olika nivåer genomförs (Zimmer, 2006). Den första nivån innebär de tolkningar av primärdata som görs för respektive delstudie, där utgångspunkt tas från respektive delstudies kunskapsteoretiska utgångspunkt. Nivå 2 innebär en syntes av samtliga studiers resultat, baserat på respektive studies datamaterial. I denna avhandling innebär det att nivå 1 har genomförts för respektive delstudie och där delstudie I, II, III B och IV presenteras i sin helhet i de fyra artiklar som ligger till grund för avhandlingen. På nivå två har en syntes av studierna genomförts, vilket i denna avhandling genomförts i två steg, benämnda nivå 2:1 respektive 2:2 i Figur 1. Som första steg på nivå 2 gjordes en syntes utifrån respektive frågeställning. Som steg 2 på nivå 2 gjordes en syntes av samtliga delstudier för att svara på

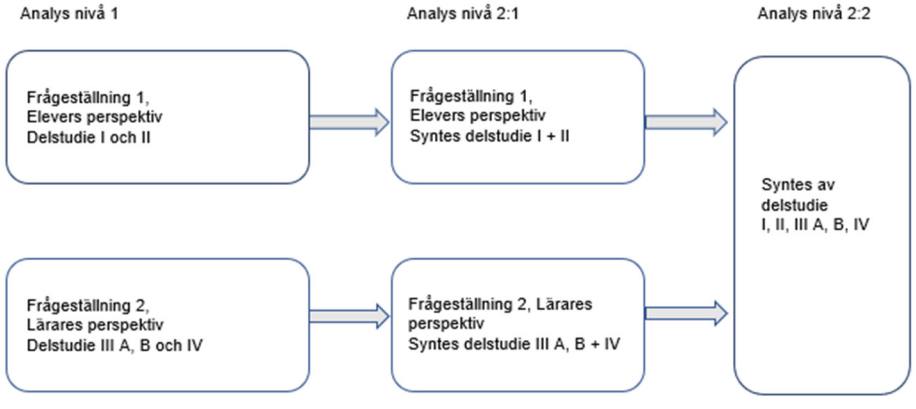
avhandlingens övergripande syfte. Som grund för dessa synteser ligger avhandlingens övergripande kunskapsteoretiska antaganden.

4.1.2 Forskningsstrategi

I kappan har två frågeställningar formulerats för att svara på avhandlingens övergripande syfte

1. Vilka uppfattningar och erfarenheter har elever av olika bedömningspraktiker i klassrummet?
2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av olika bedömningspraktiker i klassrummet?

I Figur 1 presenteras avhandlingens övergripande forskningsstrategi för att besvara dessa frågeställningar.



Figur 1
Avhandlingens övergripande forskningsstrategi

I enlighet med Thanhs och Thanhs (2015) beskrivning av forskning som utgår från ett interpretivistiskt perspektiv har olika metoder använts för att samla datamaterial. Delstudie I och II riktas mot frågeställning 1 och mot elevers uppfattningar och erfarenheter. I delstudie I har en systematisk forskningsöversikt genomförts utifrån forskning om lågpresterande elevers uppfattning och erfarenhet av bedömning. I delstudie II har metoderna brev och semistrukturerade intervjuer använts. Delstudie III A, B och delstudie IV riktas mot lärares uppfattningar och erfarenheter. Delstudie III, A och B baseras på en studie

presenterad i en licentiatuppsats (Sjunnesson, 2014). Metoderna som användes i denna studie var dokumentanalys och semistrukturerade intervjuer. Delstudie IV genomfördes i samband med professionsutveckling via Lesson Study. Metoderna som användes i delstudie IV var semistrukturerad intervju och samtal. Den innehållsliga kontexten i delstudie IV var kommunikation i matematikklassrummet och fokus var den inledande fasen av Lesson Study. Vid inledningsskedet av avhandlingsarbetet planerades denna studie som en följd av delstudie III A, då avhandlingens planerade syfte riktades mot professionsutveckling. Ganska tidigt i avhandlingsprocessen ändrades dock inriktning mot det nu formulerade syftet. Då lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömning kom till uttryck i datamaterialet gjordes valet att låta denna studie även fortsättningsvis ingå som en del i avhandlingen, men med fokus mot lärares erfarande i stället för deras professionsutveckling.

Då det funnits ett intresse att undersöka specifika fall (Gillham, 2000) i delstudierna III och IV, där lärare ingått som respondenter, har fallstudie använts som ansats. Fallen har valts med avsikt att belysa det problemområde som avsetts. Genom fallstudien har det varit möjligt att göra detaljerade studier av de processer som studerats i respektive fall (Hartley, 2004).

I Tabell 1 ges en beskrivning av de kontexter, deltagare och material som ingår i kappans datamaterial.

Tabell 1 Kappans datamaterial
Beskrivning av kontext, metod och deltagare/material för kappans datamaterial

Studie	Kontext	Metod	Deltagare/material
I	Lågpresterande elevers perspektiv på bedömning	Systematisk forskningsöversikt	9 artiklar
II	Bedömning i ämnet svenska årskurs 2 och 5 2 skolor	Brevmetoden	40 brev årskurs 2 34 brev årskurs 5
		Semistrukturerade intervjuer	6 elever årskurs 2 4 elever årskurs 5
III A, B	Extern bedömning kommunnivå Läsförståelse årskurs 4	Dokument* Åtgärdsprogram	Från 7 skolor 26 elever
		Semistrukturerade intervjuer	8 klasslärare 6 specialpedagoger
IV	Professionsutveckling LS Kommunikation i matematikundervisning Årskurs 1	Semistrukturerade intervjuer Samtal	2 klasslärare årskurs 1

*Uppdragsbeskrivning från kommunövergripande nivå till enskilda skolor,
Skolornas sammanställningar av bedömningsresultat med förslag på åtgärder på organisations, grupp och individnivå

4.2 Urval

I tabell 1 ovan framkommer vilka kategorier av deltagare och dokument som ingår som avhandlingens datamaterial. Även antalet personer och antalet dokument framkommer. I respektive artikel går det att läsa mer utförligt vilka urval för respektive studie som gjorts.

4.3 Genomförande

Datamaterialet som avhandlingen utgår ifrån har samlats in i olika kontexter, med olika bedömningspraktiker och ämnen eller förmågor i fokus. I delstudie II, där elever i årskurs 2 och 5 deltog som respondenter gjordes en ansökan om etikprövning, vilken godkändes av Etikprövningsnämnden (Nr. 2020–04333).

Fallet som studerades i delstudie III A, B valdes som exempel på extern bedömning som kan initieras på kommunnivå. I delstudie IV, som även den genomförts som en fallstudie, kom lärares uttryck om bedömning fram via en anpassad version av Lesson Study, som användes som professionsutvecklingsmodell. De delar av datamaterialet från delstudie IV som ingår i avhandlingen fokuserar på deltagande lärares diskussioner om hur och vilket lärande som ska bedömas.

4.3.1 Systematisk forskningsöversikt

Med syfte att syntetisera forskning som fokuserat på lågpresterande elevers erfarenhet av bedömning som genomförs i undervisningen, gjordes en systematisk forskningsöversikt. Studien genomfördes med stöd i PRISMA 2020 (Page m.fl., 2021). Inledningsvis tydliggjordes studiens fokus genom att besvara följande frågor baserat på SPICE-modellen, formulerad av Booth (2006); vilket sammanhang skulle vara i fokus, vems perspektiv skulle antas, vilket fokus skulle studien ha, i jämförelse med vad och slutligen med vilket resultat. Detta resulterade i följande svar; sammanhanget skulle vara undervisning för elever mellan 6 och 18 år, vilket motsvarar årskurserna kindergarten till årskurs 12 (K-12) enligt skolsystemet i bland annat USA och Kanada. Fokus var lågpresterande elevers uppfattningar och erfarenheter av bedömning. Baserat på dessa svar skapades tre sökblock utifrån begreppen 1) bedömning, 2) elevers perspektiv och 3) lågpresterande elever. Analysmodellen som följdes för att syntetisera forskning var inspirerad av tematisk syntes (Thomas & Harden, 2008; Thomas m.fl., 2017) och omfattade tre nivåer; 1) koda texten 2) utveckla beskrivande teman och 3) skapa analytiska teman (Thomas & Harden, 2008).

Genom sökning i databaserna ERIC, ERC och Web of Science, med filter i form av tidsangivelse 2010-01-01 till 2020-12-31, peer-review artiklar som var engelskspråkiga, erhölls 646 artiklar. Efter en systematisk genomgång av artiklarna, där inkluderings- och exkluderingskriterier applicerades återstod nio artiklar som alla bedömdes hålla god kvalitet efter den kvalitetsgranskning som gjordes utifrån SBU:s protokoll för kvalitativa och kvantitativa studier (SBU, 2020). Dessa nio artiklar kom att ingå som datamaterial i denna studie.

4.3.2 Brevmetoden

Som ett ytterligare led att samla in datamaterial om elevers upplevelser av bedömning användes brevmetoden (Berg, 1999; Sjöbakken, 2017; Tamboukou, 2011). Brevmetoden beskrivs som ett mellanting mellan intervju och enkät, då den bygger på att respondenterna i text sätter ord på sina erfarenheter i den fråga som studeras. I flertalet av de studier där brevmetoden använts är det lärare som ingått som respondenter med syftet att låta resultatet bidra till en kulturanalys av en skola (Sjöbakken, 2012). Samtidigt öppnar metoden för möjligheten att använda brevmetoden för andra grupper, vilket anammats i denna studie. En begränsning som diskuteras med metoden är att det inte är möjligt att ställa följdfrågor (Berg, 1999). Ett sätt att kringgå denna begränsning är att kombinera metoderna brev och intervju, vilket skett i denna studie. Elever i årskurs 2 och 5 från två olika skolor utgjorde respondenter, där de fick svara på ett brev från forskaren, som handlade om bedömning i ämnet svenska. Några av dessa elever deltog sedan i enskilda semistrukturerade intervjuer.

4.3.3 Dokument

Den innehållsliga kontexten som lärares uppfattning av bedömning i studie III A och B berör, var ett bedömningsuppdrag initierat från central kommunnivå och omfattade samtliga elever i årskurs 4 i en kommun. De dokument som kom att ingå som studiens material var uppdragsbeskrivningen från kommun-övergripande nivå till enskilda skolor, skolornas sammanställningar av bedömningsresultat med förslag på åtgärder på organisations-, grupp- och individnivå samt åtgärdsprogram för enskilda elever. Förutom uppdragsbeskrivningen har de empiriska dokument som används i denna studie upprättats på skolnivå efter anvisningar från central kommunnivå, det vill säga inom den kontext där frågeställningen hör hemma (Merriam, 1994). Dokumenten valdes med utgångspunkt från att de bidrar till ett perspektiv för att förstå kontexten i det fall som studeras (Simons, 2009). Urvalet av dokumenten gjordes

då dessa upprättats som ett led i den studerade bedömningsprocessen i enlighet med det centralt utformade bedömningsuppdraget. Således kan de dokument som ingått som studiens datamaterial uppfattas som autentiska material som tillkommit i en pågående process.

4.3.4 Intervju och samtal

Då avhandlingen vill bidra med elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker har valet gjorts att genomföra intervjuer och samtal med respondenterna. I delstudie II och III A, B var intervjuerna enskilda och hade formen av semistrukturerade intervjuer (Cohen m.fl., 2011). I den intervju som genomfördes i delstudie IV deltog två lärare tillsammans. Valet att genomföra semistrukturerade intervjuer gjordes utifrån att den intervjuformen beskrivs som passande om intervjun syftar till att ge utrymme för respondenternas uppfattningar. En semistrukturerad intervju utgår från centrala teman som baseras på studiens syfte. Intervjuformen ger möjlighet att anpassa intervjun efter personen som intervjuas genom att lyfta teman i den ordning som passar i intervjun och att det sedan är möjligt att ställa följdfrågor utifrån det som intervjupersonen ger uttryck för (Bryman, 2018; Cohen m.fl., 2011).

Då avhandlingen syftar till att fånga elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker inom ramen för klassrumsbedömning, har intervjuerna berört olika former av bedömning som genomförs i olika innehållsliga kontexter. I delstudie II var intervjuerna specifikt inriktade mot ämnet svenska. Detta val gjordes utifrån delstudie III, som handlade om bedömning av läsförståelse, som ingår som en del i ämnet svenska (Lgr22, 2022). Intervjuerna utgick från olika teman formulerade i olika intervjuguider. Intervjuerna i delstudie II var ett komplement till brevmetoden för att kringgå den begränsning som metoden annars innebär, det vill säga att det i brevmetoden inte är möjligt att ställa kompletterande frågor. I nära anslutning till att breven formulerats av eleverna, lästes dessa igenom och en första analys påbörjades. Resultatet av denna inledande analys låg sedan till grund för formulering av intervjuguider. Intervjuguiden i delstudie II innehåller samma teman för de båda årskurserna, men med viss anpassning efter elevernas ålder. Därför finns olika intervjuguider för årskurs 2 och årskurs 5.

Intervjuguiden som utformades för delstudie III, inför intervjuer med lärare (klasslärare årskurs 4 och specialpedagoger) formulerades efter genomläsning och inledande analys av de dokument som samlats in som en del av studiens datamaterial. Inledningsvis var intervjuguiden densamma för båda kategorier av

lärare, men efter att intervjuer med specialpedagoger genomförts gjordes vissa förändringar inför intervjuer med klasslärare.

Även inför intervjun som genomfördes i delstudie IV upprättades en intervjuguide. Syftet med denna intervju var att erhålla en förståelse för lärarnas syn på undervisning och lärande i relation till kommunikation som ett specialdidaktiskt verktyg i ämnet matematik. I denna intervju deltog två klasslärare i årskurs 1 tillsammans. Utöver intervju genomfördes också samtal med respondenterna i delstudie IV. Samtalen genomfördes i samband med Lesson Study som professionsutvecklingsmodell, baserad på den modell som Munthe m.fl. (2016) presenterat. I såväl intervju som samtal kom lärares erfarenheter av bedömning till stor del att handla om frågor som kan relateras till klassrumsbedömning.

4.3.5 Genomförande av brevmetoden och intervjuer med elever

Brevmetoden och semistrukturerade intervjuer med elever genomfördes med elever i årskurs 2 och 5. Tanken från början var att vända sig endast till en skola (Skola 1) men då det var ett fåtal elever och vårdnadshavare som gav informerat samtycke till studien gjordes valet att vända sig till ytterligare en skola (Skola 2). Brevmetoden vände sig till samtliga elever i de tillfrågade klasserna medan sex elever i årskurs 2 och 4 elever i årskurs 5, valdes ut för intervju vid skola 1. Av dessa sammanlagt 10 elever som deltog i intervju, bedömdes 4 elever vara i behov av stöd för sin språk-, skriv- och läsutveckling och sex elever utan behov av stöd. För detta urval var lärarna behjälpliga med information. Både elever, vårdnadshavare, lärare och rektor hade informerats om att detta urval skulle göras inför intervjuerna. Avsikten var att dels få en fördjupad generell förståelse för hur elever upplever klassrumsbedömning, dels att kunna kontrastera dessa båda gruppers resultat för att jämföra deras upplevelser.

Datainsamlingen till denna studie genomfördes under pågående pandemi, vilket fick konsekvenser för genomförandet. Jag som forskare fick anpassa mig efter rådande situation och riktlinjerna på skolorna. Det innebar att det inte gick att genomföra personliga möten, varken för att informera om studien eller vid själva genomförandet. En första kontakt togs med rektorerna på de båda skolorna, som båda gav sitt godkännande. Mailkontakt med berörda lärare ordnades via rektorn vid Skola 1. Lärarna i denna skola fick först information via mail och därefter via ett digitalt möte som hölls gemensamt med lärarna i årskurs 2 och 5. På Skola 2 gavs muntlig och skriftlig information till rektorn, som i sin tur vidarebefordrade denna information till lärarna. I både muntlig och skriftlig

information till rektorer och lärare poängterades särskilt att elever, som vanligtvis använde någon form av extra anpassning eller särskilt stöd för att läsa och skriva, skulle få möjlighet att göra det även när de svarade på brevet. Denna information delgavs också till elever och vårdnadshavare, både via digitalt inspelad information till eleverna och via skriftlig information med samtyckesblankett till både elever och vårdnadshavare.

Eleverna informerades först via en digital inspelning där jag som forskare informerade om studien och vad det skulle innebära för eleverna att delta. Klasslärarna visade filmen för eleverna. Därefter fick eleverna skriftlig information med förfrågan om samtycke. Såväl muntlig som skriftlig information till eleverna anpassades efter ålder. Vårdnadshavare informerades dessutom först skriftligt via skolans digitala plattform, där lärarna publicerade kort information som författats av mig som forskare. Därefter fick vårdnadshavarna skriftlig information med förfrågan om samtycke. Den skriftliga informationen till elever och vårdnadshavare skickades via brev till elevernas hemadresser. För Skola 1 ingick även frankerat svarskuvert i brevet som skickades hem. För Skola 2 lämnade elevernas och vårdnadshavarnas svarskuvert till respektive klasslärare, som sedan hämtades av forskaren på skolan.

Som första steg lästes breven från eleverna igenom och med detta som grund utformades intervjuguider som användes vid de semistrukturerade intervjuerna (Sjöbakken, 2017). Intervjuguiderna för eleverna innehöll samma teman även om frågorna anpassades efter ålder.

Inför intervjuerna med eleverna genomfördes pilotintervjuer med två elever per årskurs. Då eleverna i pilotintervjuerna var osäkra på begreppet bedömning gjordes valet att ersätta detta begrepp med formuleringar som visa vad du kan, visa vad du lärt dig och följa din utveckling. Pilotintervjuerna visade också att ämnesgränser inte var tydliga för eleverna, särskilt i årskurs 2. Då eleverna använder sina språkliga förmågor i samtliga ämnen var innebörden av ämnet svenska inte självklart för eleverna. Vid intervjuer med elever i årskurs 2 inleddes därför samtalet kring den läsebok som klasserna använde och skrivböcker eller iPad för samtal om vad eleverna skrev i ämnet svenska.

Efter godkännande från rektorn kunde intervjuer med elever i årskurs 2 genomföras genom fysiskt möte på skolan. För detta ändamål användes ett grupprum i anslutning till ett av klassrummen. Även om inte eleverna tillfrågades om plats för intervjun var det ett rum där de kunde känna sig trygga då lärarna fanns i närheten. Intervjuerna ljudinspelades. Inför intervjuer med elever i årskurs 5 gjorde lärarna och rektorn bedömningen att dessa skulle kunna genomföras digitalt. Denna bedömning grundades på att eleverna tidigare deltagit i digitala

intervjuer tillsammans med personal från Skolinspektionen. Även utvecklingssamtal hade genomförts digitalt. För eleverna i årskurs 5 gjordes ett intervjuschema upp tillsammans med lärarna. En lärare hjälpte eleverna att starta det digitala mötet, därefter var eleverna ensamma i rummet.

4.3.6 Genomförande av fallstudie 1

Datainsamling i anslutning till fallstudie 1 genomfördes inom ramen för tidigare studie, Delstudie III A (Sjunnesson, 2014). Fallet som studerades var hur en kommun valt att genomföra vad som i studien benämns som kommunövergripande bedömning. Ämnet för bedömning var läsförståelse, och det test som användes var Diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS) (Lindholm & Tengberg, 2019). Bedömningen genomfördes i årskurs 4. Valet att använda fallstudie som forskningsansats gjordes utifrån det intresse som fanns att undersöka ett specifikt fall, i enlighet med Gillham (2000). Fallet valdes som exempel på en utökad bedömningskultur och hur den kulturen, enligt Balls (2003) beskrivning, transformeras från internationell nivå, via nationell nivå till lokal nivå. Bedömningskulturen kännetecknas bland annat för användandet av bedömningsmaterial där resultatet kan bidra till att jämföra och ranka skolor och individer (Chapman & Snyder, 2000). Med detta fall blev det möjligt att belysa den fråga som svarade mot studiens syfte och frågeställningar. Enligt Stake (1995) kan fallstudien användas för att bidra med insikter om en viss situation utifrån berörda personers uppfattningar. Därför valdes de personer som deltog i bedömningsprocessen ut som respondenter i studien. För möjlighet att skapa förståelse för vad som sker i en process är kontexten viktig vid en fallstudie. Det handlar både om hur kontexten påverkar det som sker i processen och vilken påverkan det som sker i processen i sin tur påverkar kontexten (Hartley, 2004).

Delstudie III B, har till stora delar utgått från samma datamaterial som delstudie III A, men utifrån ett annat syfte och andra frågeställningar, samt baserat på annan tidigare forskning och teoretiskt perspektiv. I delstudie III B tas teoretisk utgångspunkt från ett sociokulturellt perspektiv och situerat lärande, baserat på Lave och Wenger (1991). Inom situerat lärande uppfattas lärande som en process mellan deltagarna i en praktikgemenskap. Lärarna, som är en del av bedömningsuppdraget, representerar olika skolor och har därför deltagit i olika praktikgemenskaper inom ramen för samma bedömningsuppdrag. Inom situerat lärande uppfattas lärande som en aspekt av social praktik, där kontexten är central för processen och omfattar de som deltar, aktiviteten och den sociala världen (Lave & Wenger, 1991, s. 122).

Då både delstudie III A och III B, utgår från samma datamaterial beskrivs här hur datainsamlingen genomförts för delstudie III A. Studien (Sjunnesson, 2014) genomfördes i en mindre kommun i södra Sverige. Med grund i bedömningsuppdraget ses deltagande skolor, tillsammans med central kommunnivå där bedömningsuppdraget förmedlades ifrån, som en gemensam undersökningsenhet som kännetecknas av en inre struktur i en given kontext. Metoder som användes för att samla datamaterial (Sjunnesson, 2014) var dokument skrivna till följd av bedömningsuppdraget, samt intervjuer med berörda lärare. Sammanlagt ingick dokument från sju av nio skolor. Det var dokument som skolorna förväntades redovisa till central kommunnivå, innehållande analys av bedömningsresultatet och förslag på åtgärder på organisations-, grupp- och individnivå. Därutöver ingick i uppdraget att upprätta åtgärdsprogram för elever, som vid bedömningen nådde resultat motsvarande stanine 3 eller lägre. Även åtgärdsprogram ingick som studiens datamaterial. Åtgärdsprogram för 26 elever kom att ingå i studien. I delstudie III A ingick åtgärdsprogram över två år, medan i delstudie III B ingick endast det första åtgärdsprogrammet som upprättades i anslutning till bedömningen. Enskilda semistrukturerade intervjuer genomfördes med klasslärare och specialpedagoger som respondenter. Samtliga 14 respondenter hade varit delaktiga i bedömningsuppdraget på sina respektive skolor.

Som ett första steg i studien (Sjunnesson, 2014) gjordes valet att ta del av förvaltningens uppdragsbeskrivning till skolorna, samt skolornas sammanställningar av bedömningsresultatet av läsförståelse med analys och förslag på åtgärder. Tillgång till dessa dokument fick jag via den centrala organisationsnivån. Det visade sig att sju skolor (av nio) hade redovisat dokumenten. Åtgärdsprogram och intervjuer som ingår i studien är material som har hämtats in från dessa sju skolor. Innan åtgärdsprogram samlades in lämnades skriftlig information till berörda vårdnadshavare om studien, samt en förfrågan om samtycke till att få använda åtgärdsprogrammen. Denna information förmedlades genom lärarna.

Intervjuerna som genomfördes retrospektivt, genomfördes med klasslärare och specialpedagoger då det var dessa professioner som deltagit och samarbetat i bedömningsprocessen. Respondenterna var 14 till antalet, fördelade på sex specialpedagoger respektive åtta klasslärare. Inför intervjuerna upprättades en intervjuguide med specifika teman. Uppdragsbeskrivningen och dokumentet Skolornas sammanställning av resultatet utgjorde grund för intervjuguiden. Samma guide användes för intervjuer med både specialpedagoger och klasslärare, men med viss variation. Varje intervjuperson informerades skriftligt angående

undersökningens syfte och upplägg. Därutöver garanterades full konfidentialitet, därav redovisas ej någon privat information som skulle kunna identifiera undersökningspersonerna. Intervjuerna ljudinspelades.

Alla intervjuer transkriberades i sin helhet av mig som forskare efterhand som de genomfördes. Intervjupersonerna fick möjlighet att läsa igenom den transkriberade intervjun där de informerades via mail om möjligheten att göra tillägg eller att ta bort sådant som de inte ville skulle finnas med i utskriften. Två av intervjupersonerna valde att göra ändringar som till stor del var av grammatisk karaktär (Sjunnesson, 2014).

4.3.7 Genomförande av fallstudie 2

I fallstudie 2 genomfördes Lesson Study som professionsutvecklingsmodell. Lesson Study beskrivs som en cyklisk process med fyra faser (Munthe, 2013). De fyra faserna fortsätter vanligtvis på ett iterativt sätt till dess att utveckling sker och kan förklaras (Holmqvist, 2017). Det var den inledande fasen av Lesson Study som var i fokus. Den inledande fasen iscensattes i denna fallstudie för att lärarna stegvis skulle få prova på de fyra faserna som ingår i en Lesson Study. Avsikten med det var att lärarna som aldrig provat på Lesson Study skulle bekanta sig med modellen. Lärarna var inte heller vana vid att observera varandras lektioner, även om de samarbetade nära varandra. Upplägget gav deltagarna möjlighet att förvärva en gemensam förståelse för lärarnas utgångspunkt, i enlighet med Fernandez m.fl. (2003). Den inledande fasen innebär att lärare tillsammans identifierar det som eleverna ska lära, och i samband med detta identifierar verktyg och sätt att bedöma elevernas förmågor och kunskaper såväl före som efter genomförda lektioner.

Studien genomfördes på en skola i södra delen av Sverige. Två klasslärare i årskurs ett, som arbetade tillsammans i ett arbetslag, deltog i studien. Båda lärarna deltog tillsammans i intervju och samtal. Studien genomfördes i en av klasserna med 24 elever. Lärarna informerades både muntligt och skriftligt och gav informerat samtycke till att delta. Även vårdnadshavare informerades skriftligt om studien och 16 vårdnadshavare gav informerat samtycke om att deras barn skulle få vara med vid eventuell intervju av lärarna i samband med studien. Intervjuer med elever genomfördes av lärarna och utgjorde underlag för samtal. Däremot ingick inte dessa intervjuer som studiens datamaterial. Även rektorn informerades muntligt och skriftligt. Rektorn gav tillstånd till att studien genomfördes. Dock under förutsättning att lärarna deltog på frivillig basis, utan att få extra tid för deltagande.

Studien ramades in av ett fokus mot hur elevers utvecklade kunnande kan identifieras och bedömas. Som ett första steg informerades lärarna om studien och Lesson Study. Därefter genomfördes en semistrukturerad intervju med de två lärarna tillsammans. Båda lärarna deltog tillsammans vid de olika stegen. Initialt identifierades hur eleverna skulle bedömas i relation till det innehåll som skulle behandlas under lektionerna.

Som steg 2 genomförde en av lärarna (Lärare 1) en lektion i ämnet matematik varvid Lärare 2 observerade lektionen utifrån ett observationsschema baserat på Waldmann m.fl. (2015), som forskaren bistod med. Denna lektion utgjorde sedan grund för nästa samtal mellan forskare och lärarna, utifrån vilken eventuell förändrad kunskap som lärarna kunnat bedöma skett. Vid samma tillfälle planerades gemensamt en testlektion som Lärare 1 sedan genomförde och Lärare 2 observerade. Efter dessa möten lyssnade jag som forskare igenom de inspelade samtalen och det fjärde mötet började med några klargörande frågor, därefter handlade samtalet om den genomförda testlektionen i relation till hur elevernas utvecklade kunnande kan identifieras och bedömas.

4.4 Analys och syntes

Som beskrivits av Zimmer (2006) bygger en kvalitativ syntes på de analyser och tolkningar som gjorts på olika nivåer. För denna avhandling innebär nivå 1 de analyser som genomförts för respektive delstudie. I Figur 1 beskrivs avhandlingens övergripande forskningsstrategi som använts för att svara på avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar.

Analysen har inneburit att samtliga delstudiers resultat har relaterats till varandra, först utifrån elever respektive lärare, därefter i relation till varandra. I denna analys har jag som forskare sökt efter mönster av samband och likheter av hur olika artefakter av bedömning medierar skilda synsätt på kunskap och lärande, samt hur samma artefakter kan mediera olika sätt att se på dessa fenomen i olika deltagargrupper (elever och lärare). De enskilda studierna bidrar därmed till att reflektera lärares och elevers uppfattningar och erfarenheter av olika artefakter för bedömning, så väl inom som mellan dessa deltagargrupper.

Som analysverktyg för avhandlingens syntes har ett ramverk, baserat på Jordan och Putz (2004), använts. De olika bedömningspraktiker som elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter relateras till i de olika delstudierna, har i den avslutande syntesen analyserats utifrån tre kategorier: dokumenterad, diskursiv och informell bedömning. Därefter har mediering, främst baserat på Wertsch

(1994,1998) använts som analysverktyg för att undersöka vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

4.5 Etiska frågor

När en studie genomförs är ställningstaganden relaterat till forskaretiska frågor viktiga för forskningens kvalitet, studiernas genomförande samt hur resultatet kan bidra till utveckling (Vetenskapsrådet, 2017). Men även ställningstaganden relaterat till forskningsetiska frågor och Etikprövningslagen (2003:460) måste tas. De forskningsetiska frågorna handlar om att skydda den enskilda människan och värna om respekten för människovärdet vid forskning. Bland annat har Vetenskapsrådet riktlinjer för hur etiska frågor ska och kan beaktas i forskning, i enlighet med internationella riktlinjer. Dessa riktlinjer följer lagar och behöver därför uppdateras i takt med att lagar förändras och nya lagar införs. Då studierna som ligger till grund för denna avhandling genomförts under olika perioder, där olika riktlinjer gällt, får det betydelse för hur frågor av etisk karaktär hanterats i avhandlingens olika delstudier och avhandlingen som helhet. När det gäller frågor av forskningsetisk karaktär har riktlinjerna som gällt vid tidpunkten för respektive studies genomförande följts. Det innebär att de forskningsetiska principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2008, 2017) har följts och presenterats i de delstudier där det har varit relevant (delstudie II, III A, B, IV). För delstudie II genomfördes en forskningsetisk prövning vilken beskrivs vidare i avsnitt 4.5.1.

Här följer vidare en redogörelse för olika ställningstaganden relaterat till etiska frågor som gjorts i avhandlingen.

Att genomföra en systematisk forskningsöversikt ställer krav på frågor av forskaretisk karaktär. De hänsyn som tagits i relation till delstudie I handlar dels om syftet med studien, dels om studiens genomförande. Denna studie kunde motiveras med stöd i den kunskapslucka som identifierades i tidigare forskning inom områdena bedömning och specialpedagogik. Där framkom att det är sällan som elever i behov av stöd, eller lågpresterande elevers perspektiv beaktas i forskning om bedömning. Detta trots att det är elevgrupper som av olika anledningar berörs av den bedömning som genomförs i undervisningen. Då endast 9 studier bedömdes som relevanta utifrån uppsatta inkluderings- och exkluderingskriterier förstärktes bilden av en kunskapslucka. Ambitionen har varit att på ett så transparent sätt som möjligt redogöra för hur studien genomförts med utgångspunkt från PRISMA 2020 (Page m.fl., 2021). När det gäller den avgränsning som gjordes gällande vilka årskurser (K-12) som skulle utgöra en

avgränsning, så gjordes valet att utgå från internationella skolsystem i exempelvis USA och Kanada. Denna avgränsning innebär att studier genomförda inom det svenska skolsystemet för äldre elever kan ha uteslutits, vilket kan ses som en brist i studien. Samtidigt har avgränsningen tydligt redogjorts för i studien, dock utan att motivera valet. Delstudie II kunde motiveras utifrån resultatet av delstudie I, då endast en studie handlade om klassrumsbedömning.

Genomförandet av delstudie II har präglats av den tid som studien genomfördes under, då vi hade en pandemi i samhället. Utifrån då rådande situation fick olika lösningar göras för att studien skulle kunna genomföras, med hänsyn till både forskaretiska och forskningsetiska frågor. Lösningarna diskuterades även tillsammans med berörda lärare och rektorer. Även om lösningarna har gjorts för att följa riktlinjer för god forskningssed, så går det inte att fullt ut garantera att alla anvisningar följts ute på skolorna. När inte informationen till eleverna kunde genomföras i direkt kontakt fanns inte heller möjlighet att som forskare bemöta frågor som eleverna eventuellt hade. Möjligheten fanns dock för både elever, vårdnadshavare och lärare att återkomma med frågor via mejl eller telefon.

Delstudie III A påbörjades 2008 och examinerades 2014 och följde de riktlinjer som fanns då. Det fanns inte samma krav på att genomföra en forskningsetisk prövning. Om studien hade genomförts idag hade en sådan ansökan gjorts. De hänsyn som tagits inför delstudie III B och avhandlingen är inom ramen för utformningen av informationsbreven och blankett för informerat samtycke. Det som berörda personer gett sitt informerade samtycke till är att använda materialet för forskning, utan att specificera exakt hur och var denna forskning skulle kommuniceras. Utifrån hur studien genomförts och dess fortsatta relevans för att belysa en bedömningspraktik som sker inom klassrumsbedömning uppfattas både delstudie III A och B kunna bidra till utveckling inom området klassrumsbedömning.

Även i delstudie IV har såväl forskaretiska som forskningsetiska riktlinjer följts. Studien genomfördes inledningsvis som en följd av delstudie III A, då det i ett tidigt skede av avhandlingsarbetet fanns ett intresse för professionsutveckling av bedömningspraktiker baserade på externa bedömningar. Denna studie var då tänkt som en pilotstudie. Men när avhandlingens inriktning ändrades gjordes valet att använda resultatet i den studien som en del av frågeställning 2, då resultatet till stora delar kom att handla om frågor som kan relateras till bedömning. Studien visar hur den inledande fasen av en LS kan planeras för att fånga lärarnas utgångspunkt, där bedömning av elevernas kunskaper är centralt.

I den kvalitativa syntesen som genomförts har samtliga studier tillsammans bidragit till ny kunskap gällande vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

4.5.1 Etikansökan

Syftet med Etikprövningslagen (2003:460) är att skydda den enskilda människan och respekten för människovärdet vid forskning. Då elever ingått som respondenter vid datainsamling av delstudie II, och även specifikt till elever i behov av stöd, har känsliga personuppgifter hanterats. Därför gjordes valet att genomföra en forskningsetisk prövning. För delstudie II har ett godkännande från Etikprövningsnämnden erhållits (Nr. 2020–04333). De dokument som granskats och godkänts finns i bilagorna 1–7. I informationen till vårdnadshavare för elever i årskurs 5 fanns även information och förfrågan om samtycke till ytterligare en studie (delstudie 3). Då lärare valt att inte ge sitt samtycke till att ingå i denna delstudie, som innebar observationer i klassrummet, kommer den studien inte att genomföras för de tillfrågade eleverna. Delstudie 3 var inte tänkt att ingå i avhandlingen.

4.6 Trovärdighet

För att diskutera avhandlingens trovärdighet har valet gjorts att relatera till den modell, innehållande olika kriterier för god kvalitet, som utarbetats av Tracy (2010). Jag väljer här att lyfta ut några av dessa kriterier som är relevanta för denna avhandling.

Det första kriteriet handlar om valet av problemområde. Tracy (2010) lyfter detta kriterium utifrån en studies möjlighet att bidra till ny kunskap. Detta kriterium kan relateras till forskaretik utifrån frågan om forskningens tänkta kunskapsbidrag (Vetenskapsrådet, 2017). I denna avhandling riktas fokus mot klassrumsbedömning utifrån elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker, då det främst är dessa grupper som berörs av olika bedömningspraktiker inom ramen för klassrumsbedömning. Ett särskilt fokus riktas mot elever i behov av stöd. Med stöd från exempelvis Öhman (2022) framkommer en kunskapslucka gällande mötet mellan klassrumsnära bedömning och elever i behov av stöd. Ett möte mellan dessa två fält skulle kunna bidra till utveckling för alla elevers möjlighet att visa sina kunskaper (Shepard, 2000). Som ett ytterligare led i avhandlingen identifierades ett problemområde i förhållande till hur olika bedömningspraktiker kan bidra till möjlighet för lärande för både

elever och lärare. Denna kombination gör resultatet intressant och kan bidra till utveckling av bedömningsfrågor på olika nivåer i en organisation. Genom avhandlingsarbetet har jag som forskare behövt förhålla mig till att en av studierna (delstudie III A) genomfördes med fokus på endast en bedömningspraktik, utan att relatera denna till klassrumsbedömning. Intresset väcktes att placera denna studie i kontexten klassrumsbedömning, samt att vidga avhandlingen till att även innefatta elever. Genom en kvalitativ syntes av studier med olika metoder och urval har det varit möjligt att analysera och göra en syntes av studierna som svarar på avhandlingens syfte.

Nästa kriterium som Tracy (2010) diskuterar handlar om vikten av transparens genom studiens olika delar. Johnson m.fl. (2020) lyfter vikten av transparens gällande forskningsdesign, val av metod och beskrivning av genomförande för att förstå det resultat som presenteras och diskuteras. Transparens är något som varit viktigt i avhandlingen och eftersträvats i både artiklarna och kappan. Artiklarna återges i sin helhet i avhandlingen vilket ökar tillgängligheten och möjligheten att följa hur dessa studier genomförts. En sammanfattning av dessa delar presenteras även i kappan.

Relaterat till kriteriet om transparens diskuterar Tracy (2010) om datamaterialet är tillräckligt för att stödja en studies resultat och slutsatser. Det är en fråga som jag fått förhålla mig till vid planering av delstudierna. Det har bland annat handlat om hur mycket utrymme det funnits till de olika studierna. Genom att göra en kvalitativ syntes av olika studier har det bidragit till göra syntesen mer komplett än om studierna redovisats var för sig (Knafl & Breitmeyer, 1991; McCormik m.fl., 2003; Zimmer, 2006) och därmed har materialet kunnat vidgas. Fördelarna med att göra en syntes av egna studier är också den närhet till datamaterialet som varit möjligt (McCormik, m.fl., 2003). Bland forskare finns det delade meningar om det är möjligt att genomföra en kvalitativ syntes med varierande metoder. I denna avhandling lyfts variationen fram som en styrka då den gjort det möjligt att reflektera över data på ett nytt sätt.

Ytterligare ett kriterium som Tracy (2010) lyfter är hur vald teori kan bidra till ny kunskap. Avhandlingens teoretiska utgångspunkt, sociokulturell teori (Vygotskij & Kozulin, 1997) relaterat till bedömning, återfinns i samtliga studier. Baserat på elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömningar används mediering som ett övergripande analysbegrepp för att undersöka bedömningens medierande funktion. Valet av teori tar sin utgångspunkt i Gipps (1999) resonemang om bland annat att oavsett bedömningspraktik så sker den i ett socialt sammanhang.

För att sammanfatta frågan om avhandlingens trovärdighet relateras till Tracys (2010) åttonde kriterium, som handlar om huruvida studien svarar mot syftet, om metoderna är relevanta samt om tidigare forskning är relevant utifrån syftet med studien. Detta kriterium har eftersträvats både i genomförande och presentation.

5 RESULTAT

Avhandlingens fem delstudier belyser olika aspekter i förhållande till avhandlingens övergripande syfte. Delstudierna är presenterade i fyra artiklar och en licentiatuppsats. Artiklarna återfinns i sin helhet i avhandlingen. I följande kapitel presenteras avhandlingens resultat enligt den modell för analys och syntes som presenterats i Figur 1. Inledningsvis görs en sammanfattning av respektive delstudies resultat, med fokus på centrala delar i förhållande till avhandlingens syfte och frågeställningar. Därefter görs en kvalitativ syntes av de fem delstudiernas resultat.

5.1 Resultat delstudie I

Sjunnesson, H. (Submitted, version 2). Assessment perspectives of low-achieving students: A systematic literature review.

Syftet med denna studie var att syntetisera forskning som fokuserat på lågpresterande elevers erfarenheter av bedömning i undervisning, för att bidra med förståelse för hur bedömning kan designas för att möta elevers olika behov. Den forskningsfråga som studien ämnade besvara var:

- Vilken erfarenhet har lågpresterande elever av bedömning och hur kan elevernas erfarenheter användas för att designa bedömning?

I denna studie användes begreppet lågpresterande elever (eng. low-achiever) utifrån definitionen "classified and non-classified students that are struggling academically or performing below proficiency" (Carman, 2015, s. 2). Definitionen användes för att vid sökning av studier minska risken att på förhand avgränsa målgruppen. Däremot gjordes redan vid sökningen avgränsningar i form

av tidsspann för artiklarna (2010-01-01–2020-12-31), ålder för eleverna (6–18 år), peer-review artiklar och artiklar skrivna på engelska. Utifrån gjorda avgränsningar och studiens inkluderings- och exkluderingskriterier kom nio av totalt 646 artiklar som initialt hittades, att ingå som studiens datamaterial.

Åtta av studierna hade en kvalitativ ansats medan en studie hade en kvantitativ ansats. Fenomenologi var den enda teoretiska utgångspunkten som skrevs fram explicit i en studie. En studie baserades på teorier om spelifierade pedagogiska verktyg och bedömningsverktyg medan en annan studie baserades på teorier om adaptiva reaktioner på fel och misslyckanden. Tre studier riktades mot extra anpassningar vid bedömningsgenomförandet. Spelifierade bedömningar och extra anpassningar relaterades till begrepp som engagemang och rättvisa. I studier baserade på externa bedömningar som initierats nationellt och lokalt undersöktes elevernas perspektiv i förhållande till systemet med att genomgå storskaliga standardiserade bedömningar. En studie syftade till att synliggöra erfarenheter från minoritetselever. Oro och rädsla i samband med bedömning undersöktes explicit i en studie.

I sex av nio studier användes uteslutande kvalitativa metoder. I två av studierna användes både kvalitativa och kvantitativa metoder, varav en studie explicit uttryckte att det handlade om mixade metoder. En studie använde kvantitativa metoder. Intervju i form av semistrukturerade intervjuer eller fokusgruppsintervjuer, användes i åtta av studierna. I tre studier kompletterades intervjuer med diskussioner, observationer eller rita och skriv. Metoden Rita och skriv innebar att eleverna ritade en teckning relaterat till bedömning, som de sedan satte ord till i text. I studierna som använde både kvalitativa och kvantitativa metoder användes test, enkät och observationer i kombination med intervjuer. En studie använde uteslutande enkät.

I fyra studier behandlades externt initierade bedömningar, vilka kännetecknas av storskaliga, standardiserade bedömningar. En studie behandlade extra anpassningar i samband med bedömning generellt, utan att specificera vilken bedömningspraktik det handlade om. De återstående artiklarna berörde bedömning av läsning designad utifrån dataspel, här benämnd som spelifierad bedömning (Palmquist, 2018), bedömning i matematik inom ramen för klassrumsbedömning och bedömning av läsförståelse (2 artiklar). Ingen ytterligare beskrivning gjordes av de fem sistnämnda.

I fem av nio artiklar kännetecknades urvalet av elever med funktionsnedsättningar eller inlärningssvårigheter, inbegripet elever med någon form av diagnos eller konstaterad inlärningssvårighet, exempelvis lässvårigheter, specifika svårigheter eller neuropsykiatriska svårigheter. I en artikel belystes

vikten av att undersöka minoriteter, inom ramen för en bedömningskultur som kännetecknades av storskaliga, standardiserade bedömningar, och vilken betydelse olika faktorer skulle kunna ha för dessa elevers möjligheter att klara av low- och high-stake bedömningar.

Elevernas erfarenheter i de olika studierna omfattar sammanlagt hela bedömningsprocessen som beskrivs av Airasian och Miranda (2002) och Nyström (2004), från planering av en bedömning till hur resultatet av en bedömning ska användas och kommuniceras med eleverna.

Studierna genomfördes i årskurs 3 till 12 enligt följande fördelning: tre studier årskurs 3–5, tre studier årskurs 6–9 och tre studier årskurs 10–12. Resultatet presenteras i kronologisk ordning.

En studie syftade till att studera elevers erfarenheter av att använda hörlurar i samband med bedömning av läsförståelse. Eleverna var positiva till att använda hörlurar även om det inte påverkade deras bedömningsresultat. En uppföljande studie i samma grupp av deltagare visade att eleverna upplevde att de kunde koncentrera sig bättre och att de blev mindre distraherade. En tredje studie handlade om NAPLAN. Även om denna bedömning är avsedd som low-stake upplevde elever i behov av stöd sig stressade och negativt påverkade av bedömningen, som de upplevde som high-stake.

För elever i årskurs 6–9 riktades en studie mot elever med autism-diagnos och deras lärare. Av resultatet framkom att eleverna gavs möjligheter att visa sina kunskaper på ett bättre sätt när de fick möjlighet att delta i planering av extra anpassningar i samband med bedömning. Genom att använda olika anpassningar upplevde eleverna minskad oro i bedömningsprocessens olika delar och de kunde koncentrera sig bättre vid genomförande. Sammantaget ledde det till bättre prestationer vid olika bedömningar. Resultatet av en studie visade att elevernas reaktion på att inte lyckas vid en bedömning påverkade om eleverna kunde lära sig av sina fel i samband med bedömning.

Elever som fick prova på spelifierade bedömning, där läsförmåga bedömdes, blev motiverade till att genomföra bedömningen. Samtidigt visade resultatet att eleverna var mer fokuserade på spelfunktionen än bedömning av läsförmåga. För eleverna var det viktigt att klara spelet, där 60 % upplevde att bedömningen var enkel medan 12 % upplevde frustration i samband med bedömningen.

I årskurserna 10–12 handlade en studie specifikt om elevers upplevelse av testoro. Resultatet av denna studie visade på ett tydligt samband mellan testoro och prestationsnivå, där lågpresterande elever visade på högre oro relaterat till stress. Resultatet av de andra studierna för dessa årskurser visade att storskaliga externa bedömningar ledde till en ökad ojämlikhet i undervisningen.

Sammanfattningsvis framträder två övergripande teman i resultatet av denna forskningsöversikt; test-oro och elevers erfarenheter av externa bedömningar av low-stake eller high-stake karaktär. Faktorer som påverkar upplevelsen av ängslan eller oro kan relateras till osäkerhet om bedömningens syfte och konsekvenser, att inte förstå uppgifter vid bedömningstillfället och att genomföra bedömning på tid. Tidsaspekten kan även relateras till den tid som förberedelser kan ta i anspråk, särskilt när det inverkar på andra ämnen och elevers möjlighet till undervisning i dessa ämnen. Detta framkommer specifikt i relation till elever som uppfattar syftet med en bedömning som otydligt.

Elever kunde även uppleva kontraster mellan undervisning och bedömning som negativt. Med exempel från literacy, motsvarande ämnet svenska, uppfattar elever i en studie en skillnad mellan en extern bedömning och bedömning som en del av undervisning. I ett ämne som svenska, där undervisningen enligt eleverna bygger på samspel mellan elever och lärare och elever och elever, används bedömningen formativt som ett stöd i deras utveckling. Därför blir skillnaden stor i jämförelse med externt initierad bedömning med standardiserat bedömningsmaterial som genomförs vid ett tillfälle och som kan få stora konsekvenser för eleverna. Diskrepansen som eleverna ger uttryck för handlar om att se bedömning som stöd för utveckling, i linje med undervisningen, eller att deras färdigheter är en produkt som kan bedömas. Detta kan påverka elevernas syn på ämnet och sig själva i relation till ämnet.

Eleverna var oroliga för vilka konsekvenser låga resultat på bedömningar av high-stakes karaktär kunde få för deras framtid.

I en studie som handlade om klassrumsbedömning i form av matematikprov framkom exempelvis självförtroende som en skyddsfaktor för hur eleverna skulle motta ett lågt resultat.

Det begränsade antalet artiklar som kom att ingå i denna systematiska forskningsöversikt motsvarar de begränsningar som tidigare forskning inom området identifierat (Harlen & Deakin, 2002; Loganathan m.fl., 2020). Bristen på forskning om erfarenheter från lågpresterande elever när det gäller bedömning, har bekräftats ytterligare. Särskilt värt att notera är det begränsade antalet studier av bedömningar som riktar sig mot klassrumsbedömning. Eftersom endast nio artiklar ingick i denna översikt har en forskningslucka identifierats, vilken denna avhandling adresserar, nämligen elevers uppfattningar och erfarenheter av bedömning.

5.2 Resultat delstudie II

Sjunnesson, H., & Holmqvist, M. (Submitted, version 1). Primary school students' views on mother-tongue classroom assessment.

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om elevers erfarenhet av bedömning i ämnet svenska. Studien genomfördes i årskurs 2 och 5. Följande tre frågeställningar formulerades för att svara på studiens syfte:

1. Vad identifierar elever som bedömning i ämnet svenska?
2. Vilken erfarenhet har elever av olika bedömningsformer?
3. Hur relaterar eleverna bedömningen till sitt eget lärande?

Klassrumsbedömning definieras som en process där information om elevers lärande samlas in på olika sätt och som tolkas för att sedan användas som grund för lärarens planering och vidare för ett ökat lärande hos eleven (Fletcher, 2018). Bedömningen kan fylla olika funktioner, såväl formativa som summativa (Council of Chief State School Officers, 2018).

Resultat av delstudie II presenteras årskursvis och avslutas med en gemensam sammanfattning.

Av resultatet för elever i årskurs 2 framkommer fem olika medierande arbetssätt eller medierande redskap för bedömning. Två av dessa relateras i materialet till att eleverna får återkoppling från lärare eller andra vuxna. 1) läsa högt, och 2) visa texter som eleverna skrivit. Ytterligare tre bedömningsaktiviteter identifierades, men utan att relatera detta till återkoppling: 3) högläsning, 4) LegiLexi och 5) arbete med en arbetsbok där läsförståelse tränas. Att eleverna läser högt i olika sammanhang för lärare, föräldrar eller klasskamrater, arbeta med läsförståelse och att skriva beskrevs av eleverna som både en del av undervisningen och som en möjlighet för läraren att följa elevernas utveckling. Även sättet som de arbetade med bedömningsmaterialet LegiLexi beskrevs som en del av undervisningen. Eleverna gav uttryck för bedömning som ett sätt att visa vad de kan, snarare än att bli bedömd. Överlag (18/40) uttryckte sig eleverna i årskurs 2 positivt till sättet som lärarna följde deras utveckling. Även om eleverna uttryckte sig positivt i förhållande till LegiLexi, uttryckte två elever i intervjuerna att det fanns svåra uppgifter och att det kunde upplevas som stressigt.

Av elevernas uppfattningar framkom också relationen mellan bedömning och lärande. Genom den återkoppling de beskrev att de fick upplevde de att lärarna följde upp och gav stöd kring sådant som eleverna upplevde som svårt.

För eleverna i årskurs 5 framkom sju olika medierande arbetssätt eller medierande redskap för bedömning. Dessa var 1) rättstavning, 2) läsa och svara på frågor med återkoppling från lärare, 3) läsa och svara på frågor med återkoppling från klasskamrater 4) matriser där läraren markerade efterhand som eleverna visade att de klarat olika moment 5) läsa på tid, 6) muntliga presentationer 7) Diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS).

Av eleverna i årskurs 5 framkom i materialet att 26 av 34 elever var positiva till de identifierade bedömningssätten. Det som de upplevde som positivt var att få veta vad de behövde utveckla. Återkopplingen gavs antingen individuellt i samtal mellan lärare och elev eller via en digital plattform. Även kamratbedömning, såsom de beskrev att de arbetade, upplevdes som positivt. Några elevers positiva erfarenheter kunde relateras till när de fick visa sådant som de kände sig stolta över.

Oro i samband med bedömning uttrycktes i fyra av breven. I ett av dessa brev relaterades den känslan till att genomföra ett lästest på tid. I de andra tre breven relaterades oro till enskilda muntliga redovisningar för hela klassen. En känsla av stress uttrycktes också i relation till DLS, där tidsaspekten nämndes. I ett brev uttrycktes hur utmanande det kan vara för elever som har lässvårigheter att läsa långa texter.

Även i årskurs 5 framkom att sättet som bedömning genomfördes i undervisning uppfattades som ett stöd för lärande. Matriserna uppfattades som ett medierande redskap för eleverna att få syn på sina egna utvecklingsområden. Även sättet som de beskrev att de arbetade med iPad, där lärarna kunde ge skriftlig återkoppling, som eleverna ibland fick läsa själv via iPad och ibland samtala med läraren om den skriftliga återkopplingen upplevdes som positivt. Även rättstavningsfunktionen i iPad beskrevs som ett stöd.

Enligt elevernas beskrivningar är bedömning en viktig del av undervisningen för deras utveckling. De bedömningsaktiviteter som identifierades i både årskurserna 2 och 5 kan förstås som medierande för bedömning av elevernas utveckling. När det gäller elever i behov av stöd uttrycker de sig positivt till bedömning som en del i undervisningen. Det framkommer även vissa situationer som uppfattas som känsliga, vilket är viktigt att ta i beaktande. Noterbart är att ingen av eleverna relaterar bedömning till betyg eller kursplaner, trots att det för eleverna i årskurs 5 är aktuellt med betyg i årskurs 6. Vidare tycks bedömning i klassrummet riktas mer mot handlingarna i sig (att skriva/läsa) än att leda till att få höga poäng på prov.

5.3 Resultat delstudie III A och B

A.
Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse - och sen då?: bedömning av meningsskapande i en kommunövergripande bedömningsprocess.* Licentiatuppsats i pedagogik, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
B.
Sjunnesson, H. (in press, version 2). Teachers' alignment between a local initiated external assessment – the Diagnostic Literacy Test (DLS) and teaching regarding SEN students' needs. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2022.1075165

Resultatet av delstudierna III A och B utgår till stora delar från samma datamaterial. Fallstudien användes som ansats. Ämnet i fokus för bedömning var läsförståelse och det genomfördes i årskurs 4. Bedömningsmaterialet som användes var DLS.

5.3.1 Delstudie III A

Syftet i delstudie III A var att bidra med kunskap om hur ett lokalt bedömningsuppdrag i grundskolan, baserat på ett externt utformat och normrelaterat läs- och skrivprov, kan upplevas och tolkas av berörda pedagoger. Vidare syftade studien till att bidra med kunskap om vilka konsekvenser ett lokalt bedömningsuppdrag ledde till på organisations-, grupp- och individnivå – såväl generellt som mer specifikt i relation till elever som inte uppnådde uppsatta kriterier. Tre frågeställningar formulerades för att svara på studiens syfte:

1. Hur upplever och tolkar berörda pedagoger ett lokalt initierat bedömningsuppdrag?
2. Vilka konsekvenser leder ett lokalt initierat bedömningsuppdrag till på organisations-, grupp- och individnivå?
3. Hur synes bedömningens komplexitet och dilemman påverka pedagogernas meningsskapande i en bedömningsprocess som följer av ett lokalt initierat bedömningsuppdrag?

Genom analys av det skriftliga bedömningsuppdraget framträdde bilden av att det fanns olika syften med bedömningen:

1. Respektive skola skulle göra en analys av resultatet och planera för åtgärder på organisations-, grupp- och individnivå. Dessa åtgärder

tillsammans med en sammanställning av elevernas resultat skulle redovisas skriftligt till central kommunnivå.

2. Denna redovisning skulle sedan ligga till grund för en kommunövergripande analys som en del av kommunens kvalitetsredovisning.
3. I uppdraget framgick också att särskilt följa upp elever som fick ett resultat på eller under stanine 3, en gräns som fastslagits i bedömningsuppdraget. För dessa elever skulle en vidare pedagogisk utredning göras och åtgärdsprogram upprättas. Bedömningsuppdraget förväntades därmed ligga till grund för utveckling av verksamheten på respektive skola, både i form av planerade åtgärder på gruppnivå och för planerade åtgärder på individnivå.

Av resultatet framträdde bilden av en osäkerhet bland lärarna om vad det egentliga syftet med uppdraget var. De syften som lärarna gav uttryck för handlade om att följa elevers utveckling, finna icke uppmärksammade elever i behov av stöd, eller att erhålla ett jämförbart resultat. Oavsett om syftet var att följa elevernas utveckling eller att finna icke uppmärksammade elever i behov av stöd gav lärarna uttryck för att de också blev bedömda parallellt med att elevernas resultat blev synliggjorda. Om avsikten var att följa elevernas utveckling uppfattade lärarna att det var undervisningen på gruppnivå som bedömdes och att det var specialpedagoger tillsammans med lärarna som gjorde denna bedömning. Om uppdraget handlade om att finna icke uppmärksammade elever i behov av stöd var uppfattningen även här att det var klasslärarna som blev bedömda. För detta syfte såg lärarna att det var centralt placerade tjänstemän och politiker som gjorde bedömningen. Om syftet i stället var att erhålla ett jämförbart bedömningsresultat var det skolan, lärarna och/eller eleverna som blev bedömda. Även här uppfattade lärarna att det var centralt placerade tjänstemän och politiker som bedömde.

Även om lärarna uttryckte en osäkerhet om det egentliga syftet med bedömningsuppdraget, samt att det fanns olika uppfattningar, blev det primära resultatet av bedömningsuppdraget att finna icke uppmärksammade elever i behov av stöd och att planera enskilda åtgärder för dessa elever. Stödet preciserades oftast i form av specialundervisning utanför klassrummet och det var specialpedagog eller speciallärare som skulle genomföra denna undervisning. Åtgärder som planerades på gruppnivå var av mer generell karaktär, exempelvis att köpa in något speciellt läromedel för att arbeta med läsförståelse. Då lärarna upplevde sig ensamma i analysarbetet, utan stöd från ledningen, kunde de inte

planera för åtgärder på organisationsnivå. Förväntningar om utveckling av undervisning på grupp- och organisationsnivå uteblev därmed.

5.3.2 Delstudie III B

Delstudie III B är en re-analys av datamaterial från delstudie III A med syfte att studera hur lärare omsätter resultatet från extern bedömning till undervisning, med ett särskilt fokus på elever i behov av stöd. Två forskningsfrågor formulerades:

1. Hur uttrycker lärare att de omsätter elevers individuella resultat av DLS till undervisning?
2. Vilka konsekvenser uttrycker lärare att bedömningen har för elevers lärande, såväl generellt som mer specifikt för elever i behov av stöd?

Vid de flesta skolorna utfördes bedömningsuppdraget i samarbete mellan klasslärare och specialpedagoger. Ett undantag framkom, där specialpedagogen genomförde uppdraget i princip på egen hand, med återkoppling till klasslärare i efter hand. Utifrån lärarnas beskrivningar framkom en otydlighet i organisationen kring hur bedömningsuppdraget skulle hanteras på skolorna.

Även om lärarna uttryckte att bedömningsresultatet gav underlag till formativ återkoppling på olika nivåer såg de det huvudsakliga syftet som att identifiera elever i behov av stöd gällande läsförståelse. Enligt lärarna gav resultatet återkoppling till undervisningens genomförande på klassrumsnivå, genomförd av klasslärare. Samtidigt framställdes både klasslärare och specialpedagoger på några skolor som hinder för att låta informationen bidra till utveckling av undervisning.

Enligt lärarna var inte resultatet någon överraskning, utan de flesta eleverna med resultat på angiven gräns, stanine 3, var sedan tidigare identifierade som elever i behov av stöd. För dessa elever fanns redan planerade åtgärder, vanligtvis i form av specialundervisning genomförd av specialpedagog. Därför var det enligt lärarna inte nödvändigt för undervisningen på klassrumsnivå att låta dessa elever genomföra bedömningen.

Några lärare riktade kritik mot att använda ett normrelaterat bedömningsmaterial. Kritiken riktades mot att bedömningsresultatet inte gick att omsätta till undervisning och lärande. Enligt dessa lärare gav bedömningsresultatet inte någon information för att utveckla undervisningen på klassrumsnivå. Därmed sågs bedömningen endast ha en medierande funktion för att konstatera vilka elever som inte uppnådde fastställda kriterier.

Åtgärder som presenterades för klassrumsnivå handlade om att beskriva den redan pågående undervisningen och mer allmänt ge något förslag på förändring. Det handlade även om att presentera och beskriva undervisning och mindre om att relatera det till elevernas lärande eller hur åtgärderna skulle följas upp. Åtgärder för elever i behov av stöd planerades och presenterades främst i form av specialundervisning utförd av specialpedagog. Även åtgärder på individnivå presenterades på ett allmänt plan utifrån att eleven skulle få specialundervisning ett visst antal timmar per vecka. Åtgärderna relaterades inte till hur dessa insatser skulle bidra till elevernas utveckling och lärande, eller hur och när detta skulle följas upp.

Bland både klasslärare och specialpedagoger framträder att bedömningen kan ha ett formativt syfte att utveckla undervisningen. Samtidigt uppstår hinder när lärare som arbetar i samma praktikgemenskaper (Wenger, 1998) har olika uppfattningar om vad som är syftet med bedömningen.

5.4 Resultat delstudie IV

Sjunnesson, H. (2020). Initializing phase of lesson study: communication a special didactic tool in mathematics. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9*(3), 261–275.

Syftet med delstudie IV var att undersöka deltagande lärares uttryck om undervisning och lärande vid den inledande fasen av en Lesson study, samt om, och på vilket sätt deras uppfattning förändrades. Den inledande fasen i en Lesson study handlar om att identifiera undervisningsinnehållet, samt hur man ska utforma verktyg för att bedöma elevernas kunskaper inom detta område såväl före som efter undervisningsinsatsen. Centralt för lärarnas diskussioner i denna fas är klassrumsbedömning. Ämnet som behandlades var kommunikation som ett specialdidaktiskt verktyg i matematik. Fokus var på lärarnas teoretiska perspektiv gällande undervisning i matematik och synen på undervisning för elever i behov av stöd.

1. Vilka perspektiv på lärande gav lärarna uttryck för inledningsvis av denna LS?
2. Vad diskuterade lärarna gällande kommunikationens betydelse i undervisning?
3. Vilka synsätt på undervisning av elever i behov av stöd gav lärarna uttryck för?

4. Om, och på vilket sätt förändrade lärarna sitt sätt att tala om perspektiv på undervisning, kommunikationens betydelse och undervisning av elever i behov av stöd?

Den innehållsliga kontexten för denna studie var kommunikation i matematikundervisningen. I datamaterialet har lärares uttryck om bedömning särskilt fokuserats, eftersom studien ramades in av ett fokus mot hur elevers utvecklade kunnande kan identifieras och bedömas. De delar av resultatet från delstudie IV som ingår i avhandlingen fokuserar därför på deltagande lärares diskussioner om, hur och vilket lärande som ska bedömas även om detta ej ingick som studiens initiala forskningsfrågor.

Inledningsvis i studien betonade lärarna kommunikation som grund för att lärande ska ske. Därför var deras intention att bedriva en undervisning som byggde på kommunikation. Det var också så de beskrev att undervisningen varit under höstterminen i årskurs 1. Motsatsen till en undervisning som byggde på kommunikation var enligt lärarna enskilt arbete där arbete i matematikboken var i fokus.

Efter genomförandet av det nationella bedömningsstödet för årskurs 1 visade det sig att elevernas resultat var lägre än förväntat, något lärarna själva tog på sig skulden för. Som en följd hade det, enligt lärarna lett till att de förändrat undervisningen. Från en undervisning baserad på kommunikation till en undervisning som till större delen innehöll enskilt arbete i matematikboken. Följden av en nationell bedömning blev således en förändring av undervisning till något som inte stämde med lärarnas grundsyn på optimala förutsättningar för lärande. Förhoppningen från lärarnas sida var att eleverna med denna förändring skulle nå ett högre resultat. Förändringen som gjordes handlade också om att bemöta den kritik mot undervisningen som lärarna upplevde att de fått.

Som ett resultat av denna studie, där LS utgjorde professions-utvecklingsmodell, fick lärarna syn på olika faktorer relaterat till bedömning och specialdidaktisk kompetens. En sådan faktor handlade om vikten av att följa upp elevernas lärande och förståelse under en lektion eller ett moment. Detta lyftes utifrån att lärarna själva noterade det som en brist i undervisningen. Enligt lärarna planerade de inte in hur lektioner skulle sammanfattas eller hur de skulle följa upp elevernas utveckling och lärande efter en lektion eller ett moment.

Själva sättet som planeringen genomfördes på var en annan faktor som lärarna berörde. Under studiens inledande del beskrev lärarna att planeringen för matematikundervisningen genomfördes av Lärare 2 för båda klasserna. Utgångspunkt togs enligt lärarna i ämnets kursplan, resultat från det nationella bedömningsstödet och lärarhandledningar. Under studien noterade lärarna att det

inte var någon bra lösning, då planeringarna inte utgick från eleverna. Särskilt lyftes att läraren som genomförde planeringen inte hade kännedom om elevernas lärande i den andra klassen.

Även om lärarna såg kommunikation som en central del av undervisningen, där kommunikation bidrog till elevernas lärande, var det inte något som de planerade för. I stället uttryckte lärarna att det kom automatiskt genom sättet som de undervisade på, förutom när eleverna arbetade enskilt i matematikboken. Aktiviteter för kommunikation var inte något som fanns med i planeringen, varken för eleverna sinsemellan eller lärarnas kommunikation med eleverna. Hur och kring vad eleverna kommunicerade med varandra var inte något som följdes upp under lektionerna. I samband med observationerna som gjordes i studien blev det dock tydligt hur mycket eleverna kommunicerade med varandra och hur de använde sig av olika relevanta begrepp. När lärarna inte lyssnade aktivt efter hur eleverna kommunicerade med varandra under lektionerna kunde de inte heller följa elevernas förståelse för olika begrepp.

När det gällde elever i behov av stöd uttryckte lärarna inledningsvis att det var en uppgift för resursläraren att genomföra extra lektioner med elever som de visste behövde stöd. Men detta sätt att uttrycka sig på förändrades under studien. Genom observation av undervisningen, och den diskussion som följde blev det också tydligt för lärarna vilka moment som kunde ha förändrats för att möta behovet hos fler elever.

Lärarna upplevde att de hade insikt i vilka elever som var i behov av stöd, bland annat utifrån resultatet på det nationella bedömningsstödet. Samtidigt togs inte denna information i beaktande vid den gemensamma planeringen av en testlektion.

Genom lärarnas deltagande i Lesson study som en social praktik (Lave & Wenger, 1991) framträdde ett förändrat sätt att uttrycka sig som kan relateras till bedömning och specialdidaktisk kompetens: att säkerställa att alla elever kunde följa med vid genomgångar, hur elevers lärande och utveckling bedöms, hur planeringen kunde förändras för att möta alla elever och vad som skulle behöva förändras i undervisningen för att stödja alla elevers utveckling.

5.5 Syntes av studiernas resultat

I resultatkapitlets avslutande del presenteras den kvalitativa syntesen som gjorts av de ingående studiernas resultat för att svara på avhandlingens två frågeställningar, genom att dels analysera elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter var för sig, dels i relation till varandra, för att bidra till en fördjupad

förståelse för vilken betydelse olika artefakter kan få i ett specialpedagogiskt perspektiv. Detta kunskapsbidrag kan i sin tur bidra till att förändra bedömningspraktiken i klassrummet, med särskilt fokus på elever med special-pedagogiska insatser.

De medierande handlingarna i olika bedömningspraktiker, där olika artefakter för bedömning används, behöver förstås som en relation mellan individerna och den kulturella, historiska och institutionella kontext som de befinner sig i. Beroende på hur dessa olika artefakter för bedömning omsätts genom medierande handlingar får det olika betydelser och konsekvenser för elever och lärare. Det medierar i sin tur olika uppfattningar och erfarenheter av bedömning. Presentationen av syntesen struktureras utifrån kategorierna dokumenterad, diskursiv och informell bedömning, identifierade av Jordan and Putz (2004), med tillägg att även internt initierade bedömningar kan ingå i kategorin dokumenterad bedömning.

5.5.1 Dokumenterad bedömning

Bedömningspraktiker inom kategorin dokumenterad bedömning förekommer i avhandlingens samtliga delstudier, både som externt och internt initierade bedömningar. När det gäller externt initierade bedömningar förekommer sammantaget både high- och low-stake-bedömningar för att utvärdera elevernas kunskaper, och high-stake-bedömningar där lärares arbete och undervisning utvärderas. Bedömningsmaterialen för de externt initierade bedömningarna kännetecknas av att de är standardiserade och/eller, normrelaterade. Exempel på internt initierade bedömningar som framkommer i avhandlingens resultat relaterat till denna kategori är klasstest i matematik (delstudie I), LegiLexi, rättstavningsprov och matriser (delstudie II).

Av resultatet i delstudie I framkommer att i samtliga studier som ingår i den systematiska forskningsöversikten kan bedömningarna relateras till kategorin dokumenterad bedömning, varav fyra studier har ett tydligt fokus mot externa bedömningar. Eleverna i delstudie II relaterar till bedömningsmaterial som ibland används i samband med externa bedömningar (DLS, H4). Dock framkommer det inte i delstudie II om dessa bedömningar är externt initierade eller om lärarna använder dem för egna uppföljningar. I delstudie II framkommer att DLS och H4 verkar mediera en upplevelse hos eleverna att resultatet av dessa bedömningar ger information till lärare, elev och föräldrar om elevernas utveckling.

I både delstudie I och II framkommer oro eller ängslan som ett tema relaterat till kategorin dokumenterad bedömning. Dock framträder en skillnad mellan

studierna i hur detta kommer till uttryck hos eleverna. En bidragande faktor till upplevelsen av oro eller ängslan kan i delstudie I relateras till hur skolor och lärare väljer att förbereda, eller inte förbereda eleverna, inför en bedömning. När stor vikt läggs vid förberedelser kan det för elevernas del, mediera en förståelse för att en bedömning är betydelsefull och att det är viktigt att prestera bra för att undvika negativa konsekvenser för dem som elever. Men förberedelser kan också mediera en osäkerhet hos eleverna om syftet. Detta framkommer när förberedelser inför en bedömning av low-stake karaktär ger signaler till eleverna att det är viktigt att de presterar bra, även om bedömningen i sig inte kan innebära några allvarliga konsekvenser för eleverna. Denna medierade osäkerhet hos eleverna gällande syftet med en bedömning kan få till resultat att eleven skapar sin egen förståelse för vad ett lågt resultat kan innebära.

Elevers upplevelse av ängslan eller oro framträder även i samband med bedömningars genomförande. Det kan handla om att inte förstå en uppgift, och därmed inte veta vad eleven förväntas göra eller svara på (delstudie I). Även tidsfaktorn, att genomföra en bedömning på tid, framträder som en orsak till ängslan, oro och stress. I delstudie I relateras tidsfaktorn till att det kan påverka bedömningsresultatet negativt, med ett lägre resultat som följd. Vilket i sin tur kan påverka elevens fortsatta skolgång på ett negativt sätt.

Elever i delstudie II relaterar stress i samband med genomförandet av bedömningarna DLS, H4 eller LegiLexi mer till att vilja lyckas bättre än vid förra tillfället. Enligt eleverna medierar bedömningen därmed en förståelse att syftet med dessa bedömningar är att de ska följa sin egen utveckling. Samtidigt som tidsfaktorn upplevs som stressande upplevs det även som en utmaning i att förbättra sitt resultat. Att genomföra en bedömning på tid och att vissa uppgifter upplevs som svåra beskrivs i delstudie II som en skillnad mellan test och andra bedömningsformer.

Synen på lärande, som uttrycks vid dokumenterad bedömning, kan skilja sig från vad eleverna uppfattar vara det lärande som eftersträvas i undervisningssituationen. Ett exempel på detta från delstudie I är när eleverna upplever diskrepans mellan den undervisning som bedrivits utifrån ett perspektiv på lärande och hur lärande ska följas upp, medan en extern bedömning som eleverna genomgår, utgår från en annan syn på lärande och bedömning av lärande. Om eleverna upplever att de inte förberetts för en bedömningssituation, medierar denna diskrepans en annan syn på ämnet än vad som kommit till uttryck genom den undervisning de tagit del av. I delstudie I relateras bedömning och lärande även till den tid som förberedelser inför en bedömning tar i anspråk. När

andra ämnen än de som är i fokus för bedömning påverkas, uppfattar eleverna att det inverkar på deras möjlighet till lärande i de ämnen som fått stå tillbaka.

En annan bedömningspraktik som i syntesen har kategoriserats som dokumenterad bedömning är matriser. I delstudie II framkommer hur sättet som en matris används på, blir ett redskap för att stödja elevers lärande. Utifrån elevernas erfarenhet används matrisen i återkoppling från lärare till elev, och blir en artefakt för att tydligt mediera utvecklingsområden för lärande.

Resultatet av delstudie I visar exempel på hur olika studier genomförts för att utveckla och förändra bedömningsformer eller bedömningssituationer för bedömningar inom kategorin dokumenterad bedömning. Positiva effekter beskrivs, exempelvis som ökade möjligheter att koncentrera sig. Dock visar inte resultatet av olika studier att eleverna presterar bättre. Av resultatet av delstudie I framkommer att när elever med diagnos autism ges möjlighet att delta vid utformande av extra anpassningar kan hinder som uppstår i hela bedömningsprocessen tas i beaktande. Genom att använda olika anpassningar som eleverna själva varit med att planera, upplever eleverna bedömningssituationer som mindre stressande, vilket i sin tur ökar deras möjligheter att visa sina kunskaper. I delstudie II framkommer inte något om att extra anpassningar används vid olika former av bedömningar. Däremot beskriver eleverna hur iPad används som ett naturligt redskap av alla elever i undervisningen, vilket inkluderar bedömningssituationer.

Delstudie III A, B och delstudie IV ämnar svara på lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömning. Inom kategorin dokumenterad bedömningar relateras lärarnas perspektiv till externa bedömningar av high-stake karaktär för lärare och undervisning. Dessa externa bedömningar har initerats från kommunnivå och nationell nivå. I delstudie III A och B visar resultatet att bedömningsuppdraget främst medierar en möjlighet för lärare att identifiera elever i behov av stöd. Resultatet av studien kan förstås utifrån den historiska, kulturella och sociala kontext som omgärdar både bedömningsuppdraget, och lärarna som deltar. När bedömningsuppdraget omsätts till lärarnas tolkningar, medierar bedömningen en möjlighet att identifiera elever i behov av stöd, dock utan att per automatik få information om vilket behov av stöd som eleverna har. Åtgärder som beskrivs är främst specialundervisning med speciallärare och specialpedagoger som ansvariga. Åtgärder som formuleras för undervisning på gruppnivå är av mer allmän karaktär utifrån den undervisning som redan utförs, och utifrån lärarnas kunskap om undervisning av läsförståelse. Av resultatet framkommer inte något om hur olika åtgärder ska följas upp.

I delstudie IV ger lärarna uttryck för att ett nationellt bedömningsuppdrag bidragit till ökad information om vilka elever som är i behov av stöd av olika grad. I resultatet framkommer en åtgärd som lärarna genomfört, som ett sätt att möta en kritik som lärarna upplevt att de fått för sin undervisning.

Det framkommer i både delstudie III A, B och IV att lärarna via elevernas bedömningsresultat upplever sig bli bedömda. I delstudie III A och B upplever sig lärarna främst bli bedömda utifrån om de tidigare identifierat elever i behov av stöd och om dessa elever fått stöd. I delstudie IV upplever lärarna i stället att de främst blivit bedömda för sin undervisning. Sammanfattningsvis kan konstateras att bedömningar inte bara påverkar eleverna, utan lärare känner sig också värderade genom bedömningar som riktas mot att identifiera elevers kunskaper. Genom att lärarna är ansvariga för att undervisa eleverna så att de uppnår de resultat som förväntas, är deras arbetsinsats nyckeln till elevernas möjligheter att lyckas väl i bedömningssituationer. När lärarnas egen syn på vad lärande är, och hur detta utvecklas, skiljer sig kraftigt från den syn som bedömningsartefakter bygger på, blir det svårare för eleverna att lyckas väl i bedömningssituationen. Eleverna får då ta konsekvenserna för denna diskrepans, genom att deras lärande inte undervisas utifrån samma syn på vad som anses vara viktig kunskap att utveckla, som bedömningen riktas mot.

5.5.2 Diskursiv bedömning

Bedömningspraktiker som kan relateras till diskursiv bedömning framträder i avhandlingens delstudier II och IV.

Exempel på diskursiv bedömning utifrån elevers uppfattningar och erfarenheter är att läsa högt, visa texter, arbeta med arbetsbok för att träna läsförståelse, och muntliga presentationer. Utifrån elevernas upplevelser och erfarenheter framträder dessa bedömningsformer som en del i undervisningen. Genom sättet som eleverna beskriver att de arbetar får de möjlighet till återkoppling från både lärare och andra klasskamrater. För elevernas del innebär det ett ömsesidigt givande och tagande när de ingår i samarbete med andra klasskamrater, där de både får och förväntas bidra till att ge återkoppling till klasskamrater. Av elevernas uttryck så erfars detta som positivt och uppfattas som ett stöd för deras lärande.

Återkoppling framställs som en del av undervisningen som bygger på att eleverna blir bedömda genom att visa vad de har gjort. När det gäller att visa texter beskrivs arbetet med iPad som ett viktigt redskap. När eleverna skriver texter som lämnas till lärarna, beskriver de antingen återkoppling genom direkt

interaktion med lärarna, där elev och lärare tillsammans kan samtala om den text som eleverna skrivit. Eleverna beskriver också att återkoppling ges direkt i texten, där iPad som artefakt möjliggör återkoppling mellan lärare och elev kring elevens texter. Även iPad i sig kan ge återkoppling till eleven genom att felstavade ord markeras, och eleven kan då själv korrigera sin text.

Även inom kategorin diskursiv bedömning ger elever uttryck för moment som kan upplevas positivt såväl som negativt. Överlag uttrycker eleverna sig positivt till dessa former av bedömning. Det positiva uttrycks i form av att eleverna uppfattar sättet att arbeta som ett stöd för deras lärande. Elever beskriver också att de märker hur lärare i undervisningen återkommer till sådant som de behöver stöd med.

Negativa erfarenheter uttrycks dels genom att läsning av långa texter kan vara påfrestande för elever i behov av stöd för sin läsning. Dels ger några elever uttryck för att muntliga presentationer upplevs som stressfyllda situationer.

I delstudie IV ger lärarna inledningsvis uttryck för en syn på lärande som bygger på interaktion och samtal mellan lärare och elev och elev, elev. Enligt lärarna är det inget de planerar för, utan något som blir en naturlig följd av deras sätt att undervisa. Genom deltagande i professionsutveckling via Lesson Study (i matematik) är bristen på uppföljning av hur elever tagit emot genomgångar eller att följa upp elevers lärande i slutet av en lektion något som lärare identifierar som utvecklingsområde för undervisningen. I studien identifieras situationer i undervisningen som kan räknas till kategorin diskursiv bedömning, där eleverna sinsemellan interagerar, samtalar, använder relevanta begrepp för innehållet i undervisningen. Samtidigt diskuterar lärarna att detta sker utan att undervisande lärare deltar eller observerar, vilket motsäger att det skulle kunna utgöra en bedömningspraktik i betydelsen av att bedömning ska bidra till information även till läraren för att användas som grund för att planera undervisning.

5.5.3 Informell bedömning

Den informella bedömningen, utifrån Jordan och Putz (2004) definition är tyst, implicit och icke-verbal men som samtidigt leder till någon förändring hos de personer som ingår i samspel med varandra genom och i en interaktion. Denna bedömningsform framträder egentligen inte i några av delstudierna. En orsak till detta kan vara att den inte blir synliggjord i studier där lärares och elevers erfarenhet av bedömning studeras, eftersom den implicita bedömningen kan ske utan att den uppmärksammas av den som genomför den. Dock skulle elever kunna ge uttryck för denna form av bedömning, vilket inte framkommer i

delstudierna. En form av informell bedömning skedde i delstudie IV. När lärarna planerade en lektion inom ramen för denna studie, designades en inledning av lektionen som skulle kunna utgöra en informell bedömning. Eleverna skulle använda klossar för att visa att de hade förstått ett pågående moment i undervisningen. Lektionen genomfördes som planerat, men tyvärr framkom att detta moment att få information om elevernas förståelse av pågående moment, inte hade använts som ett tillfälle till att följa upp elevers lärande i undervisningstillfället. Därför fanns inte möjlighet att analysera detta moment. För att identifiera denna form av bedömning skulle moment av observationer i klassrummet krävas, vilket inte skett i de delstudier som avhandlingen bygger på.

6 DISKUSSION

Det övergripande syftet med denna avhandling är att med utgångspunkt från elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker som genomförs inom ramen för klassrumsbedömning, undersöka vilken betydelse olika artefakter för bedömning kan få utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat, den forskningsstrategi och de metoder som använts för att samla studiens material. Kapitlet inleds med en diskussion utifrån avhandlingens presenterade resultat, genom den syntes som gjorts av de fem ingående studiernas resultat. Därefter följer en diskussion om den forskningsstrategi och de metoder som använts samt de begränsningar som finns i studien. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens kunskapsbidrag, vilka implikationer resultatet kan få för praktiken samt förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Denna avhandlings fokus är riktad mot elevers och lärares erfarande av klassrumsbedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Genom de fem ingående studierna har syftet uppfyllts och forskningsfrågorna besvarats. De tydligaste resultaten som denna avhandling bidrar med avseende elevers och lärares erfarande kan sammanfattas i nedanstående åtta punkter:

- Det är inte själva utformningen av bedömningen som har betydelse för elevernas erfarande, utan dess kontextualisering, där den betydelse bedömningen har medieras av lärarna snarare än bedömningsutformningen.
- De bedömningar som leder till konkreta konsekvenser för eleverna, t.ex. huruvida de antas till en utbildning, är oroande för eleverna.

- Elever i behov av specialpedagogiska insatser är mer ängsliga för bedömning, eftersom de i högre grad känner att de misslyckas.
- Moment som verkar vara särskilt oroande, särskilt för denna elevgrupp, är bedömningar som ska ske inom en viss tidsram och att möta uppgifter som eleverna tycker är svåra, eller när eleverna ska genomföra uppgifter inför andra elever.
- Elevers och lärares upplevelser av bedömning kan skilja sig åt, där elever kan uppfatta bedömningar som har stor betydelse som mindre betydelsefulla, och tvärtom.
- Lärare erfar även att de bedöms genom externt arrangerade bedömningar av eleverna, eftersom de genom sin undervisning ansvarar för elevernas möjligheter till lärande. Det i sin tur kan påverka konsekvenserna av en bedömning.
- När lärares syn, på vilka kunskaper eleverna behöver, skiljer sig från det som externt initierade bedömningar medierar, riskerar eleverna att inte vara tillräckligt förberedda för att lyckas i bedömningssituationen.
- När lärare använder bedömningar för att identifiera elevers specialpedagogiska behov överlämnas utformningen av åtgärder ofta till specialpedagog eller speciallärare i stället för att påverka klassrumsundervisningen.

Utöver dessa punkter finns ytterligare iakttagelser som gjorts i analyser av den insamlade data, som studierna bygger på. Som ett analysverktyg för avhandlingens syntes har ett ramverk använts. Det har inneburit att de olika bedömningspraktiker som elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter relateras till i de olika delstudierna, har i den avslutande syntesen analyserats utifrån tre kategorier: dokumenterad, diskursiv och informell bedömning (Jordan & Putz, 2004). Medan Jordan och Putz avgränsar dokumenterad bedömning till externt initierad bedömning, inkluderas även internt initierade bedömningar som uppfyller kriterierna för denna kategori i denna avhandling, i enlighet med Moss (2008) definition.

6.1.1 Dokumenterad bedömning

Dokumenterad bedömning är, enligt Jordan och Putz (2004), den kategori som vi vanligtvis relaterar till i talet om bedömningar genomförda i undervisning. Utifrån de studier som ingår i den systematiska forskningsöversikten, delstudie I,

framkommer att det endast är inom denna kategori som lågpresterande elevers uppfattningar har studerats.

De externt initierade bedömningarna, som ingår i avhandlingens delstudier, kännetecknas av standardiserade och/eller normrelaterade bedömningsmaterial. Dessa bedömningsmaterial har en historisk tradition inom skolan och behöver förstås utifrån ett historiskt, kulturellt och socialt perspektiv (Gipps, 1999). I ett historiskt perspektiv har externa bedömningar inom skolan utvecklats och använts som en artefakt för att identifiera och kategorisera elever, vilket enligt Gipps haft stor betydelse utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Under senare tid har externa bedömning också kommit att användas som en artefakt för att kontrollera undervisningens kvalitet, det vill säga att det via elevers bedömningsresultat uppfattas som möjligt att bedöma undervisning.

Utifrån elevers och lärares perspektiv framkommer i resultatet en skillnad i deras uppfattningar och erfarenheter som kan härledas till om, och vilka konsekvenser ett lågt resultat kan betyda för dem, både i realiteten och utifrån tänkta föreställningar om konsekvenser. Begreppen high-stake och low-stake (Gard, 2020) har kommit att användas som en klassificering för att tydliggöra vilken betydelse en bedömning ämnar ha för de som berörs.

Av resultatet framkommer att en bedömning, där ett lågt resultat, får stor betydelse för elevers fortsatta skolgång, antingen i form av betyg eller de val en elev kan göra, påverkar elevers uppfattning negativt. Den negativa uppfattningen riktas mot både undervisning, undervisning i förhållande till ämnet som är i fokus och den egna identiteten i förhållande till ämnet. Vilken betydelse en bedömning kan få för den egna identiteten kan relateras till de hierarkier som Gergen och Dixon-Román (2014) menar att olika bedömningar kan skapa, där en elev via ett bedömningsresultat får ett kvitto på om den är någon som lyckas bra eller mindre bra. Av resultatet i denna avhandling framkommer att det inte är bedömningen, eller bedömningsresultatet i sig som påverkar var i hierarkin en elev placerar sig. I stället är det de konsekvenser som blir följden av relationen mellan undervisning och bedömningssystem som kan få stor betydelse för lågpresterande elever. Av resultatet kan det förstås som att undervisning och bedömningssystem, utifrån elevers förståelse, har olika epistemologiska utgångspunkter för vad lärande innebär, vad som främjar lärande och hur lärande kan följas upp (se t.ex. Baird m.fl., 2017, Walker m.fl., 2014). Utifrån resultatet framkommer det också en skillnad i synen på om resultatet av en bedömning ska främja lärande eller mäta lärande, utan att det bidrar till information för att bättre möta eleven i undervisningen (Moss m.fl., 2008).

Utifrån elevers perspektiv framkommer i resultatet (delstudie II) också en annan uppfattning av dokumenterad bedömning, utifrån standardiserade och/ eller normrelaterade bedömningsmaterial. De bedömningsmaterial som eleverna i resultatet relaterar till är LegiLexi, DLS och H4. Eleverna beskriver att bedömningsmaterialen och sättet att genomföra dessa bedömningar på skiljer sig från annan bedömning som eleverna identifierar i svenskundervisningen (årskurs 2 och 5). Att genomföra uppgifter på tid eller att möta svåra uppgifter, som de beskriver att de gör via LegiLexi, DLS och H4, är något som framställs som stressande av några elever i behov av stöd. Samtidigt framställs också dessa aspekter som positivt och utmanande, utifrån att eleverna kan jämföra sina egna resultat från ett tillfälle till ett annat. Utifrån elevernas beskrivningar framkommer att dessa bedömningar genomförs i en low-stake kontext, där bedömningsresultatet är av intresse för dem själva, för lärare och eventuellt föräldrar. I resultatet framkommer inte att bedömningsresultaten ger några konsekvenser för eleverna, varken ett lågt eller högt resultat. Utifrån avhandlingens resultat går det inte att uttala sig om hur ett lågt resultat påverkar exempelvis elevernas identitet eller var de placerar sig i en hierarki. Dock skulle uppfattningen av stress kunna tolkas som att bedömningsmaterialet i form av standardiserade och/eller normrelaterade bedömningsmaterial som primär artefakt (Moss, 2008), medierar en syn på kunskap och en förståelse för vad som är viktig kunskap, och att det därmed blir viktigt för eleverna att prestera så bra som möjligt.

Även rutiner i samband med en bedömning, som av Moss (2008) beskrivs som en sekundär artefakt, kan mediera en förståelse för vad som är viktig kunskap. För både elever och lärare kan det mediera en uppfattning om det är viktigt att visa på ett bra bedömningsresultat. Detta kan utifrån avhandlingens resultat relateras till hur förberedelser inför en bedömning kan mediera en uppfattning till eleverna om vilken betydelse en bedömning har, där denna uppfattning kanske inte stämmer med den betydelse en bedömning varit avsedd att ha. Ett exempel från resultatet (delstudie I) handlar om att elever tolkar den vikt som skola och lärare lägger vid förberedelser, som att bedömningen är av high-stake karaktär för elever, när det i realiteten är low-stake för eleverna men high-stake för lärare och undervisning. Även för lärare kan sekundära artefakter mediera en uppfattning om hur viktig en bedömning kan vara. I resultatet framkommer att lärares osäkerhet vid en extern bedömning kan mediera en känsla av stress eller prestationsångest för eleverna, som i sin tur kan bidra till att elever inte lyckas visa vad de faktiskt kan i bedömningssituationen på ett så rättvist sätt som möjligt. Detta kan förstås som ett exempel på att det inte är bedömningspraktiken i sig

som är avgörande för sådana konsekvenser, utan att sättet att hantera en bedömning kan förstås utifrån sociala och kulturella uppfattningar om bedömningar (Gipps, 1999). Upplevelsen av stress i samband med bedömningar av high-stake karaktär för eleverna framkommer även i tidigare forskning (Bulgan, 2018; Putwain, 2011). I tidigare forskning framkommer att även internt initierade bedömningar inom kategorin dokumenterad bedömning kan bidra till en känsla av stress hos elever (se Segool m.fl., 2013), vilket dock inte framkommer i resultatet av denna avhandling.

När syftet med ett externt bedömningsuppdrag (delstudie III A, B), inte är tydligt för lärarna blir det inte heller tydligt vad resultatet ska leda till. Trots att det bland lärarna framkommer olika uppfattningar om syftet resulterar bedömningen i att identifiera elever i behov av stöd. Lärarna uppfattar således extern bedömning som ett medierande verktyg för att bedöma deras kompetens för om de tidigare lyckats identifiera elever i behov av stöd eller ej, och i så fall om rätt insatser använts. Lösningen som blir konsekvensen av ett kommunalt initierat bedömningsuppdrag är att planera och genomföra specialundervisning för elever i behov av stöd, vilket kan ses som en naturlig följd utifrån lärares uppfattningar om vad de blir bedömda på. Med lösningen som framträder i delstudie III A och B blir eleverna en specialpedagogisk angelägenhet snarare än en pedagogisk. De lösningar som planeras för klassrumsundervisning är av mer generell karaktär, exempelvis att börja använda ett särskilt läromedel riktat mot det ämne som varit i fokus för bedömningen. Däremot framkommer inte hur detta läromedel ska användas eller hur det ska bidra till elevernas lärande.

Även i studie IV ger lärare uttryck för extern bedömning som ett medierande verktyg för att bedöma deras kompetens. Genom de lösningar som lärarna presenterar är det deras undervisningskompetens som de uppfattar sig bli bedömda på. Ett lägre resultat än förväntat ledde därför till åtgärder för undervisningen. Den åtgärd som lärarna relaterade till genomfördes enligt dem själva, utifrån att de tidigare fått kritik för sin matematikundervisning. Lärarna gav uttryck för att den genomförda förändringen gick emot deras syn på lärande. Från en undervisning grundad i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij & Kouzulin, 1997), där samspel och kommunikation mellan människor betonas, förändrades undervisningen mot ett mer enskilt elevarbete. Extern bedömning framträder i denna studie som ett medierande verktyg för att ytterligare förstärka den bedömning som andra intressenter gjort av lärares undervisning, eftersom den undervisning de bedrivit inte lett till att eleverna uppnått de resultat som förväntades i den praktiken.

Även om lärarna i de båda studierna presenterar lösningar med avsikt att uppfylla de krav som de tror förväntas av dem, relateras dessa lösningar inte till hur det ska bidra till elevers möjlighet för lärande i enlighet med Moss (2008). Därmed får det konsekvenser som inte minst påverkar elever i behov av stöd, utan att lärarna är medvetna om denna påverkan.

Vanlommel (2017) menar att analysarbete av externa bedömningar kan ske utifrån olika system. När lärare lämnas utan stöd i organisationen att hantera resultat av externa bedömningar, grundas lösningarna vanligtvis på ett intuitivt system, där fokus riktas mot sådant som bekräftar vad lärare utifrån sina erfarenheter och känslor uppfattar som korrekt. Alternativet till ett intuitivt system beskrivs som ett rationellt system, som kännetecknas av att beslut fattas utifrån fördjupade analyser av bedömningsresultat (Coburn & Turner, 2011). För att få en helhetsbild av elevers lärande diskuterar Wixson och Carlisle (2005) vikten av att använda information från olika bedömningar, då det tillsammans kan bidra till att forma en undervisning som möter alla elevers behov. För att utveckla klassrumsbedömning handlar det kanske mer om att förstå hur information från olika bedömningspraktiker, kan komplettera varandra, än att fokusera på resultat från en bedömningspraktik i taget. Som tidigare forskning visar är det inte enkelt att omvandla bedömningsresultat till utveckling av undervisning och vidare till utveckling av elevers lärande (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Portman, 2015; Vanlommel m.fl., 2017). Hur och om analys ska leda till förändring beror till stor del på kontexten eller kulturen runt bedömningen i en organisation, och då inte endast på undervisningsnivå (Datnow & Park, 2018; Liu & Barrera, 2013). Det räcker kanske inte att lärare arbetar med bedömningsresultat, utan enligt Tefs och Telfer (2013) krävs ett mer omfattande utvecklingsarbete. Det kan behövas ett gemensamt förhållningssätt inom samtliga berörda nivåer i en verksamhet, både kring bedömning och synen på bedömning i förhållande till elever i behov av stöd (Liu & Barrera, 2013; Tefs & Telfer, 2013).

6.1.2 Diskursiv bedömning

De bedömningar från resultatet som i syntesen identifierats och kategoriserats som diskursiv bedömning, är i delstudie II bedömningar som elever beskriver som en del av pågående undervisning. I resultatet framkommer att eleverna överlag uttrycker sig positivt till de diskursiva bedömningarna, då den återkoppling som de beskriver medierar möjlighet för dem att få information som stöd för sin fortsatta utveckling. Återkoppling ges från både lärare och

klasskamrater. De bedömningar som eleverna relaterar till diskuteras av forskare (Löfgren & Löfgren, 2017; Perez Prieto & Löfgren, 2017) som bedömningspraktiker där eleverna är ansvariga för sådant som tidigare varit en del av lärarens ansvar. Kamratbedömning är en bedömningspraktik som eleverna i resultatet av denna avhandling lyfter som positivt då det även ger möjlighet för lärande för den som ger återkoppling. Samtidigt diskuteras i tidigare forskning att kamratbedömning kan utgöra en bedömningspraktik där eleverna ställs inför krav som kanske inte är synliga (Hirsh & Lindberg, 2015). Enligt Gipps (1999) är det viktigt att beakta en maktsymmetri mellan lärare och elev i all form av bedömning, vilket även gäller bedömningar som tar sin utgångspunkt i ett interpretivistiskt perspektiv. Med utgångspunkt från Hirsh och Lindbergs (2015) diskussion kan det även vara viktigt att beakta en maktsymmetri mellan elever i samband med kamratbedömning.

I resultatet (delstudie II) framkommer läsning av långa texter som ett exempel på en bedömningssituation som en elev i behov av stöd kan uppleva som negativt. En annan situation som upplevs som stressfylld av några elever är muntliga presentationer. Dessa situationer skulle kunna tolkas som en rädsla att tappa ansiktet, som beskrivs i en studie av Hirsh (2020). Ett sätt att identifiera problematiska bedömningssituationer skulle kunna vara som framkommer i resultatet av denna avhandling (delstudie I) med exempel från en studie riktad mot elever med autism-diagnos. Genom att eleverna ges möjlighet att delta i planering av extra anpassningar i samband med bedömning, ges också möjlighet att identifiera för eleverna problematiska bedömningssituationer.

6.1.3 Informell bedömning

Kategorin informell bedömning framträder inte explicit i någon av delstudierna. Det är en bedömningsform som förekommer i interaktioner men som kan behöva belysas som en del i att samla information om eleverna. Då den beskrivs som icke-verbal behöver den studeras på annat sätt än de metoder som använts i denna avhandling. Till viss del kan elevernas erfarande av bedömning sägas vara informell, särskilt när eleverna inkluderar sina föräldrar och hemmet som kontext där de får visa sina kunskaper. Delstudie II visade vidare att eleverna ser betydligt fler tillfällen i klassrummet som bedömningssituationer, än vad som kan identifieras rent formellt som bedömning. Det skulle kunna innebära att eleverna erfar lärares klassrumsbedömning betydligt mer mångfacetterat än vad lärarna erfar, då eleverna synliggör vad som skulle kunna vara informell bedömning. Var och hur gränsen ser ut för vad som är undervisning och vad som är bedömning i

klassrummet blir inte enkel att identifiera, för lärare kan i alla undervisningssituationer ägna sig åt informell bedömning. Man kanske till och med skulle drista sig att påstå att de måste göra det om de ska kunna anpassa undervisningen utifrån de behov eleverna har. Genom att informellt bedöma elevernas kunskaper kan de förändra undervisningen, vilka exempel som lyfts och på vilken nivå de lägger förklaringarna, så att eleverna utvecklar sin förståelse.

6.2 Metoddiskussion

I denna avhandling ingår fem delstudier som tillsammans utgör underlag för den kvalitativa syntes som genomförts för att besvara avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. Varje studie relateras till olika bedömningspraktiker som pågår inom ramen för klassrumsbedömning. En kvalitativ syntes av de olika studiernas resultat utifrån elevers och lärares perspektiv har genomförts för att bidra till att öka förståelsen för klassrumsbedömning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Frågan om huruvida studierna som ingår i avhandlingen hade kunnat genomföras annorlunda för att svara på avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar kan alltid diskuteras. Rent hypotetiskt hade elevernas perspektiv kunnat relateras till redan i anslutning till delstudie III A men detta var inte möjligt tidsmässigt eftersom den studien (Sjunnesson, 2014) genomfördes tidigare. I delstudie III B gjordes en re-analys utifrån samma datamaterial, men med ett annat syfte. Till följd av det tillkom ett nytt avsnitt om tidigare forskning och ett annat teoretiskt perspektiv än i delstudie III A.

En fråga som jag som forskare ställt mig i relation till delstudie II är om det hade varit bra att känna till kontexten kring klassrumsbedömning i de olika klasserna som deltagit i studien. Det är något som jag mött i forskning som intresserat sig för elevers perspektiv (Howell, 2017). Fördelen med att inte känna till kontexten i delstudie II är att detta datamaterial utgår helt från det eleverna formulerat i sina svarsbrev till forskaren. Genom att komplettera med intervjustudier, i enlighet med Berg (1999) gavs dock möjlighet att öka förståelsen för de olika bedömningspraktiker som eleverna formulerade i sina brev. En fördel var att använda breven som utgångspunkt för intervjuguide. Det som hade kunnat göras annorlunda för att få en fördjupad förståelse är att intervjuer hade genomförts på båda skolorna som deltog i studien. Brevmetoden har i tidigare studier främst använts med lärare som respondenter. Samtidigt menar Sjöbakken (2012) att det är möjligt att använda metoden för andra grupper. Att använda det som en metod för elever i årskurs 2 och 5 kan så klart ifrågasättas,

samtidigt visar de brev som ingår i studiens datamaterial att det varit möjligt. En del brev har skrivits på dator. Vid några intervjuer framkom att eleverna själva fick välja vilket sätt de skulle använda för att skriva, vilket var enligt de instruktioner som både lärare och elever fått.

När det gäller frågeställning 2 skulle främst studie IV kunna uppfattas som en metodologisk svaghet då resultatet baseras på två lärare under den inledande fasen av en Lesson Study anpassad efter en modell utformad av Munthe m.fl. (2016). Samtidigt gav studien den möjlighet att komma nära lärares diskussioner kring hur elevers kunskaper ska bedömas, eftersom lärarnas uppfattningar och erfarenheter i relation till olika bedömningspraktiker framträder, där kommunikation beskrivs som centralt i relation till bedömning. Genom den kvalitativa syntesen bidrar materialet i studie IV till viktiga resultat tillsammans med de andra studierna som stöds i tidigare forskning. Den kvalitativa syntesen som genomförs i denna avhandling och som baseras på de ingående studiernas resultat och kontexter bidrar till att besvara avhandlingens syfte genom att fyra olika perspektiv på forskningsobjektet, klassrumsbedömning, belyser skilda sätt som utgör en helhet som framträder i syntesen.

6.3 Begränsningar

De studier som ingår i denna avhandling har alla någon form av begränsningar. Den första studien, forskningsöversikten, skulle kunna ha inkluderat fler databaser och här kan även val av sökord utgöra en begränsning. Dock har de databaser som riktar sig mot forskning i skolan använts och sökorden har identifierats genom en sökprocess där olika alternativ testats. En annan begränsning är att det inte har genomförts en tydlig reliabilitetstest när artiklarna identifierades. I delstudie II har elever i årskurs 2 och 5 varit deltagare, men i översikten (delstudie I) fanns studier med i spannet K-12. Studier av yngre barn är ovanliga, och av den anledningen blev det extra intressant att välja denna grupp för delstudie II, men resultaten kan inte helt enkelt relateras till de resultat som framkommit i översiktsartikeln.

Vidare har pandemin inneburit vissa begränsningar, där skolor och elever som skulle delta har begränsat både urval och genomförande.

När det gäller studie III (A och B) samt IV, där det är lärare som är deltagare, har inga klassrumsobservationer gjorts. Det skulle ha bidragit till en fördjupad förståelse av hur den faktiska bedömningspraktiken ser ut, i relation till vad lärare uttrycker kring bedömning. Begränsningen i denna avhandling är att den endast kan beskriva talet om bedömning, men inte studera bedömningen i sig, och inte

heller hur de olika bedömningarna är utformade, med undantag från testen som användes i delstudie III A och B.

6.4 Kunskapsbidrag

Ett viktigt kunskapsbidrag som denna avhandling bidrar med, är att den bedömningspraktik vi har i svenska klassrum till viss del skiljer sig markant från vad som är fallet i de länder, där bedömning leder till betyg tidigare och som i sin tur leder till urval av elever till olika inriktningar i utbildningssystemet. De åtta punkter som beskrivs i 6.1 är kunskap som denna avhandling bidrar med, men dessa är avgränsade till den svenska kontexten. Eleverna i delstudie II visade övervägande en positiv inställning till att få visa vad de kunde, att bedömas, och de avgränsade inte bedömning till skolans kontext, utan inkluderade även hemmet och föräldrar i sådana moment. Översiktsartikeln visar att elever som upplever att bedömningen kan leda till sortering eller få andra allvarliga konsekvenser för deras fortsatta utbildning, upplever mer ängslan och oro i bedömningssituationen. Eftersom svenska elever inte riskerar att sorteras ut från klassen, och att inte få möjlighet till samma utbildning som andra jämnåriga tidigt i skolsystemet, skiljer sig resultaten från de empiriska studierna till viss del från det som framkommit i den systematiska forskningsöversikten (delstudie I) som inkluderar internationell forskning.

Ett annat kunskapsbidrag är hur brevmetoden kan användas som forskningsmetod för att möjliggöra för elever att uttrycka sig i en situation, där de inte behöver berätta muntligt, i direkt möte, om sina upplevelser inför en okänd person (forskare). Särskilt för elever som kan känna sig utsatta och oroliga inför att berätta om sådant de erfar som obehagligt kan metoden bidra till en tryggare data-insamlingssituation.

6.5 Implikationer för praktiken

Att som lärare förstå på vilket sätt olika former av bedömning i klassrummet påverkar lågpresterande elevers möjligheter att uttrycka sin kunskap, kan både användas till att utforma undervisning och bedömningsformer i klassrummet. Resultaten visar också hur lärares uppfattning av huruvida bedömningar påverkar synen på deras egen kompetens att undervisa eleverna styr deras mediering av bedömningen till eleverna. Det kan leda till att bedömningar, som till exempel riktas mot att identifiera huruvida undervisningens utformning leder till att elever lär, framställs som mer avgörande för deras egen situation än vad som varit avsett.

Det vill säga, lärares oro för sin egen prestation läggs över på eleverna som i sin tur kan uppfatta bedömningen som mer avgörande för dem än vad den faktiskt är. Avhandlingens resultat kan därför ge lärare kunskaper både kring hur olika elevgrupper kan erfara samma bedömningsform, och hur deras eget erfarande och agerande i sin tur kan påverka hur eleverna erfar bedömningen. Dessutom finns resultat som visar att många elever i årskurs 2 och 5 upplever bedömning i ämnet svenska som mer positiv än vad tidigare studier visat, eftersom många elever uttrycker att de tycker det är roligt att få visa vad de kan och att prata om vad de kan bli bättre på samtidigt som de upplever att bedömningen stödjer deras lärande.

6.6 Fortsatt forskning

I det ramverk som använts för den avslutande syntesen har tre olika kategorier använts. Den sista av dessa, implicit bedömning, har inte varit möjlig att identifiera explicit genom de metoder som använts i delstudierna. Ett sådant fokus kräver fortsatt forskning, som innefattar klassrumsobservationer. För att förstå hur elever med specialpedagogiska behov kan få bättre möjligheter att visa sina kunskaper, behövs också ett tydligare fokus på hur bedömningspraktiker ser ut. I denna avhandling har dessa varit i bakgrunden och lärares och elevers erfarande i förgrunden. Resultaten visar dock att forskningen fortfarande är mycket begränsad avseende hur lågpresterande elever erfar bedömning i klassrummet, och hur det i sin tur påverkar deras lärande. Det innebär att i stort sett all forskning inom detta område är angelägen, för att skapa goda möjligheter för alla elever att lyckas i skolan. Även hur bedömning med formativa insatser, som leder till utveckling av undervisning för att bättre möta deras behov, skulle behöva beforskas ytterligare. Brevmetoden som forskningsmetod skulle även behöva studeras mer, huruvida den bidrar till att elever kan uttrycka sig mer fritt och uppfatta datainsamlingen som mindre utsatt.

ENGLISH SUMMARY

Introduction

This dissertation relates to students' and teachers' perceptions and experiences of different assessment practices conducted within the frame of classroom assessment, with a particular focus on assessment from a special educational perspective.

This dissertation defines assessment practice as different kinds of assessments used to identify, measure, value, and document students' learning. This can be assessments initiated and used by teachers as part of teaching (internal assessment). Alternatively, assessments can be initiated from different societal levels: international, national, and local. Assessments initiated from a societal level are referred to as external in this dissertation. The purpose of external assessments, for example national assessments, is to ensure justice and equality.

Suppose that assessment conducted in the classroom is used and interpreted in a way that contributes to the development of teaching and students' learning. In that case, it is emphasized as an essential tool for both students and teachers (Popham, 2011). Information gathered about students' learning is expected to guide instructional planning and implementation to support students' continued development. This applies to all students but researchers (e.g., Bourke & Mentis, 2014) also emphasize it particularly concerning students with special needs.

In teaching, different assessment practices are used for different purposes, both to assess individual students and to monitor and evaluate teaching based on student performance (Forsberg, 2014). At the same time, research shows that the results of external assessments are rarely analyzed sufficiently to be used to address students' individual instructional needs (Hoover & Abrams, 2013; Lockton et al., 2020). Instead, researchers argue that expanded assessment

practices, mainly based on externally initiated assessments, have provided additional opportunities to identify students with special needs. However, this is done without constantly identifying what support the student needs. Depending on the intentions of this identification, the consequences for students may vary. Discussions are conducted regarding inclusion, exclusion and categorization rather than relating assessment to teaching and learning (Allan & Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes & Howell, 2018).

Transforming assessment results into instructional development, and further into student learning development, is described as a complex process (e.g., Vanlommel et al., 2017) and something that teachers need support with (Hoover & Abrams, 2013). A study by Atjonen (2014) found that teachers find it challenging to implement assessments that meet the diverse needs of students in their assessment practices. Teachers in Sweden also express a need to learn more about both assessments and methods to teach students with special needs (Skolverket, 2019). A recent research review suggests that educational assessment needs to be developed to ensure all students can demonstrate their knowledge equitably (Öhman, 2022).

Those most affected by classroom assessment are teachers and students. Despite this, students' perspectives are rarely included in educational assessment studies (e.g., Bulgan, 2018). In addition, the perspectives of students with special needs are rarely sought in research (Ferguson et al., 2011; Gonzalez et al., 2017). To increase the understanding of classroom assessment concerning teaching and learning from a special educational perspective, it is essential to start with those primarily concerned, i.e., students and teachers, which is the intention of this dissertation.

Aim and research questions

This dissertation aims to study how different artefacts used to assess students' knowledge are perceived by students and teachers. A particular focus is directed towards assessment from a special educational perspective.
To answer this, the following research questions have been posed:

1. What are students' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom?
2. What are teachers' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom?

Theoretical framework

The theoretical starting point of the dissertation consists of sociocultural theory related to assessment in school activities. The choice of theoretical starting point is based on Gipps (1999), who highlights the relationship between teaching, learning and assessment, where assessment is perceived to take place in a social context. To understand assessment initiated from different levels of society, social, cultural, economic, and political aspects need to be considered. To understand students' and teachers' perceptions of different artefacts, mediation (Wertsch, 1991) becomes central to seeing what assessment enables in teaching practices.

One assumption is that different objects mediate developed knowledge evolved by humans, generation by generation (Kouzulin, 2003). As mediating tools, assessment can mediate different things: how the students develop their learning, identifying what is needed to develop further learning, guiding the teacher to design their instruction, sorting students in different school contexts, and rewarding or sanctioning students.

To understand the different assessment practices that emerge in the results, three categories of assessment, documentary, discursive and inherent, developed by Jordan and Putz (2004) was used.

Methods

The methodological approach takes its epistemological starting point from an interpretive perspective (Creswell & Creswell, 2018; Willis, 2007). From this perspective, an interpretation based on the respondents' perceptions and experiences makes it possible to understand the research questions. All five substudies on which the dissertation is based are qualitative. The dissertation provides a qualitative synthesis of these studies with relevant elements of their results.

The first study was a systematic research review to enhance knowledge of low-achieving students' assessment experiences, guided by the PRISMA 2020 statement. A total of 646 peer-reviewed studies were identified through searches in the ERIC, ERC, and Web of Science databases. After the selection phase, finally, nine studies were included. A descriptive analysis was conducted, followed by an analysis of the studies found at three grade levels. Prominent factors for understanding low-achieving students' perspectives were identified using thematic analysis.

An overarching question for further discussions remained: how will research focused on low-achieving students' experiences contribute to new strategies for education and learning in terms of assessment? Of particular note was the limited number of studies aimed at internal assessments, which might indicate an additional knowledge gap in this area.

Study II was directed at classroom assessment. The aim was to provide information on how primary school students in Grades 2 and 5 experience classroom assessment in Swedish mother-tongue education where no formal grades are given (K-5). The method was inspired by the letter method (Tamboukou, 2011), which involved students in Grades 2 (ages 7–8) and 5 (ages 10–11) being asked to respond in writing to a letter written by the first author. The content for both grades was related to how the students showed the teachers what they had learned in the mother-tongue education. The method can be described as an open interview or an open question, where the respondents' thoughts are captured in writing without being influenced by what they decide to share. Participants were recruited from two schools in one municipality. The letters were supplemented with semi-structured interviews to understand the students' experiences better. Interviews with six students in Grade 2 and four in Grade 5 took place, some of whom were students with SEN. A qualitative descriptive analysis was conducted. Study II was approved by the Swedish Ethical Review Board (No. 202-04333).

Study III A aimed at contributing knowledge about teachers' perceptions of an external assessment assignment and the consequences at an organizational, group and individual level. This was, however, without deepening the alignment between assessment results and teaching, which Study III B aimed to focus on. Studies III A and B were primarily based on the same data. The focus was an external assessment at the school level initiated from the local level, namely the municipal school administration's requirement to use the Diagnostic Literacy Test (DLS), and a case study approach was used. The case was designated as an example of what Ball (2003) describes as a transformation of assessment culture through different levels in society and was considered to correspond to the aim of the study. The focus of the assessment was reading comprehension and it was conducted in grade 4. Data was collected using documents (Creswell & Creswell, 2018) and individual semi-structured interviews (Cohen et al., 2018) with eight classroom teachers and six SEN teachers.

In Study IV, the content's context was communication in mathematics teaching. The results also revealed teachers' assessment expressions and the study was framed by a focus on how students' developing skills can be identified and

assessed. The parts of the results from sub-study IV included in the dissertation focus on participating teachers' discussions about how, and what, learning should be assessed. However, this was not a research question. An adapted version of Lesson Study was used as a model for teachers' professional development (PD). The methods of data collection were a semi-structured interview and discussions with the teachers. From a teaching team in school grade 1, two class teachers participated. The data obtained was qualitative and subjected to a thematic analysis. The teachers participated together in different discussions during the study. All interviews were audio-recorded.

Results

This dissertation aims to study how different artefacts used to assess students' knowledge are perceived by students and teachers. A particular focus is directed towards assessment from a special educational perspective.

In Study I, two overarching themes emerged from the findings of the research review: test anxiety and students' experiences of external assessments of a low-stakes or high-stakes nature. Factors influencing the experience of test anxiety can be related to uncertainty about the purpose and consequences of the assessment, not understanding data at the time of assessment, and completing the assessment on time. The time aspect can also be related to the time that preparation can take, especially when it impacts other subjects and students' opportunities to be taught in these subjects. This is particularly evident in students who perceive the purpose of an assessment as unclear. Students could also perceive contrasts between teaching and assessment as unfavourable

Study II aimed to provide information on how primary school students in grades 2 and 5 experience classroom assessment in mother-tongue education. The results for students in grade 2 show five different mediating tools for assessment. Two of these are related to receiving feedback from teachers or other adults: 1) reading aloud and 2) showing work written by students. Three additional assessment activities were identified, but without linking this to feedback: 3) reading books, 4) LegiLexi, and 5) working with a workbook to practice reading comprehension. Students reading aloud in different contexts to teachers, parents, or classmates, working on reading comprehension, and writing were described by students as both part of the teaching process and as an opportunity for the teacher to monitor student progress. Working with the LegiLexi assessment tool was also described as part of the teaching process. Students considered assessment as a way of showing what they can do rather than being assessed. Overall, students in

grade 2 expressed a positive view of the way teachers monitored their progress. Although students also expressed a positive attitude towards LegiLexi, two students in the interviews mentioned that there were complex tasks that could be perceived as stressful. The relationship between assessment and learning also emerged from the students' perceptions. Through the feedback they described, they felt that teachers followed up and provided support for things students found difficult.

Seven activities that can be identified as assessments emerged for students in grade 5. These mediating tools for assessment were: 1) spelling, 2) reading and answering questions with feedback from the teacher, 4) matrices where the teacher marks the students' demonstrated mastery of various elements, 5) reading on time, 6) oral presentations, and 7) Diagnostic Literacy Test (DLS). Of the students in grade 5, the data showed that 26 out of 34 were optimistic about the identified assessment methods. Feedback was given either individually in teacher-student conversations or via a digital platform. Peer assessment was also perceived as positive. Some students' positive experiences could be related to when they were allowed to showcase things, they felt proud of. Anxiety related to assessment also appeared in four of the letters and concerning the DLS, where the time aspect was mentioned.

With grade 5, it also emerged how assessment being carried out in lessons was perceived to support learning. According to the students' descriptions, assessment is an essential part of teaching for their development. The assessment activities identified in grades 2 and 5 can be understood as mediating tools for assessing students' development. In the case of students with special needs, they expressed a positive attitude towards assessment as a part of teaching. Some situations perceived as sensitive also emerged, which is essential to consider. It is noteworthy that none of the students relates assessment to grades or syllabuses, although for students in grade 5, grades are relevant in grade 6. Furthermore, the assessment focuses more on abilities (writing/reading) than test-taking skills.

Study III A aimed to investigate teachers' understanding of an external assessment assignment initiated and organized by a municipal school administration in Sweden. The subject was reading comprehension carried out in school grade 4. The results show uncertainty among teachers about the purpose of the assignment. Low-achieving students are categorized as special needs, and it is then planned to provide them with special education with SEN teachers. Only a few measures are planned at the group level. According to the teachers, discussions in connection with the assessment assignment are more about presenting measures to the municipal level than making the assessment a tool to

meet the needs of students in education. The assessment is, therefore, not perceived as a tool for the development of teaching.

Although teachers expressed that the assessment results provided formative feedback for different levels, they saw the primary purpose as identifying students requiring special needs support in reading comprehension.

Measures presented for the classroom level were more about describing what was already being taught and, more generally, making suggestions for change. They were more concerned with presenting and describing teaching than relating it to student learning or how the measures would be followed up. Measures for students with special needs were planned and presented mainly through special education by a special needs teacher. Measures at the individual level were also presented at a general level on the basis that the student would receive special education for a certain number of hours per week. The measures were not related to how they would contribute to the student's development and learning.

As a result of Study IV, in which LS was the professional development model, teachers' views were obtained on various factors related to assessment and special education competence. One such factor was monitoring students' learning and understanding during a lesson or unit. This was highlighted because the teachers noted it as a shortcoming in teaching. Therefore, according to the teachers, they needed to plan how lessons would be summarized or how they would follow up on students' development and learning after a lesson or unit.

Although the teachers saw communication as a central part of teaching contributing to students' learning, this was not something they planned for. Activities for communication were not something included in the planning, neither for the students among themselves nor for teachers' communication with students. How and around what students communicated with each other was not something followed up on during lessons. However, during the observations made in the study, it became clear how much the students communicated with each other and how they used different relevant concepts. When teachers did not actively listen to how students communicated with each other during lessons, they could not monitor students' understanding of different concepts.

Synthesis

The final part of the results chapter presents the qualitative synthesis of the results of the studies to answer the two questions of the dissertation.

1. What are students' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom?
2. What are teachers' perceptions and experiences of different assessment practices in the classroom?

The mediated actions of different assessment practices using different assessment artefacts need to be understood as a relationship between individuals and the cultural, historical, and institutional context in which they find themselves. Depending on how these different assessment artefacts are translated through mediated actions, they have different meanings and consequences for students and teachers. This, in turn, mediates different perceptions and experiences of assessment.

This dissertation focuses on students' and teachers' experience of classroom assessment from a special educational perspective. The five included studies have fulfilled the aim and the research questions answered. The most evident findings that this dissertation contributes regarding students' and teachers' experiences can be summarised in the following eight points:

- It is not the design of the assessment itself that matters for students' experience, but its contextualisation, where the meaning of the assessment is mediated by the teachers rather than the assessment design.
- Assessments that lead to concrete consequences for students, such as whether they are admitted to a programme, are of concern to students.
- Students with special needs are more anxious about assessment, as they are more likely to feel that they are failing.
- Particularly worrying elements, especially for this group of students, are assessments that must be completed within a certain time frame and facing tasks that students find difficult, or when students must complete tasks in front of other students.
- Students' and teachers' perceptions of assessment may differ, with students perceiving assessments that are of great importance as less important and vice versa.
- Teachers also experience that they are assessed through externally arranged assessments of students, as they are responsible for students' learning opportunities through their teaching. This, in turn, can influence the

consequences of an assessment.

- When teachers' views of what students need to know differ from what externally initiated assessments mediate, students risk not being adequately prepared to succeed in the assessment situation.
- When teachers use assessments to identify students' special education needs, the design of interventions is often left to the special educator or special education teacher rather than influencing classroom instruction.

In addition to these points, further observations are made in analyses of the data collected on which the study is based. A framework was used as an analytical tool to synthesise the results. The different assessment practices to which students' and teachers' perceptions and experiences are related in the different sub-studies have been analysed based on three categories: documented, discursive and inherent assessment (Jordan & Putz, 2004). While Jordan and Putz define documented assessment as externally initiated assessment, internally initiated assessments that meet the criteria for this category are also included in this dissertation, as defined by Moss (2008).

Contribution to the field

An essential contribution of this dissertation is that the assessment practices in Swedish classrooms are, to some extent, markedly different from those in other countries, where assessment leads to grades earlier and, in turn, leads to a selection of students for different pathways in the education system. The students in the studies (substudy II) indicated a positive attitude to assessments. They did not limit assessment to the school context but included home and parents in such moments. The review article shows that students who perceive that assessment may lead to grading or have other severe consequences for their further education, experience more stress and worry in the assessment situation. Since Swedish students in grades 2 and 5 are not at risk of being sorted out of class, the results from the empirical studies differ to some extent from what is found in the review, which includes international research. Another contribution is how the letter method can be used as a research method to enable students to express themselves in a situation where they do not have to talk about their experiences in front of an unknown person (researcher). Especially for students who may feel vulnerable and worried about talking about things they experience as unpleasant, the method can contribute to a safer data collection situation.

Limitations

The studies included in this dissertation all have some form of limitations. The first study, the research review, could have included more databases, and the choice of keywords may also be a limitation. However, the databases targeting research in schools have been used, and the keywords have been identified through a search process in which different options were tested. Another limitation is that a reliability test was not carried out when the articles were identified. In the second study, students in grades 2 and 5 were participants, but the review included studies ranging from K-12. Studies of younger children are scarce, so it was particularly interesting to select this group. However, the results cannot simply be related to the findings of the review article. In the case of Study III (A and B) and Study IV, in which teachers are participants, no classroom observations were made. This would have contributed to a deeper understanding of what actual assessment practice looks like in relation to what teachers express about assessment. This dissertation can only describe the talk about assessment but does not study the assessment itself nor how the different assessments are designed, except for the tests used in the third study. Furthermore, the pandemic has imposed some limitations.

REFERENSER

Abrams, L., Varier, D., & Jackson, L. (2016). Unpacking instructional alignment: The influence of teachers' use of assessment data on instruction. *Perspectives in Education, 34*(4), 15–28. http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i4.2

Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice, 41*(4), 249–254. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_8

Allan, J., & Artiles, A. J. (Red.). (2017). *World yearbook of education 2017: Assessment inequalities*. Taylor & Francis.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal (London, England), 25*(2), 238–259. https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952

Bagger, A. (2021). Specialpedagogisk kunskapsbedömning. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 250–268). Natur & Kultur.

Baird, J., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3), 317–350. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Berg, G. (1999). *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Gothia.

Bergqvist, K., Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9–35). Liber.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1007/s11092-008-9064-9

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Booth, A. (2006). Clear and present questions: Formulating questions for evidence based practice. *Library Hi Tech, 24*(3), 355–368. https://doi.org/10.1108/07378830610692127

Bourke, R., & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: Integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(4), 384–397. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological. American Psychological Association* (s. 57–71). American Psychological Association.

Bruun, M. (2017). Det specielle ved specialdidaktik. I H. Borgbjerg Hansen, & B.D. Mårtensson (Red.). *Specialdidaktik i teori og praksis, Undervisning på specialskoler og i specialklasser* (49–71). Hans Reitzels Forlag.

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

Bulgan, G. (2018). Children's perceptions of tests: A content analysis. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 159–167. https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_7_2_159_Bulgan.pdf

Carman, L. K. (2015). *Low-achieving students' perspectives regarding their experiences as recipients of instructional support delivered in a general education setting* [Doctoral dissertation, Rutgers University Graduate School of Education]. https://doi.org/doi.org/10.7282/T3XK8HH9

Cavendish, W., Artiles, A. J., & Harry, B. (2014). Tracking inequality 60 years after Brown: Does policy legitimize the racialization of disability? *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 14*(2), 30–40.

Chapman, D. W., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development, 20*(6), 45–74. https://doi.org/10.1016/S07380593(00)000201

Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of schoolbased assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing, 28*(2), 221–249. https://doi.org/10.1177/0265532210384253

Christman, J. B., Neild, R. C., Bulkley, K., Blanc, S., Liu, R., Mitchell, C., & Travers, E. (2009). *Making the Most of Interim Assessment Data. Lessons from Philadelphia*. Research for action.

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement (Mahwah, N.J.), 9*(4), 173–206. https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Routledge.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry, 36*(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467873X.2006.00363.x

Council of Chief State School Officers (2018). *Revising the definition of formative assessment*. https://ccsso.org/sites/default/files/2018

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences, 28*(2), 34–50. https://doi.org/10.1177/0952695114559994

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? equity and data use in schools. *Journal of Educational Change, 19*(2), 131–152. https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6

Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. I J. Dolin & R. Evans (Red.), Transforming Assessment (s. 53-80). Springer International Publishing.

Eklöf, H., & Nyroos, M. (2013). Pupil perceptions of national tests in science: Perceived importance, invested effort, and test anxiety. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 497–510. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0125-6

Elwood, J., & Murphy, P. (2015). Assessment systems as cultural scripts: A sociocultural theoretical lens on assessment practice and products. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(2), 182–192. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1021568

Emler, T. E., Zhao, Y., Deng, J., Yin, D., & Wang, Y. (2019). Side effects of large-scale assessments in education. *ECNU Review of Education, 2*(3), 279–296. https://doi.org/10.1177/2096531119878964

Erickson, G. (2020). Finding out what learners know and…? Reflections on teachers’ language assessment literacy. I D. Tsagari (Red.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* (s. 29–48). Cambridge Scholars Publishing.

Erickson, G., & Gustafsson, J. E. (2016). Bedömningens dubbla funktion–för lärande och likvärdighet. *Communicare,* 4–9.

Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education, 9*(1), 55–70. https: doi.org/10.1080/14748460.2011.550435

Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 171–185. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00102-6

Fleming, J. (2012). Young people’s participation — where next? *Children & Society, 27*(6), 484–495. https://doi.org/10.1111/j.10990860.2012.00442.x

Fletcher, A. (2018). Classroom assessment as a reciprocal practice to develop students’ agency: A social cognitive perspective, *Assessment Matters, 12*, 34–57. https://doi.org/10.18296/am.0032

Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning och Demokrati, 23*(3), 53–76. https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1024

Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Vetenskapsrådet.

Gard, K. (2020). *Students' attitudes towards standardized testing: A literature review*. [Bachelor theses, Curriculum and Instruction Undergraduate Honors, University of Arkansas]. Hämtad från https://scholarworks.uark.edu/cieduht/21

Gee, J. P., (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee & E. H. Haertel (Red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (s. 76–108). Cambridge University Press.

Gergen, K. J., & Dixon-Román, E. J. (2014). Social epistemology and the pragmatics of assessment. *Teachers College Record, 116*(11), 1–22.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods.* Continuum.

Gipps, C. (1999). Sociocultural aspects of assessment. *Review of Research in Education, 24*, 355–392. https://doi.org/10.2307/1167274

Gonzalez, T. E., HernandezSaca, D. I., & Artiles, A. J. (2017). In search of voice: Theory and methods in K12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review, 69*(4), 451–473. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies, 13*(2), 39–51. https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891

Gustafsson, A. W. (2021). Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete. I C. Lundahl & Å. Hirsh (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 338–356). Natur och Kultur.

Habib, L., & Wittek, L. (2007). The portfolio as artifact and actor. *Mind, Culture and Activity, 14*(4), 266–282. https://doi.org/10.1080/10749030701623763

Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (2018). Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism. I B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen (Red.). *Testing inclusive Schooling* (s.254–261). Routledge.

Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning. *EPPI-Centre*, University of London. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=Pbyl1CdsDJU%3D&tabid=108&mid=1003

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education, 36*, 101–111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008

Hartley, J. (2004). Case study research. I C. Cassell & G. Symon (Red.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (s. 323–333). SAGE.

Herppich, S., Praetorius, A., Förster, N., GloggerFrey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J., & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education, 76*, 181–193. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001

Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(2), 89–102. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192

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

Hirsh, Å., & Lundahl, C. (Red.). (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete.* Natur & Kultur.

Holmqvist, M. (2017). Models for collaborative professional development for teachers in mathematics. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 6*(3), 190–201. https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0051

Hoover, N. R., & Abrams, L. M. (2013). Teachers' instructional use of summative student assessment data. *Applied Measurement in Education, 26*(3), 219–231. https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793187

Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2015). Large-scale implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(1), 1–2. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.1001566

Howell, A. (2017). Because then you could never ever get a job!: Children's constructions of NAPLAN as high-stakes. *Journal of Education Policy, 32*(5), 564–587. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1305451

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 17*(2–4), 152–170.

Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget.: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 391. http://hdl.handle.net/2077/46830

Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. (2020). A review of the quality indicators of rigor in qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education, 84*(1), 138–146. https://doi.org/10.5688/ajpe7120

Jordan, B., & Putz, P. (2004). Assessment as Practice: Notes on measures, tests, and targets. *Human Organization, 63*(3), 346–358. http://dx.doi.org/10.17730/humo.63.3.yj2w5y9tmblc422k

Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low achieving students in Sweden: an interview study. *Frontiers in Education: Special Educational Needs, 3*(63). https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00063

Jönsson, A. (2021). Analytisk och holistisk bedömning. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (188–200). Natur & Kultur.

Jönsson, A. (2022). Perceptions of assessment: An interview study of participants' perceptions of being assessed in Swedish adult education colleges. *Frontiers in Education, 7*, 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836334

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2017). Epilogue: Reading comprehension is not a single ability—Implications for assessment and instruction. *Language, speech, and hearing services in schools, 48*(2), 104–107. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0033

Kelly, P. (2018). Standardized assessment and the shaping of neoliberal student subjectivities. In B. Hamre, A. Morin. & C. Ydesen (Red.), *Testing and Inclusive Schooling: International challenges and opportunities* (s. 64–78). Routledge.

Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A Set of Principles for Conducting and Evaluating Interpretive Field Studies in Information Systems. *MIS Quarterly, 23*(1), 67–93. https://doi.org/10.2307/249410

Knafl, K. A., & Breitmayer, B. J. (1991). Triangulation in qualitative research: Issues of conceptual clarity and purpose. I J.M. Morse (Red), *Qualitative nursing research: A Comtemporary dialogue* (226–239). https://dx.doi.org/10.4135/9781483349015

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: Vad, hur, varför?: Kunskapsöversikt*. Skolverket.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing, 17*(3), 144–164 https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001

Lin, P., & Lin, Y. (2015). Identifying Canadian teacher candidates' needs for training in the use of inclusive classroom assessment. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), 771–786. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.970669

Lindholm, A., & Tengberg, M. (2019). The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use. *Reading Psychology, 40*(8), 782–813. https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674432

Liu, K., & Barrera, M. (2013). Providing Leadership to Meet the Needs of ELLs with Disabilities. *Journal of Special Education Leadership, 26*(1), 31–42.

Lobascher, S. (2011). What are the potential impacts of highstakes testing on literacy education in Australia? *Literacy Learning, 19*(2), 9–19. https://doi.org/10.3316/aeipt.187376

Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness & School Improvement, 31*(2), 243–265. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442

Loganathan, P., Talib, C. A., Zawadzki, R., Aliyu, F., Ali, M., & Ibrahim, M. A. (2020). *The impact of formative assessment on high achievers and low achievers – A systematic review*. [Proceeding] International Webinar on Education 2020, University of Muhammadiyah Surabaya, Jawa, Indonesien. http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/Pro/article/view/5945/3091

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt.* Vetenskapsrådet.

Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internationell belysning*.

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

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718

Löfgren, H., & Löfgren, R. (2015). Alone with the test-student's perspectives on an enacted policy of national testing in Swedish schools. *Utbildning och Lärande, 9*(2), 35–49. https://www.du.se/sv/forskning/forskning-om-lararutbildning/tidskriften-utbildning--larande/

Löfgren, R., & Löfgren, H. (2017). Swedish students' experiences of national testing in science: A narrative approach. *Curriculum Inquiry, 47*(4), 390–410. https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368350

Mayes, E., & Howell, A. (2018). The (hidden) injuries of NAPLAN: Two standardised test events and the making of 'at risk' student subjects. *International Journal of Inclusive Education, 22*(10), 1108–1123.

McCallum, B., Hargreaves, E., & Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 275–289. https://doi.org/10.1080/713657145

McCormick, J., Rodney, P., & Varcoe, C. (2003). Reinterpretations across studies: An approach to metaanalysis. *Qualitative Health Research, 13*(7), 933–944. https://doi.org/10.1177/1049732303253480

McMillan, J. H. (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/9781452218649

McQueen, M. (2002). *Language and power in profit/nonprofit relationships: A grounded theory of intersectoral collaboration*. University of Technology, Sydney.

Merriam, B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.

Mok, J. (2011). A case study of students' perceptions of peer assessment in Hong Kong. *ELT Journal, 65*(3), 230–239. https://doi.org/10.1093/elt/ccq062

Moll, L. C. (Red.). (1990). *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of Sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.

Moss, P. A. (2008). Sociocultural Implications for Assessment I – Classroom assessment. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee & E. H. Haertel (Red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (s. 222-258). Cambridge University Press.

Moss, P. A., Girard, B. J. & Greeno, J. G. (2008). Sociocultural implications for assessment II. Professional learning, evaluation, and accountability. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee & E. H. Haertel (Red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (s. 295–332). Cambridge University Press.

Moss, P., Girard B. J., & Haniford L. C. (2006). Chapter 4: Validity in educational assessment. *Review of Research in Education, 30*(1), 109–162. https://doi.org/10.3102/0091732X030001109

Munthe, E. (2013). Planlegging av undervisning. I R. Krumsvik & R. Säljö, (Red.), *Praktiskpedagogisk utdanning: En antologi*, (s. 201–226). Fagbokforlaget, Bergen.

Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2016). *Lesson Study: Kollegial professionsutveckling*. Natur & kultur.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson, (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna,* (s. 100–113). Vetenskapsrådet.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Metaethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. SAGE.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S., (…) McGuinness, L. A. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews, BMJ 372*, 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paju, B., Räty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016;2015;). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education, 20*(8), 801–815. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731

Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis.* SAGE.

Pérez Prieto, H., & Löfgren, H. (Red.). (2017). *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Studentlitteratur.

Phelps, R. P. (2006). Characteristics of an effective student testing system*. Educational Horizons*, 85(1), 19–29. http://www.jstor.org/stable/42925963

Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014). The impact of highstakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy, 29*(5), 640-657. https://doi.org/10.1080/02680939.2013.865082

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice, 48*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405840802577536

Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator, 46*(4), 265–273. https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048

Pullin, D. C. (2008). Assessment, Equity, and Opportunity to Learn. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel & L. J. Young (Red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (s. 333–351). Cambridge University Press.

Putwain, D. W. (2011). How is examination stress experienced by secondary students preparing for their general certificate of secondary education examinations and how can it be explained? *International Journal of Qualitative Studies in Education, 24*(6), 717–731. https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529840

Putwain, D., Remedios, R., & Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 36*(9), 1670–1690. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028

Resnick, L. B., & Schantz, F. (2017). Testing, teaching, learning: Who is in charge? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3), 424–432. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336988

Roos, H., & Gadler, U. (2018). Kompetensens betydelse i det didaktiska mötet: En modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning enligt skolans uppdrag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (3/4), 290–307.

Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* Fulton Publishers.

Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers college record, 117*(4), 1–42. https://doi.org/10.1177/016146811511700403

Schneider, M. C., Egan, K. L., & Julian, M. W. (2013). Classroom assessment in the context of highstakes testing. In J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of research on classroom assessment*, (s. 55–71). SAGE.

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 50*(5), 489–499. https://doi.org/10.1002/pits.21689

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010- 800

Sharp, N. L., Bye, R. A., & Cusick, A. (2018). Narrative analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social* Sciences (s. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_106-1

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.

Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse och sen då?: Pedagogers meningsskapande i en kommunövergripande bedömningsprocess*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 32) [Licentiatuppsats]. Malmö högskola.

Sjöbakken, O.J. (2012). Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv. [Doktorsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Sjöbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologiskt perspektiv. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar 150 år* (s. 375–387). Oplandske Bokforlag.

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar: Kvalitetsgranskningsrapport.* Skolinspektionen.

Skolverket (2019). *TALIS 2018: en studie om lärares och rektorers arbete i grund och gymnasieskolan Delrapport 1*. Skolverket.

Smith, E., & Douglas, G. (2014). Special educational needs, disability, and school accountability: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 443–458. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788222

Starcic, A.I., Cotic, M., Solomides, I., & Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology, 47*(1), 29–50.

Starcic, A.I., Cotic, M., & Zajc, M. (2013). DBR of TUI for geometry teaching in an inclusive classroom. *British Journal of Educational Technology, 44*, 729–744. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01341.x

Stake, R. (1995). *The art of case study*. SAGE.

Statens Beredning för Medicinsk och Social Utvärdering (SBU) (2020). *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten: en metodbok*. Stockholm. http://www.sbu.se/metodbok.

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

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel: Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och Demokrati*, (3), 67–82. https://doi.org/10.48059/uod.v20i3.958

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Tamboukou, M. (2011). Interfaces in narrative research: Letters as technologies of the self and as traces of social forces. *Qualitative Research, 11*(5), 625–641. https://doi.org/10.1177/1468794111413493

Tefs, M., & Telfer, D. M. (2013). Behind the numbers: Redefining leadership to improve outcomes for all students. *Journal of Special Education Leadership, 26*(1), 43–52.

Thanh, N. C., & Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American journal of educational science, 1*(2), 24–27.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*(45), 1–10. https://doi.org/10.1186/14712288845

Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Harden, A., & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textual or mixed methods data. I D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Red.), *An introduction to systematic reviews* (s. 181–209). SAGE.

Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G., & Sandelowski, M. (2004). Qualitative meta synthesis: Reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Health Research, 14*(10), 1342–1365. https://doi.org/10.1177/1049732304269888

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "bigtent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry, 16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decisionmaking: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research, 83*, 75–83. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013

Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning.* http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet.

Vogt, B. (2017). *Just assessment in school: A context sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany* (Linnaeus University Dissertations, 298) [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet. https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1160059/FULLTEXT01.pdf

Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (1997). *Thought and language*. MIT Press.

Waldmann, C., Dockrell, J., & Sullivan, K. P. (2015). *Supporting indigenous bilingual children's oral language development.* [Conference presentation] ALAA/ALANZ/ALTAANZ 2015: Learning in a Multilingual World, Adelaide, November 30–December 2, 2015.

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., & Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K12 schools: A social-ecological approach. *Grantee Submission, 2*(2), 125–139. https://doi.org/10.1352/232669882.2.125

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture, and activity, 1*(4), 202–208.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches.* SAGE.

Wixson, K. K. & Carlisle, J. F. (2005). The influence of large-scale assessment of reading comprehension on classroom practice: a commentary. I S. G. Paris & S. A. Stahl (Red.), Children's reading comprehension and assessment (s. 395–405). Lawrence Erlbaum.

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Zimmer, L. (2006). Qualitative metasynthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing, 53*(3), 311–318. https://doi.org/10.1111/j.13652648.2006.03721.x

Öhman, A. (2022). *Bedömning för alla? En SMART forskningsöversikt över specialpedagogiska behov och kunskapsbedömning*. Rapporter i Pedagogik, Örebro universitet.

Bilaga 1

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

SAMTYCKE FORSKNINGSPROJEKT

(Elever årskurs 2 och 5)

Forskningsprojekt: Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska

Huvudansvarig för projektet: Mona Holmqvist,

Forskare: Helena Sjunnesson,

Vi är forskare från Malmö universitet som är intresserade av bedömning i ämnet svenska. Med bedömning menar vi hur elever får visa vad de kan och vad de lärt sig när det gäller att läsa och skriva. Vi är särskilt intresserade av hur elever beskriver detta och vad de tycker om bedömning. Därför kommer till din skola och klass för att fråga om detta. Nu vill vi berätta vad vi ska göra så att du kan bestämma om du vill vara med. Både din rektor och lärare har godkänt att vi kommer och vi kommer även att fråga dina föräldrar.

Hur går studien till?

Det är två delar du kan vara med i.

I den första delen får du svara på ett brev från oss och berätta om hur du på olika sätt får visa vad du kan och vad du lärt dig i ämnet svenska. Du får också berätta vad du tycker om det. Om du vanligtvis använder någon form av stöd när du skriver får du lov att göra det här också.

I den andra delen kommer två elever från din klass att intervjuas och prata med en av oss om bedömning i ämnet svenska. Här vill vi att det ska vara en flicka och en pojke och en elev som ibland använder något stöd för att läsa och skriva och en elev som inte använder något stöd. Vem det kan vara får din lärare hjälpa oss med. Om det behövs får vi sen lotta vem som ska vara med. Tillsammans bestämmer vi när samtalet ska vara och var någonstans. Om vi inte kan träffas på grund av pandemin kan vi träffas via datorn. Samtalet kommer att spelas in med ljud.

Du deltar frivilligt

Du bestämmer själv om du vill vara med. Du kan när som helst tala om för din lärare eller oss forskare att du inte vill vara med.

Det kommer inte att påverka betyg eller undervisning om du deltar.

Breven och samtalen får inga obehöriga titta på. Vi forskare kommer att skriva texter om detta och visa andra forskare och kanske lärare. Då använder vi inte ditt namn så ingen vet vad du svarat eller att du varit med. Allt material som vi samlar in kommer att sparas på universitetet i 10 år.

Ansvariga för projektet är:

Huvudansvarig forskare Mona Holmqvist (mailadress borttagen), professor i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet

Forskare Helena Sjunnesson (mailadress borttagen), doktorand i forskarskolan Special Education for Teachers Education (SET)

Med vänlig hälsning,

Mona Holmqvist och Helena Sjunnesson

Samtycke till att delta i forskningsprojektet – Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska

☐ Jag har fått skriftlig information om forskningsprojektet Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i:

- Delstudie 1, där jag kommer att få svara på ett brev från forskaren om bedömning. Det brevet får användas i forskningssyfte.

☐ Ja

- Delstudie 2, som innebär att delta i ett samtal om bedömning som spelas in via ljud, samt att den intervjun får användas i forskningssyfte.

☐ Ja

Plats och datum	
Skriv under med ditt namn	
Namnförtydligande	

Samtycket läggs i medföljande kuvert, tillsammans med dina föräldrars och lämnas till din lärare eller skickas till den adress som står på kuvertet senast den 7/12.

Bilaga 2

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

SAMTYCKE FORSKNINGSPROJEKT

(vårdnadshavare årskurs 2)

Forskningsprojekt: Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska

Huvudansvarig för projektet: Mona Holmqvist, (mailadress borttagen)

Forskare: Helena Sjunnesson, (mailadress borttagen)

Med detta brev vill vi vill fråga om samtycke till att ditt/ert barn deltar i ett forskningsprojekt om elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska. I brevet ges information om projektet och vad det innebär att delta.

Vad är det för projekt och varför vill ni att mitt/vårt barn ska delta?

Vi är intresserade av hur elever uppfattar den bedömning de är en del av i ämnet svenska. Vi ser bedömning som en process där till exempel återkopplingssamtal mellan lärare och elev är en del av bedömningen. I ämnet svenska, precis som i många andra ämnen, är det vanligt att bedömningar bygger på att eleverna har en god språk-, skriv- och läsutveckling. Detta ställer krav på att bedömningen blir likvärdig för alla elever, även elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för sin språk-, skriv- och/eller läsutveckling. I projektet är vi intresserad av alla elevers perspektiv, både elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd och elever utan behov av stöd.

Projektet kommer att genomföras på den skola ditt/ert barn går. Därför vänder vi oss till dig/er för att fråga om ni samtycker till att ert barn deltar. Rektor och klasslärare är tillfrågade och har godkänt att projektet genomförs på skolan.

Forskningshuvudman för projektet är Malmö universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Hur går studien till?

I projektet ingår två studier.

I delstudie 1 kommer eleverna under en vanlig lektion i ämnet svenska att få svara på ett brev från forskaren som läraren läser upp. I brevet ombeds eleverna beskriva hur de ser på bedömning i ämnet svenska.

I delstudie 2 genomförs enskilda intervjuer med några elever om hur eleverna ser på bedömning i ämnet svenska. Intervjuer kommer att genomföras med både flickor och pojkar samt elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för sin språk-, skriv- och/eller läsutveckling respektive elever som inte är i behov. Här tar vi hjälp av läraren för att veta vilka elever det kan vara. Om det behövs kan lottning ske. Tid och plats för intervjun

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

bestämmer eleven och forskaren tillsammans. Intervjun kan genomföras under eller efter skoltid och tar ca. 30–60 minuter. Intervjun kommer att spelas in med ljud.

Deltagandet är frivilligt

Det är helt frivilligt att delta. Ni kan när som helst tala om för läraren eller oss forskare att ditt/ert barn inte ska vara med och ni behöver inte berätta varför. Det är ni tillsammans som bestämmer om ditt/ert barn vill vara med eller inte.

Breven och de ljudinspelade intervjuerna får bara de som arbetar med forskningsprojektet ta del av. Resultatet kommer vi att berätta om i vetenskapliga artiklar och på forskarkonferenser. Barnets namn kommer inte att finnas med när forskningen presenteras så ingen kommer att veta vilka elever som varit med i projektet när vi berättar om det.

Vad händer med mitt/vårt barns uppgifter?

- Resultatet kommer att rapporteras anonymt. Det betyder att ingen kommer att veta vad just ditt/ert barn svarat.
- Inga obehöriga kommer att ta del av det insamlade materialet (brev och intervjuer).
- Resultatet kommer endast att presenteras i forskningssammanhang.
- Det insamlade materialet kommer att ägas av Malmö universitet och oss forskare.
- Malmö universitets riktlinjer säger att allt forskningsmaterial kommer att sparas i 10 år efter forskningsprojektets slut.

Personuppgiftsansvarig

Ansvarig för dina/era personuppgifter är Malmö universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta forskaren i projektet Helena Sjunnesson, (mailadress borttagen). Dataskyddsombud nås på dataskyddsombud@mau.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Avidentifierade resultat av insamlade data kommer att publiceras i vetenskapliga sammanhang (artiklar och doktorsavhandling).

Försäkring och ersättning

Då studien till största del kommer att pågå under skoltid omfattas eleven av det försäkringsskydd som skolan har.

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

Ansvariga för projektet

Forskare Helena Sjunnesson (mailadress borttagen), doktorand i forskarskolan Special Education for Teachers Education (SET)

Huvudansvarig forskare Mona Holmqvist (mailadress borttagen), professor i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet

Med vänlig hälsning,

Mona Holmqvist och Helena Sjunnesson

Bilaga 2

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

**Samtycke till att mitt/vårt barn deltar i forskningsprojektet –
Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska**

☐ Jag/vi har fått skriftlig informationen om forskningsprojektet Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska. Jag/vi får behålla den skriftliga informationen.

Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn: _____ deltar i:

- Delstudie 1, som innebär att ett brev från forskaren besvaras, samt att det brevet får användas i forskningssyfte.

☐ Ja ☐ Nej

- Delstudie 2, som innebär att delta i en enskild intervju som spelas in via ljud, samt att den intervjun får användas i forskningssyfte.

☐ Ja ☐ Nej

Vid delad vårdnad ska båda vårdnadshavarna skriva på

Plats och datum	
Underskrift vårdnadshavare 1	
Namnförtydligande	
Plats och datum	
Underskrift vårdnadshavare 2	
Namnförtydligande	

Samtycket läggs i medföljande kuvert och lämnas till läraren eller skickas till angiven adress.

Bilaga 3

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

SAMTYCKE FORSKNINGSPROJEKT

(vårdnadshavare årskurs 5)

Forskningsprojekt: Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska

Huvudansvarig för projektet: Mona Holmqvist, (mailadress borttagen)

Forskare: Helena Sjunnesson, (mailadress borttagen)

Med detta brev vill vi vill fråga om samtycke till att ditt/ert barn deltar i ett forskningsprojekt om elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska. I brevet ges information om projektet och vad det innebär att delta.

Vad är det för projekt och varför vill ni att mitt/vårt barn ska delta?

Vi är intresserade av hur elever uppfattar den bedömning de är en del av i ämnet svenska. Vi ser bedömning som en process där till exempel återkopplingssamtal mellan lärare och elev är en del av bedömningen. I ämnet svenska, precis som i många andra ämnen, är det vanligt att bedömningar bygger på att eleverna har en god språk-, skriv- och läsutveckling. Detta ställer krav på att bedömningen blir likvärdig för alla elever, även elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för sin språk-, skriv- och/eller läsutveckling. I projektet är vi intresserad av alla elevers perspektiv, både elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd och elever utan behov av stöd.

Projektet kommer att genomföras på den skola ditt/ert barn går. Därför vänder vi oss till dig/er för att fråga om ni samtycker till att ert barn deltar. Rektor och klasslärare är tillfrågade och har godkänt att projektet genomförs på skolan.

Forskningshuvudman för projektet är Malmö universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Hur går studien till?

I delstudie 1 kommer eleverna under en vanlig lektion i ämnet svenska att få svara på ett brev från forskaren som läraren läser upp. I brevet ombeds eleverna beskriva hur de ser på bedömning i ämnet svenska.

I delstudie 2 genomförs enskilda intervjuer med några elever om hur eleverna ser på bedömning i ämnet svenska. Intervjuer kommer att genomföras med både flickor och pojkar samt elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för sin språk-, skriv- och/eller läsutveckling respektive elever som inte är i behov. Här tar vi hjälp av läraren för att veta vilka elever det kan vara. Om det behövs kan lottning ske. Tid och plats för intervjun bestämmer eleven och forskaren tillsammans. Intervjun kan genomföras under eller efter

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

skoltid och tar ca. 30–60 minuter. Om det inte går att träffas på grund av Corona kan intervjun ske digitalt. Intervjun kommer att spelas in med ljud.

I delstudie 3 kommer tre lektioner i ämnet svenska att observeras av forskare och spelas in på video. Det som är i fokus för inspelningarna är samspelet mellan lärare och elev vid återkopplingssamtal kring berättande texter. Efter inspelning kommer berörda elever att få titta på inspelade sekvenser av sitt eget samtal med läraren och enskilt prata med forskaren om det inspelade samtalet. Det är en form av intervju som kallas stimulated recall. Dessa intervjuer kan ske dagen efter de spelats in. Även dessa intervjuer kommer att spelas in på video.

Deltagandet är frivilligt

Det är helt frivilligt att delta. Ni kan när som helst tala om för läraren eller oss forskare att ditt/ert barn inte ska vara med och ni behöver inte berätta varför. Det är ni tillsammans som bestämmer om ditt/ert barn vill vara med eller inte.

Deltagande påverkar inte ditt/ert barns betyg eller undervisning.

Inga obehöriga kommer att ta del av breven, de ljudinspelade intervjuerna, videoinspelningar av lektioner samt stimulated recall som också spelas in på video. Resultatet kommer vi att berätta om i vetenskapliga artiklar och på forskarkonferenser. Barnets namn kommer inte att finnas med när forskningen presenteras så ingen kommer att veta vilka elever som varit med i projektet när vi berättar om det.

Vad händer med mitt/vårt barns uppgifter?

- Resultatet kommer att rapporteras så att ingen kommer att veta vad just ditt/ert barn svarat.
- Inga obehöriga kommer att ta del av det insamlade materialet (brev och intervjuer).
- Resultatet kommer endast att presenteras i forskningssammanhang.
- Det insamlade materialet kommer att ägas av Malmö universitet och oss forskare.
- Malmö universitets riktlinjer säger att allt forskningsmaterial kommer att sparas i 10 år efter forskningsprojektets slut.

Personuppgiftsansvarig

Ansvarig för dina/era personuppgifter är Malmö universitet. All behandling av personuppgifter följer Dataskyddsförordningen (GDPR). Enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta forskaren

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

i projektet Helena Sjunnesson, (mailadress borttagen). Dataskyddsombud nås på dataskyddsombud@mau.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Avidentifierade resultat av insamlade data kommer att publiceras i vetenskapliga sammanhang (artiklar och doktorsavhandling).

Försäkring och ersättning

Då studien till största del kommer att pågå under skoltid omfattas eleven av det försäkringsskydd som skolan har.

Ansvariga för projektet

Huvudansvarig forskare Mona Holmqvist (mailadress borttagen), professor i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet

Forskare Helena Sjunnesson (mailadress borttagen), doktorand i forskarskolan Special Education for Teachers Education (SET)

Med vänlig hälsning,

Mona Holmqvist och Helena Sjunnesson

Bilaga 3

Fakulteten för lärande och samhälle (LS)
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Special Education for
Teachers Education (SET)

Samtycke till att mitt/vårt barn deltar i forskningsprojektet –
Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska

☐ Jag/vi har fått skriftlig informationen om forskningsprojektet Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska. Jag/vi får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag/vi samtycker till behandling av personuppgifter enligt Dataskyddsförordningen (GDPR).

Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn: _____ deltar i:

☐ Delstudie 1, som innebär att ett brev från forskaren besvaras, samt att det brevet får användas i forskningssyfte.

☐ Delstudie 2, som innebär att delta i en enskild intervju som spelas in via ljud, samt att den intervjun får användas i forskningssyfte.

☐ Delstudie 3, som innebär att samtal mellan lärare och elev kommer att spelas in på video och att delta i intervjuer om dessa inspelningar.

Vid delad vårdnad ska båda vårdnadshavarna skriva på

Plats och datum	
Underskrift vårdnadshavare 1	
Namnförtydligande	
Plats och datum	
Underskrift vårdnadshavare 2	
Namnförtydligande	

Samtycket läggs i medföljande kuvert och lämnas till läraren eller skickas till angiven adress senast den 7/12.

Bilaga 4

Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska - årskurs 5

Hej!

Jag heter Helena och jag forskar om bedömning i ämnet svenska. Det kan handla om hur du får visa för din lärare vad du lärt dig om det ni håller på med i ämnet svenska t.ex. att skriva och läsa olika sorter texter. Jag är nyfiken på vilka olika sätt som du får visa för din lärare vad du lärt dig i ämnet svenska och vill gärna att du berättar om det. Jag är också nyfiken på vad du tycker om dessa olika sätt. Har du något speciellt minne från någon bedömning får du gärna berätta om det. Det kan vara något som du tyckte om att göra eller något som du inte tyckte om att göra.

Det ska bli spännande att få läsa ditt brev!

Med vänlig hälsning

Helena Sjunnesson

Malmö universitet

Elevers uppfattning om bedömning i ämnet svenska - årskurs 2

Hej!

Jag heter Helena och jag forskar om något som heter bedömning i ämnet svenska. Bedömning i svenska handlar om hur du får visa för din lärare vad du lärt dig när det gäller att läsa och skriva. Jag är nyfiken på vilka olika sätt du får visa för din lärare vad du lärt dig i ämnet svenska och vill gärna att du berättar om det. Jag är också nyfiken på vad du tycker om dessa olika sätt. Har du något speciellt minne om när du fått visa vad du kan så får du gärna berätta om det. Det kan vara något som du tyckte om att göra eller något som du inte tyckte om att göra.

Det ska blir spännande att få läsa ditt brev!

Med vänlig hälsning

Helena Sjunnesson

Malmö universitet

Bilaga 6

Årskurs 5 - Intervjuguide

I ditt och dina klasskamraters brev har jag läst om hur ni får visa vad ni kan i ämnet svenska. Jag har också läst lite vad du och dina kamrater tycker om de olika sätt som ni får visa vad ni kan. Nu skulle jag vilja prata med dig om vad du tycker om bedömning i ämnet svenska.

1. Berätta på vilka sätt du får visa vad du kan i olika ämnen! (för att få en förståelse för vad de menar)

2. Berätta lite om vad ni gör i ämnet svenska:

   1a. Vad är det du ska lära dig i ämnet svenska?
   1b. Vad gör ni på svensklektionerna för att du ska lära dig det?

3. På vilket sätt får du då visa vad du har lärt dig i skolämnet svenska?

4. Vem är det som följer vad du lärt dig i ämnet svenska?

   4a. Kan det vara någon annan som vill följa vad du kan och har lärt dig i ämnet svenska?

5. Varför är det viktigt att du får visa vad du kan och vad du har lärt dig i ämnet svenska?

6. Hur vet du att din lärare eller någon annan tagit reda på vad du lärt dig?

7. Vilka olika sätt tycker du är bäst för att ta reda på vad du kan?

   7a. Beskriv hur det kan gå till.

8. Finns det något/några sätt som du inte tycker om att visa vad du kan på?

   8a. Beskriv hur det kan gå till.
   8b. Om du fick bestämma, hur skulle du då vilja visa vad du kan?

9. Får du lov att använda några anpassningar/stöd och hjälpmedel t.ex. Ipad i ämnet svenska? Ge exempel.

10. Får du lov att använda några anpassningar/stöd och hjälpmedel när du ska visa vad du kan också? Vadå till exempel?

11. Är det någon skillnad mellan svenska och andra ämnen när det gäller hur du får visa vad du kan? Vilka skillnader kan det då finnas mellan bedömningar i ämnet svenska och andra ämnen?

Bilaga 7

Årskurs 2 - Intervjuguide

I ditt och dina klasskamraters brev har jag läst om hur ni får visa vad ni kan i ämnet svenska. Jag har också läst lite vad du och dina kamrater tycker om de olika sätt som ni får visa vad ni kan. Nu skulle jag vilja prata med dig om vad du tycker om bedömning i ämnet svenska.

1. Berätta på vilka sätt du får visa vad du kan i olika ämnen! (för att få en förståelse för vad de menar)

2. Berätta lite om vad ni gör i ämnet svenska:

   1a. Vad är det du ska lära dig i ämnet svenska?
   1b. Vad gör ni på svensklektionerna för att du ska lära dig det?

3. På vilket sätt får du då visa vad du har lärt dig i skolämnet svenska?

4. Vem är det som följer vad du lärt dig i ämnet svenska?

   4a. Kan det vara någon annan som vill följa vad du kan och har lärt dig i ämnet svenska?

5. Varför är det viktigt att du får visa vad du kan och vad du har lärt dig i ämnet svenska?

6. Hur vet du att din lärare eller någon annan tagit reda på vad du lärt dig?

7. Vilka olika sätt tycker du är bäst för att ta reda på vad du kan?

   7a. Beskriv hur det kan gå till.

8. Finns det något/några sätt som du inte tycker om att visa vad du kan på?

   8a. Beskriv hur det kan gå till.
   8b. Om du fick bestämma, hur skulle du då vilja visa vad du kan?

9. Får du lov att använda några anpassningar/stöd och hjälpmedel t.ex. Ipad i ämnet svenska? Ge exempel.

10. Får du lov att använda några anpassningar/stöd och hjälpmedel när du ska visa vad du kan också? Vadå till exempel?

I

Assessment perspectives of low-achieving students: A systematic literature review

(Version Revision 1, in accordance with the journals policy)

Helena Sjunnesson[a]

Sjunnesson Helena [a]

[a] Faculty of Education and Society, Malmö University, Malmö, Sweden

Malmö University, 20506 Malmö, Sweden

[a] helena.sjunnesson@hkr.se

Corresponding author:

Name: Helena Sjunnesson

E-mail: helena.sjunnesson@hkr.se

Postal Address: Malmö University, 205 06 Malmö, Sweden

Telephone: +46442503238

Acknowledgments: This study is part of the Swedish National Research School, Special Education for Teacher Educators (SET), funded by the Swedish Research Council (grant no. 2017-06039), for which the author is grateful.

The author also extends sincere thanks to supervising professors: Mona Holmqvist at Malmö University (Sweden) and Carin Roos at Kristianstad University (Sweden). Further, the author thanks Editage for editing a draft of this manuscript.

Declaration of Conflicting interest: The Author declare that there is no conflict of interest.

Submission declaration: This manuscript has not been published previously and it is not under consideration for publication elsewhere. If accepted, it will not be published elsewhere in the same form without the written consent of the copy-right holder. This manuscript has been checked by the originality detection service iThenticate, Nov 10, 2021, with 5 % overall similarity.

Funding: The author disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This work was funded by the Swedish Research Council [grant no. 2017-06039].

Abstract

Purpose:

Although student perspectives are crucial for understanding their experiences of assessments, they have not been investigated to the same extent as other stakeholders'. In particular, the views of low-achieving students are seldom examined. Therefore, this study aimed to enhance knowledge regarding low-achieving students' assessment experiences.

Design/Approach/Methods:

A total of 646 peer-reviewed studies were identified through searches in the ERIC, ERC, and Web of Science databases. The PRISMA 2020 statement guided the study. Nine studies were included. A descriptive analysis was conducted, followed by an analysis of the studies found at three grade levels. Prominent factors for understanding low-achieving students' perspectives were identified using thematic analysis.

Findings:

There is a gap in research on how low-achieving students experience assessment. Several factors were found: higher levels of anxiety, enhancing the assessment situations, and designing

assessments to better support low-achieving students' in exhibiting their knowledge. Students' involvement in designing assessments and strategies to cope with stress can enhance their outcomes.

Originality/Value:

This study conducted a focused literature review of studies on low-achieving students' perspectives of educational assessments, a topic that has been under-investigated. Understanding low-achieving students' perspectives of assessments can be used in the design, implementation, and evaluation of assessments.

Keywords: assessment, low achieving, school settings, student experiences, systematic review

Assessment perspectives of low-achieving students: A systematic literature review

Introduction

In this study, the overarching definition of low-achieving students, includes classified and non-classified students that are "struggling academically or performing below proficiency" (Carman, 2015, p. 2). Educational assessments may negatively affect students in different ways, including in terms of identities and learning (Elwood, 2012; Hopfenbeck, 2013). For low-achieving students, both summative and formative assessments can be of great significance in their educational situation, but in different ways. The review conducted by Loganathan et al. (2020) found that formative assessment positively impacts on low-achieving students. Furthermore, Harlen et al. (2002) revealed that summative assessment negatively impacts low-achieving students in terms of motivation, self-esteem, and feelings about the ability to learn. It is thus important to capture students' perspectives to better understand the reasons behind such experiences and develop a deeper knowledge of how to avoid assessments that may further hinder the education for low-achieving students.

In general, assessments are considered a normal part of education (Korp, 2003). Students undergo assessments at different levels in the society, such as international, national, and local levels. The purpose of an assessment may vary depending on the context. This determines the significance of the assessment for the students. In almost any kind of assessment, regardless of the purpose, goals, or criteria, students' results are related to so-called reference points (Glaser, 1963). For students who usually do not achieve the expected goals or criteria, particularly those of summative assessments, assessments have the greatest significance (Harlen et al., 2002). Even though students are key stakeholders in assessments their perspectives have not been researched to the same extent as those of other stakeholders (Bulgan, 2018; Cheng et al., 2011; Eklöf & Nyroos, 2013; Löfgren & Löfgren, 2017). In addition, research has scarcely focused

on the experiences of special educational needs students (Ferguson et al., 2011; Gonzalez et al., 2017).

Research considering student experiences provides a supplementary inside perspective of the primary stakeholders, which assists in understanding teaching and schooling and could contribute to new strategies for education and learning (Cook-Sather, 2006; Fleming, 2012; McCallum et al., 2000; Rudduck et al., 1996; Vogt, 2017). However, research on how assessment impacts low-achieving students' education is limited. Two previous reviews found few studies focusing on low-achieving students, however not of the perspectives of these students. Loganathan et al. (2020) identified only 14 articles in their study on formative assessment for high- and low-achievers, revealing that both groups benefitted from formative assessment. Furthermore, Harlen et al. (2002) located only 19 studies on learning motivation and summative assessment. Hence, more research, particulary on how low-achieving students experience assessment situations, is needed to contribute to a more comprehensive understanding of their perspective.

Assessments in educational settings

The increasing interest in assessments in educational settings has been discussed by several researchers (Biesta, 2009; Gergen & Dixon-Román, 2014). Within the prevailing assessment culture, students' achievements are a part of both administrative systems and regular education. As a part of administrative systems, students' achievements form the basis for evaluating teachers and school systems (Gergen & Dixon-Román, 2014). To ensure that assessments initiated from different levels measure what is valued, it is necessary to discuss assessments based on the purpose of education (Biesta, 2009). Otherwise, there is a risk of valuing what is measured instead. According to Nyström (2004), assessments can be given different narrower or broader definitions. As per Airasian (1994), the broader definition of assessment includes

"the process of collecting, synthesizing, and interpreting information to aid in decision making" (p. 5).

Previous research illuminates the effect of assessments on students, including test outcomes and students' perceptions of future assessments (Eklöf & Nyroos, 2013). In addition, Kelly (2018) demonstrated that external assessments, such as standardized national tests, may consolidate students' perceptions of themselves as high or low performing. Assessment results may influence students' self-identity as good or poor readers (Dutro & Selland, 2015; Kelly, 2018). According to Gergen and Dixon-Román (2014), students' school experiences may affect their understanding of themselves, which may be relevant in the prevailing assessment culture with an increased number of assessments. There is a risk that students "begin to see themselves in terms of evaluative hierarchies" (Gergen & Dixon-Román, 2014, p. 13), identifying with labels such as superiors, average, and undesirable. The relationship between an increased number of assessments and low-achieving students has been discussed in terms of inclusion, exclusion, and categorization (Allan & Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes & Howell, 2017). Systematic assessments have enabled the identification of students with special needs, sometimes with the intention of categorizing (Allan & Artiles, 2017).

External and internal assessments are generally used to distinguish assessments initiated at different levels (Forsberg & Lindberg, 2010). External assessments, such as assessments decided at the local, regional, and national levels, could be further divided into high- and low-stake assessments; the differences in high- and low-stakes assessments lie in the significance they may have for individual students. High-stakes assessments are associated with fear and anxiety, as they have an impact on students' future, such as future school choice (Bulgan, 2018; Emler et al., 2019; Putwain, 2011; Putwain & Symes, 2011; Smyth & Banks, 2012). Bulgan (2018) found that high-stake tests were associated with success or failure by 21.4% of students and with learning and development by 9.5% of students, with 31.9% of students reporting a

healthy form of stress and 31.8% reporting negative stress. Disappointment was related to the fear of getting low grades (Bulgan, 2018). Putwain et al. (2012), focusing on stress and anxiety over the Standard Assessment Tests, revealed that students' experiences varied from threat appraisal to challenge appraisal. The complex picture that emerges from the students' varied experiences is related to "the social context in which academic credentials are prioritized" (p. 301). Segool et al. (2013) found that the students reported significantly higher test anxiety for external high-stakes testing versus internal classroom testing, overall and particularly for cognitive and physiological symptoms. Students' perceptions of assessment results and how they handle failure can be related to internal factors and classroom climate (Steuer et al., 2013). A relatively unexplored question regarding student perspectives on assessments is the relationship between assessment and learning (Cheng et al., 2011). Ferman (2004) indicated that low-achieving students tend to learn for the test.

Based on students' experiences of assessments, the existing literature contributes to a supplementary inside perspective of the primary stakeholders. However, although assessments can be assumed to have the greatest significance for low-achieving students, this group is not sufficiently illuminated in existing literature. Yang et al. (2016) found that low-achieving students can use reflective assessment to collaboratively improve their knowledge and exhorted that supporting low-achieving students' development should be an educational goal. Based on promising studies of how assessment can be designed to enhance students' learning outcomes, this study intends to examine low-achieving students' experiences of assessment to contribute with results that can be used to improve the assessment practice.

Aim and research questions

This review aims to synthesize research focused on low-achieving students' experiences of assessments in education to contribute to an understanding of how assessments for this group can be designed to meet the students' learning needs. For this purpose, descriptive information

such as theoretical and methodological approaches, geographic areas, participants, subjects, and how low-achieving students are defined was collected.

The following question guided the research review:

What are low-achieving students' experiences of assessments, with implications for assessment design?

Materials and methods

The PRISMA 2020 checklist was used in this review (Page et al., 2021). To clarify the focus of the review, the SPICE model (Booth, 2006, p. 69) was considered: where (Setting), for whom (Perspective), what (Interest), compared with what (Comparison), and with what result (Evaluation).

Identification of concepts

To determine which concepts should be included in the main search (Statens Beredning för Medicinsk och social Utvärdering [SBU], 2020), a process preceded by testing concepts and search blocks was implemented. Librarians at the university were involved as support in creating blocks with relevant thesaurus and selecting databases (Bedenlier et al., 2020). For each block, descriptors (DE) and free search terms were used. In addition, the descriptors were included as free search terms. Asterisks (*) were used to include all potential stem endings. Further, quotation marks ("…") were placed around phrases to improve the search. The *assessment* search block consisted of many concepts in the assessment field (Table 1). The intention was to cover different kinds of assessments students undergo in education; therefore, concepts related to external and internal assessments carried out in education (Forsberg & Lindberg, 2010) were included. The concepts of students' experiences and voices were used as

keywords for the second search block. In research, students' experiences and voices can be referred to as thoughts, emotions, perspectives, and perceptions (Gonzalez et al., 2017; Messiou, 2019). Relevant studies were searched through the Educational Resources Information Center databases via EBSCOhost (ERIC) and Education Research Complete (ERC). A complementary search was performed in the Web of Science database.

Table 1

Search terms used in ERIC, ERC, and Web of Science (2020-12-15)

Keywords	Search Terms
Assessment	"SUMMATIVE test*" OR "FORMATIVE test*" OR "NATIONAL competency-based educational test*" OR "Standardized Tests" OR "NORM-referenced test*" OR "National Competency Test*" OR "Teacher Made Test*" OR "Performance-Based Assessment" OR "COMPETENCY test* (Education)" OR "AUTHENTIC assessment" OR "Informal Assessment" OR "RATING of student*" OR "ALTERNATIVE assessment (Education)" OR "Testing" OR "Student Evaluation" OR "screening Tests" OR "NONGRADED student evaluation" OR "HIGH-stakes test*" OR "EDUCATIONAL test* & measurement*" OR "Educational Diagnosis*" OR "DIAGNOSTIC tests (Education)" OR "ACHIEVEMENT test*" OR "TRADITIONAL assessment (Education)" OR "formative assessment*" OR "summative assessment*" OR "assessment* in education" OR "dynamic assessment*"
	AND
Students' experiences/voices	"student*" OR "child*" OR "school child*" OR "pupil*" and "attitude*" OR "experience*" OR "voice* in education" OR "voice*" OR "view*" OR "viewpoint*"
	AND
Low-achieving students	"Special needs student*" OR "at-risk student*" OR "school failure*" OR "low achievement" OR "underachiever*" OR "underachievement*" OR "learning problem*" OR "failure" OR "low attaining"

Search

The main searches in the ERIC and ERC resulted in 2752 reported studies. Frame filters "peer-reviewed academic articles written in English" from "2010-01-01 to 2020-12-31" were applied and "higher education" studies were excluded. A total of 595 articles were identified, of which

23 were duplicates; thus, 572 articles remained. After the frame filter "publication years 2010–2020," "relevant categories," such as education, educational research, education scientific disciplines, and psychology education, and "document types" *of* articles, proceedings papers, and early access were applied in the complementary search, a total of 74 studies were identified in the Web of Science. The limited time span was included because assessment practices have changed over the years, and designing assessment today requires research results from contemporary studies to provide a valid base for assessment strategy decisions.

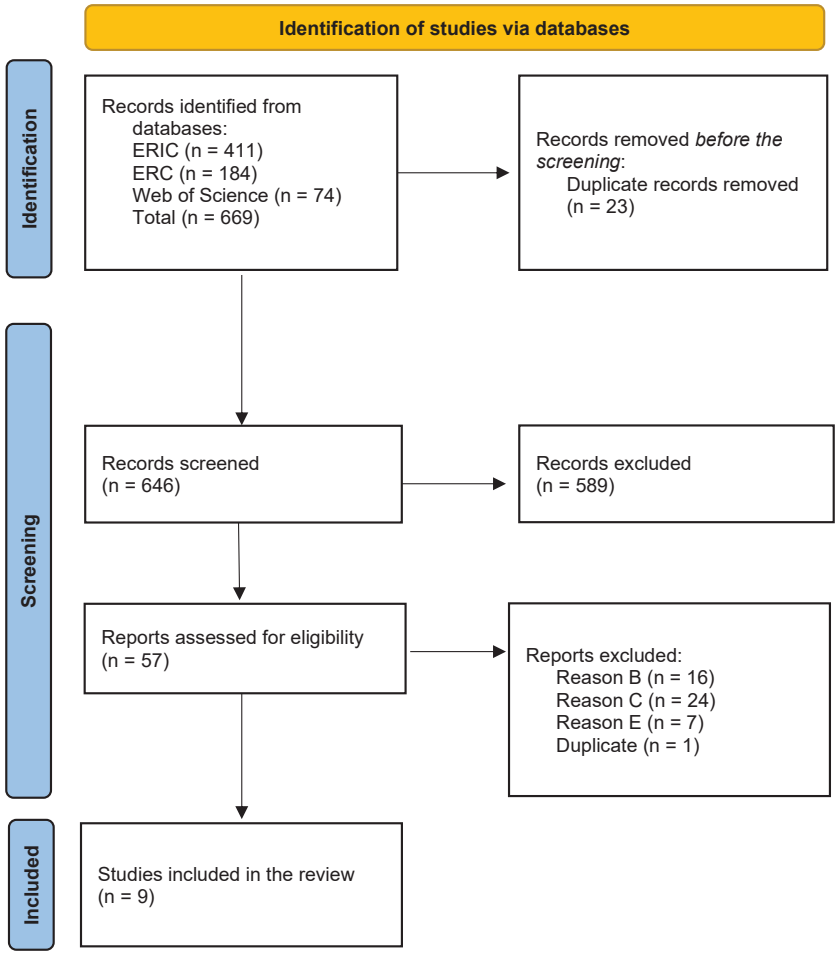
Screening

During the selection phase, titles and abstracts of the identified articles were read. The inclusion criteria were (1) being published between January 1, 2010, and December 31, 2020, (2) focus on students' perspectives, (3) focus on low-achieving students' assessment experiences, (4) containing educational settings, and (5) examining students aged 6–18 years. The exclusion criteria were (1) being published before 2010, (b) main focus on topics other than students' perspectives, (3) evaluation of aspects other than the assessment of student learning, (4) non-original empirical articles, and (5) focus on students younger than 6 years or older than 18 years.

After the first screening, 57 articles remained. In the second step, these articles were read in full and 47 articles that did not meet the inclusion criteria emerged. The screening process resulted in ten articles, of which one was a duplicate. Finally, nine articles underwent a quality review following the SBU protocol for qualitative and quantitative studies (SBU, 2020). All the articles met the quality criteria. Figure 1 shows the review process, while Table 2 presents the studies selected. Inter-rater reliability was not used; however, the process was guided by supervision and conducted during a third-cycle course of how to write systematic reviews.

Figure 1

PRISMA flow chart of the review process and study selection



Adapted from Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ 372*, 71. https://doi.org/ 10.1136/BMJ.n71

Table 2

Studies included in the review

Number	Article	ERIC, ERC	Web of Science
1	Grassinger and Dresel (2017)	X	
2	Gursoy and Arman (2016)	X	
3	Howell (2017)	X	X
4	Kearns (2011)	X	
5	Reed et al. (2020)	X	
6	Rezai-Rashti and Lingard (2020)		X
7	Smith et al. (2018)	X	
8	Smith and Classen, 2018	X	
9	Tyrrell and Woods (2018)	X	

Model of analysis

Overall, the analysis model was inspired by thematic synthesis (Thomas & Harden, 2008; Thomas et al., 2017). First, the articles were read to generate descriptive data for descriptive analysis. A template was created to sort what descriptive information should be captured (Table 3). Subsequently, the full text of the articles was read to report results in relation to the descriptive data found in the previous step, where the articles were grouped and presented in relation to school-grades (three levels). Finally, prominent themes found during the full-text readings were identified and used to generate analytical themes (Thomas & Harden, 2008).

Results

Characteristics of research on assessment perspectives of low-achieving students

Background information

First, a descriptive analysis was conducted to capture background information of the studies' geographic location, assessments and subjects in focus, participants, and grades represented.

Three of nine articles represented studies from the United States (Reed et al., 2020; Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018). One article each represented studies from Canada (Kearns, 2011) and Australia (Howell, 2017). In addition, these two countries were represented in a joint study (Rezai-Rashti & Lingard, 2020). The remaining articles were from Germany (Grassinger & Dresel, 2017), Turkey (Gursoy & Arman, 2016), and the United Kingdom (Tyrrell & Woods, 2018).

Four studies were based on externally established assessments (Gursoy & Arman, 2016; Howell, 2017; Kearns, 2011; Rezai-Rashti & Lingard, 2020), designed and distributed among stakeholders outside the school. The external assessments were characterized by large-scale, standardized assessments and could be further divided into high- and low-stakes. The remaining studies examined a gamified reading assessment described as "a single-player game without competition that included an avatar" (Reed et al., 2020, p. 193), class test in mathematics (Grassinger & Dresel, 2017), and assessments of reading comprehension (Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018). No further descriptions were included of a class test in mathematics or assessments of reading comprehension. One study did not specify the kind of assessments utilized (Tyrrell & Woods, 2018). Only Grassinger and Dresel (2017) specifically focused on internal classroom assessment.

The number of students participating in the studies varied from 3 to 479 (see Table 3). In four studies, the sample was solely based on low-achieving students (Grassinger & Dresel, 2017; Gursoy & Arman, 2016; Kearns, 2011; Reed et al., 2020). Four studies involved a mix of

students (Howell, 2017; Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018; Rezai-Rashti & Lingard, 2020), such as the total sample from a school or a class, students who were positioned from high to low percentile, students with and without disabilities/difficulties, or minority/racialized students. To achieve a broader view of the context in which the students were located, two studies included participants other than students, such as teachers, special educational needs coordinators (SENCOs), principals, and parents (Howell, 2017; Tyrrell & Woods, 2018).

Altogether, the studies included grades 3 to 12 (see Table 3). Three studies were from grades 3 to 5 (Howell, 2017; Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018), two studies were from grades 6 to 8 (Reed et al., 2020; Tyrrell & Woods, 2018), and four studies were from grades 9 to 12 (Grassinger & Dresel, 2017; Gursoy & Arman, 2016; Kearns, 2011; Rezai-Rashti & Lingard, 2020).

Theoretical and methodological approaches

Research focusing on students' perspectives is mainly framed by qualitative approaches that capture the respondents' views. One of the nine studies was framed solely by a quantitative approach. The theoretical approach, namely phenomenology, was explicitly expressed in one study (Smith & Classen, 2018), whereas different concepts framed other studies. Different conceptual approaches were used in the other studies. One study was based on theories of gamified pedagogical and assessment tools (Reed et al., 2020), while another was based on theories related to adaptive responses to errors and failure (Grassinger & Dresel, 2017). Three studies were based on accommodation and access arrangements (Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018; Tyrrell & Woods, 2018). Smith and Classen (2018) and Smith et al. (2018) related accommodations to the adverse effects of noise on academic performance. Gamified assessments, accommodations, and access arrangements were related to concepts such as engagement and fair opportunities to access the assessments. In studies based on external

assessments initiated nationally and locally, students' perspectives were examined in relation to the system using large-scale standardized assessments (Gursoy & Arman, 2016; Howell, 2017; Kearns, 2011; Rezai-Rashti & Lingard, 2020). The concepts used to denote these systems were expressed in three studies: testing regimes (Howell, 2017), high-stakes systems (Gursoy & Arman, 2016), and accountability regimes (Rezai-Rashti & Lingard, 2020). In addition, Rezai-Rashti and Lingard (2020) intended to make visible "racialized/minority students' experiences" (p. 4). Kearns (2011) followed critical policy theorists and examined the impact of educational policies on youth. Test anxiety was explicitly examined in one study (Gursoy & Arman, 2016).

Table 3.

Methodological approaches to examining students' assessment experiences

Article	Design		Sample			Methods	Geographic location
	Qualitative/Quantitative	Approach	Participants	Numbers	Age/Grade		
Grassinger and Dresel (2017)	Quantitative		Students	479	Gr 9	Survey	Germany
Gursoy and Arman (2016)	Qualitative/Quantitative	Mixed methods	Students	138 whereof 34 inter-views	Gr 9, 10	Questionnaire Semi-structured interview	Turkey
Howell (2017)	Qualitative	Case study	Students	105	Gr 3, 5, 7	Write and draw Focus groups interview Observations	Australia
Kearns (2011)	Qualitative		Students	16	Y 15-18	In-depth, semi-structured, qualitative interviews	Canada
Reed et al. (2020)	Qualitative/Quantitative	Triangulation	Students	202 25	Gr 6, 7, 8	Focus groups Survey (scores)	USA

Article	Design		Sample			Methods	Geographic location
	Qualitative/Quantitative	Approach	Participants	Numbers	Age/Grade		
						Observations Focus groups	
Rezai-Rashti and Lingard (2020)	Qualitative	Comparative case study	Students	85	Gr 9-12	Semi-structured Interview	Canada/Australia
Smith et al. (2018)	Qualitative	Interactive approach	Students	24	Gr 3, 4, 5	Observation Interview	USA
Smith and Classen (2018)	Qualitative		Students	24	Gr 3, 4, 5	Interviews	USA
Tyrrell and Woods (2018)	Qualitative	Cased based action research	Students SENCO Teacher	6	Gr 7	Research diary Interview	UK

The analysis of the methodological approaches is presented in Table 3. Six of the nine studies used only qualitative methods (Howell, 2017; Kearns, 2011; Rezai-Rashti & Lingard, 2020; Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018; Tyrrell & Woods, 2018). Case studies were used in three qualitative studies: case study (Howell, 2017), case-based action research (Tyrrell & Woods, 2018), and comparative case studies (Rezai-Rashti & Lingard, 2020). One qualitative study used an interactive approach (Smith et al., 2018). Two studies used both qualitative and quantitative methods, of which one study used a mixed-methods approach (Gursoy & Arman, 2016) and one used triangulation (Reed et al., 2020). One study used quantitative methods (Grassinger & Dresel, 2017). Interviews, including semi-structured and focus group interviews, were a consistent choice of method in eight of the nine studies. In three qualitative studies, interviews were used along with discussions, observations, and "write and draw" (Howell, 2017; Smith et al., 2018; Tyrrell & Woods, 2018). "Write and draw" means that the students created a drawing and then wrote about the meaning embedded in the drawing (Howell, 2017). In the mixed studies, test scores, questionnaires, and observations were used along with interviews. One quantitative study used a survey (Grassinger & Dresel, 2017).

Definition of low-achieving students

In five of the nine articles, low-achieving students were associated with established disabilities or learning difficulties, including students with a diagnosis or defined learning difficulties, such as "social, emotional and cognitive difficulties" (Howell, 2017), "with or at risk for reading difficulties" (Reed et al., 2020), "at-risk, specific learning disabilities (SLD) and other disabilities" (Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018), and "autism spectrum disorder (ASD)" (Tyrrell & Woods, 2018). Students with or at risk of reading difficulties were identified based on their state-wide assessment performance (Reed et al., 2020). Students with ASD were identified through discussions with SENCOs, with three students diagnosed with high-

functioning ASD but varying in academic attainment and social communication (Tyrrell & Woods, 2018).

In three studies, low-achieving students were defined according to grades or test results: students who reported experiencing poor grades on a class test in mathematics (Grassinger & Dresel, 2017), poor course grades in the Turkish education system (Gursoy & Arman, 2016), and substandard test results on a literacy test (Kearns, 2011).

Rezai-Rashti and Lingard (2020) stressed the importance of examining minority and racialized students in test-based accountability, explicitly concerning the achievement gap. They sought to examine how factors such as race and social class affect students' achievements, concluding that a test-based accountability system has "further inequities and segregation of students based on their race and social class" (p. 1), which defines them as low achievers.

Low-achieving students' assessment experiences

The results of how low-achieving students experience assessment are presented in a chronological order, starting with the articles from grades 3 to 5 (in one study the participant group also included some students from grade 7). In total three articles were found in this age group: Smith and Classen (2018), Howell (2017), and Smith et al. (2018). A total of 153 students were included in all three studies, that followed a qualitative approach, interviews, observations, and write and draw. In Smith et al.'s study (2018), five students with specific learning disabilities, and four at-risk students were included. Their study focused on how students experienced wearing headphones while taking reading comprehension tests. The students' performance did not change in the conditions with or without headphones, however the students' preferred to use them anyway. This was followed up by Smith and Classen (2018), who in the same group of participants those who used noise reducing headphones when taking the test experienced increased concentration and reduced distractions. Howell (2017) included

105 students from grades 3, 5 and 7 and focused on the Australian National Assessment Program: Literacy and Numeracy (NAPLAN) test. The NAPLAN is designed as a low-stakes test, but is experienced as a high-stake test by the students. The study did not report the number of low-achieving students, but its results showed that students who experience more difficulties at school are more stressed and negatively perceive such tests, which they regard as high-stakes.

The next group comprised three studies with students from grades 6 to 9; Grassinger and Dresel (2017), Reed et al. (2020), and Tyrrell and Woods (2018). In total, 690 participants were included, and two were large-scale studies. Grassinger and Dresel (2017) surveyed 479 students with poor or rather poor test results on a mathematical assessment, and Reed et al. (2020) surveyed 202 students with reading difficulties about gamified assessment. The latter also used observations and focus groups. Tyrell and Woods (2018) used a qualitative action research approach, and their data consisted of interviews and research diaries. Six teachers, and three students with high-functioning autism were interviewed. They found that students with autism were provided better opportunities to exhibit their knowledge if they were allowed to be involved in organizing their access arrangements (AAs). Additionally, pre-examination access facilitators could reduce stress in assessment situations. Tyrrell and Woods (2018) reported that students stated that different AAs, such as word processors, rest breaks, separate invigilation, extra time, help with test anxiety, help with test motivation, and comfortable chairs, made it easier to concentrate and perform better during assessments. Grassinger and Dresel (2018) found that how students learn from errors, is related to how they react to test failures. A positive self-concept and internal failure attribution were protective factors for maladaptive reactions. Reed et al. (2020) studied gamified reading assessment in grades 6-8, and revealed that students were motivated by assessment challenges; however they were more focused on patterns and gaming strategies rather than on the reading skills to be assessed. They also reported that

students were impressed to master the gamified assessment, with 60% of the 202 respondents agreeing that the assessment tasks were easy, while 12% perceived the tasks as frustrating.

Finally, three studies with most participants from grades 10-12 were identified: Gursoy and Arman (2016) (n=138), Kearns (2011) (n=16), and Rezai-Rashti and Lingard (2020) (n=85). All of them used qualitative methods (interviews), but Gursoy and Arman (2016) employed a mixed-methods approach where interviews were also conducted. Gursoy and Arman (2016) studied test anxiety and found a prominent relationship between test anxiety and achievement levels: the lower the achievement, the higher stress anxiety. Kearns (2011) interviewed students who had failed in a high-stakes literacy test. Rezai-Rashti and Linguard (2020) focused on minority/racialized students in an urban high school in Canada and Australia. The concern is this student groups' underachievement in education, and their result showed that test-based accountability has led to more inequity in education.

Assessment anxiety

Even if assessment anxiety was not the main focus of more than one study (Gursoy & Arman, 2016), results about assessment anxeity were found in three more studies (Howell, 2017; Rezai-Rashti & Lingard, 2020; Tyrrell & Woods, 2018). Not knowing the purpose of an assessment or what consequences it may have for the students affected and increased their anxiety (Gursoy & Arman, 2016; Howell, 2017). High-stake assessments with a high impact on students' grades affected anxiety more than low-stake assessments (Rezai-Rashti & Lingard, 2020). Difficulty in understanding instructions and insufficient preparation were factors that affected feelings of anxiety. Time limit was another factor, with some students rushing through the tasks while experiencing a feeling of stress, when they noticed that they did not have time for all the tasks (Gursoy & Arman, 2016; Howell, 2017). Some students reported intense physical responses, such as feeling tired, sick, or queasy, while two students with social, emotional, or cognitive

difficulties manifested their anxiety in severe responses, such as outbursts, during the assessments (Howell, 2017). For some students, anxiety subsided once the tests were underway (Gursoy & Arman, 2016; Howell, 2017). AAs provided before an exam were helpful for students with ASD in managing their anxiety (Tyrrell & Woods, 2018).

Four of the nine studies concerned students' experiences regarding different arrangements related to the implementation of assessments (Reed et al., 2020; Smith & Classen, 2018; Smith et al., 2018; Tyrrell & Woods, 2018). The arrangements included gamified assessment, additional adjustments, and AAs. Overall, the students' experiences were positive for different types of arrangements

Experiences of high- and low-stake assessments

Effect on education and learning emerged in four studies (Howell, 2017; Grassinger & Dresel, 2017; Kearns, 2011; Rezai-Rashti & Lingard, 2020). Students' experiences differed depending on whether assessments were high or low stakes. With high-stakes assessments or if the students were unsure whether the assessments were high or low stakes, the students were pessimistic about the time they spent preparing for the assessment or implementing an assessment (Howell, 2017; Rezai-Rashti & Lingard, 2020). According to the students, time was taken from subjects different from those subjects focused on in the assessments. The students expressed that this impacted their learning in the affected subjects. This concern increased for students who did not understand the purpose of an assessment and those from socially vulnerable areas (Howell, 2017; Rezai-Rashti & Lingard, 2020). In addition, students noted a discrepancy between ordinary education and assessment. Students viewed literacy as a process that primarily needs to take place in a social context, reinforced by formal education. In contrast, they viewed assessment as a single activity not benefiting their process. Simultaneously, students expressed that assessment conducted on one occasion could have more significant consequences for them

than the education they participated in (Kearns, 2011). Students stated that this could affect their understanding of the subject and views about themselves in relation to the subject (Kearns, 2011). The students were concerned about whether failing high-stake assessments would affect their future education (Kearns, 2011; Rezai-Rashti-Lingard, 2020). For instance, after failing high-stake assessments, students may need to take special courses instead of making their own course choices (Kearns, 2011). One study examined students' experiences of feedback on errors in a mathematics class test becoming a learning opportunity for students' continued progress (Grassinger & Dresel, 2017). The results indicated the following protective factors against maladaptive reactions to errors: strong mastery goals, a positive self-concept, and variable and internal failure attributions (p. 67).

Discussion

The results of this review indicate that the research body pertaining to the assessment perspectives of low-achieving students is limited. Few studies have focused on low-achieving students and those that have suffered from a limited focus and the use of methods that do not yield generalizable results. Even when results were presented in relation to grade levels, they did not show any trends related to the age of the participants. Instead, assessment anxiety was identified as a prominent factor, as well as the effect on high- or low-stakes tests have on students' anxiety. However, some other trends can be found. Some studies have a focused on the *conditions or design of the assessment*, for example, using headphones to reduce disturbing sounds (Smith et al., 2018; Smith & Classen, 2018) and gamified assessments (Reed et al., 2020). Furthermore, involving students' views when designing assessment contributes to the outcomes of students with autism (Tyrell & Woods, 2018). If the conditions are experienced as a context, that can be changed, *students' own characteristics in assessment situations*, including their ability to manage stress and cope during assessment, were focused on (Grassinger & Dresel, 2018).

Students' experiences of being a part of the prevailing assessment culture are not always positive, as the studies in this review reveal. Students illuminate factors that an individual school or teacher cannot influence in the design of an assessment, as reported by Howell (2017). Students' criticism is directed at the system that uses high-stakes assessments. Based on students' experiences, the consequences of these systems correspond to the relation between an increased number of assessments and low-achieving students (Allan & Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes & Howell, 2017). The question of how assessments may affect students' identity has been highlighted in previous research (Dutro & Selland, 2015; Gergen & Dixon-Román, 2014; Kelly, 2018). These results are in line with those of Gergen and Dixon-Román (2014), who highlighted the risk that students "begin to see themselves in terms of evaluative hierarchies" (p. 13).

Conclusions

Including students' experiences in research could contribute to new strategies for education and learning (Cook-Sather, 2006; Fleming, 2012; McCallum et al., 2000; Rudduck et al., 1996; Vogt, 2017). This literature review focused on low-achieving students' experiences of educational assessments to shed light on how assessment for low-achieving students should be designed. The findings show that there are a limited number of studies that focus on students' experiences. This review examined research characteristics, how the students were defined as as low-achieving students, and low-achieving students' experiences of assessments. Research on low-achieving students' experiences of assessments is limited (Harlen et al., 2002; Loganathan et al., 2020), which this study supports as only nine studies fulfilled the criteria to be included in the review. Only one study in this review focused on internal classroom

assessments. This review indicated that how teachers are preparing their students for assessment may mitigate students' feelings of anxiety and worry. Low-achieving students experienced higher anxiety than other students, leading to an overall positive appraisal of using different arrangements for implementing assessments . Allowing students to be involved in organizing different AAs could contribute to students' improved abilities to exhibit their knowledge. .

Limitations

This study had some limitations. The limited number of articles found corresponds with previous research in the field (Harlen et al., 2002; Loganathan et al., 2020). Hence, the gap regarding research focused on low-achieving students' experiences of educational assessments has been further confirmed. As only nine articles were included, this review cannot provide a comprehensive picture of the field; however, it can be perceived as an attempt to map the area. An overarching question that needs to be further discussed is how research focused on low-achieving students' experiences will contribute to new strategies for education and learning in terms of assessment. Especially worth noting is the limited number of studies aimed at internal assessments, as this might indicate an additional knowledge gap in this area.

Acknowledgements

[The text is omitted for double-anonymized peer review.]

Declaration of conflicting interests

The author declares that there is no conflict of interest.

Funding

The author disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: [The details is omitted for double-anonymized peer review]

ORCID iD

[The ORCID iD is omitted for double-anonymized peer review]

References

Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Allan, J., & Artiles, J. A. (2017). Introduction. In J. Allan & J. A. Artiles (Eds.), *World yearbook of education 2017: Assessment inequalities* (pp. 1–11). Routledge.

Bedenlier S., Bond M., Buntins K., Zawacki-Richter O., & Kerres M. (2020). Learning by doing? Reflections on conducting a systematic review in the field of educational technology. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & Buntins K. (Eds), *Systematic reviews in educational research* (pp. 111–127). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_7

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Booth, A. (2006). Clear and present questions: Formulating questions for evidence-based practice. *Library Hi Tech, 24*(3), 355–368. https://doi.org/10.1108/07378830610692127

Bulgan, G. (2018). Children's perceptions of tests: A content analysis. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 159–167. https://doi.org/10.12973/EU-jer.7.2.159

Carman, L. K. (2015). *Low-achieving students' perspectives regarding their experiences as recipients of instructional support delivered in a general education setting* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Education]. https://doi.org/doi.org/10.7282/T3XK8HH9

Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing, 28*(2), 221–249. https://doi.org/10.1177/0265532210384253

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry, 36*(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Dutro, E., & Selland, M. (2012). "I like to read, but I know I'm not good at it": Children's perspectives on high-stakes testing in a high-poverty school. *Curriculum Inquiry, 42*(3), 340–367. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00597.x

Eklöf, H., & Nyroos, M. (2013). Pupil perceptions of national tests in science: perceived importance, invested effort, and test anxiety. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 497–510. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0125-6

Elwood, J. (2012) Qualifications, examinations and assessment: Views and perspectives of students in the 14–19 phase on policy and practice. *Cambridge Journal of Education, 42*(4), 497–512, https://doi.org/ 10.1080/0305764X.2012.733347

Emler, T. E., Zhao, Y., Deng, J., Yin, D., & Wang, Y. (2019). Side effects of large-scale assessments in education. *ECNU Review of Education (Online), 2*(3), 279–296. https://doi.org/10.1177/2096531119878964

Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education, 9*(1), 55–70. https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435

Ferman, I. (2004). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, with A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contents and methods* (pp. 190–210). Lawrence Erlbaum. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/19396/1/182pdf.pdf#page=214

Fleming, J. (2012). Young people's participation — where next? *Children & Society, 27*(6), 484–495. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x

Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: En kartläggning* [Swedish research on assessment – A survey]. (No. 2010:2). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bae/1529480527776/Svensk-forskning-om-bedomning_VR_2010.pdf

Gergen, K., & Dixon-Román, E. (2014). Social epistemology and the pragmatics of assessment. *Teachers College Record, 116*(11), 1–22. https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17625

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist, 18*(8), 519–521. https://doi.org/10.1037/h0049294

Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I., & Artiles, A. J. (2017). In search of voice: Theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review, 69*(4), 451–473. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661

*Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences, 53*, 61–68. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.009

*Gursoy, E., & Arman, T. (2016). Analyzing foreign language test anxiety among high school students in an EFL context (note 1). *Journal of Education and Learning, 5*(4), 190–200. https://doi.org/10.5539/jel.v5n4p190

Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. Routledge.

Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R. Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning.* EPPI-Centre, University of London. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=Pbyl1CdsDJU%3D&tabid=108&mid=1003

Hopfenbeck, T. N. (2013). Students' voice, aspirations, and perspectives: International reflections and comparisons. *London Review of Education, 11*(2), 179–183. https://doi.org/10.1080/14748460.2013.799813

*Howell, A. (2017). "Because then you could never ever get a job!": Children's constructions of NAPLAN as high-stakes. *Journal of Education Policy, 32*(5), 564–587. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1305451

*Kearns, L. (2011). High-stakes standardized testing and marginalized youth: An examination of the impact on those who fail. *Canadian Journal of Education, 34*(2), 112–130.

Kelly, P. (2018). Standardized assessment and the shaping of neoliberal student subjectivities. In B. Hamre, A. Morin, A. & C. Ydesen (Eds.)., *Testing and Inclusive Schooling: International challenges and opportunities* (pp. 64–78). Routledge.

Korp, H. (2003). Kunskapsbedömning – hur, vad och varför? [Knowledge assessment – How, what, and why?]. Myndigheten för Skolutveckling.

Loganathan, P., Talib, C. A., Zawadzki, R., Aliyu, F., Ali, M., & Ibrahim, M. A. (2020). The impact of formative assessment on high achievers and low achievers – A systematic review. Proceeding Umsurabaya. http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/Pro/article/view/5945/3091

Löfgren, R., & Löfgren, H. (2017). Swedish students' experiences of national testing in science: A narrative approach. *Curriculum Inquiry, 47*(4), 390–410. https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368350

Mayes, E., & Howell, A. (2017). The (hidden) injuries of NAPLAN: Two standardized test events and the making of 'at risk' student subjects. *International Journal of Inclusive Education, 22*(10), 1108–1123. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415383

McCallum, B., Hargreaves, E., & Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 275–289. https://doi.org/10.1080/713657145

McCormick, J., Rodney, P., & Varcoe, C. (2003). Reinterpretations across studies: An approach to meta-analysis. *Qualitative Health Research, 13*(7), 933-944. https://doi.org/10.1177/1049732303253480

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 768–781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawachi-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research*, (pp. 3–22). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov: om validering av bedömningar i skolan* [Validation of educational assessments]. [Doctoral dissertation, Umeå University] http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142615/FULLTEXT01.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ 372*, 71. https://doi.org/ 10.1136/BMJ.n71

Putwain, D. W. (2011). How is examination stress experienced by secondary students preparing for their general certificate of secondary education examinations and how can it be explained? *International Journal of Qualitative Studies in Education, 24*(6), 717–731. https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529840

Putwain, D. W., Connors, L., Woods, K., & Nicholson, L. J. (2012). Stress and anxiety surrounding forthcoming standard assessment tests in English schoolchildren. *Pastoral Care in Education, 30*(4), 289–302. https://doi.org/10.1080/02643944.2012.688063

Putwain, D., & Symes, W. (2011). Perceived fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes? *Learning and Individual Differences, 21*(2), 227–232. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.022

*Reed, D. K., Martin, E., Hazeltine, E., & McMurray, B. (2020). Students' perceptions of a gamified reading assessment. *Journal of Special Education Technology, 35*(4), 191–203. https://doi.org/10.1177/0162643419856272

*Rezai-Rashti, G. M., & Lingard, B. (2020). Test-based accountability, standardized testing and minority/racialized students' perspectives in urban schools in Canada and Australia. *Discourse* (Abingdon, England). https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1843112

Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* D. Fulton Publishers.

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 50*(5), 489–499. https://doi.org/10.1002/pits.21689

*Smith, G. W., & Classen, A. I. (2018). Experiencing a reduction in classroom auditory distractions for students with and without disabilities: A phenomenological inquiry. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research, 12*(4), 294.

*Smith, G. W., Classen, A. I., Riccomini, P. J., & Brewer, R. R. (2018). Understanding the removal of classroom auditory distractors: An interactive design. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 6–23.

Smyth, E., & Banks, J. (2012). High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(4), 283–306. https://doi.org/10.1007/s11092-012-9154-6

Statens Beredning för Medicinsk och Social Utvärdering (SBU) (2020). *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten: en metodbok*. [Evaluation of methods in health care and interventions in social services: a method book]. Stockholm. http://www.sbu.se/metodbok.

Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology, 38*(3), 196–210. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*(1), 45–45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Harden, A., & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textual or mixed methods data. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews.* (2nd edition, pp. 181–209). SAGE.

*Tyrrell, B., & Woods, K. (2018). Facilitating the involvement of young people with ASD in organizing their examination access arrangements. *Support for Learning, 33*(4), 388–406. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12226

Vogt, B. (2017). *Just assessment in school: A context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany* [Doctoral dissertation. Linnaeus University Press]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1160059/FULLTEXT01.pdf

Yang, Y., van Aalst, J., Chan, C. K., & Tian, W. (2016). Reflective assessment in knowledge building by students with low academic achievement. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *11*(3), 281–311.

II

Primary school students' views on mother-tongue classroom assessment

H. Sjunnesson[a] and M. Holmqvist[b*]

[a]*Department of Educational Sciences specializing in Primary and Secondary School, and Special Needs Education, Kristianstad University, Kristianstad, Sweden*

[b]*Department of School Development and Leadership, Malmö University, Malmö, Sweden*

**Corresponding author:*
Helena Sjunnesson
Department of School Development and Leadership
Malmö University, Sweden
helena.sjunnesson@hkr.se
https://orcid.org/0000-0003-4407-7387

Sjunnesson holds a licentiate degree in educational sciences and is currently a doctoral student in the National Graduate School for Teacher Educators in Special Education (SET), funded by the Swedish Research Council. She is an experienced SEN teacher and has lectured in teacher education at Kristianstad University since 2013.

Holmqvist is the principal investigator of the National Graduate School for Teacher Educators in Special Education (SET), funded by the Swedish Research Council. She is a council member of the World Association of Lesson Studies (WALS), a global association for research on professional development for teachers. She was appointed by the Swedish government as a member of the National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM) Authorities Board, is a member of the editorial board of the International Journal for Lesson and Learning Studies and an editorial consultant for the Australasian Journal of Special and Inclusive Education.

Acknowledgements

We are grateful for funding from the Swedish Research Council (Dnr 2017-06039), and the Graduate School for Special Education (SET). We thank Michelle Pascoe, PhD, from Edanz Group (https://www.edanz.com/ac) for editing a draft of this manuscript.

Declaration of interest statement

The authors have no financial interest or benefit that has arisen from the direct applications of this research.

Abstract

The aim of the study was to analyze primary school students' expressed experiences of classroom assessment in mother-tongue education, in a Swedish context with no grading until 6th Grade. Beside what students identify as assessment situations in the classroom, their experiences of different forms of assessment, and how they relate assessment to their own learning was in focus. In total, 40 students in Grade 2 and 34 students in Grade 5 answered a written task, and six Grade 2 students and four Grade 5 students participated in semi-structured follow-up interviews. The result point out five (Grade 2) and seven (Grade 5) different activities experienced as assessment. The majority have a positive attitude towards assessment. Their focus was on how the assessment helps them develop their learning further, which we consider is an outcome based on the cultural issues such as no formal grading or sorting based on the assessments.

Keywords: classroom assessment; socio-cultural perspective; mediating tools; primary school; mother-tongue assessment

Primary school students' views on mother-tongue classroom assessment

Introduction

Classroom assessment is described as an important aspect of education, for both students and teachers. Together with education, assessment intends to promote students' learning (Erickson, 2020). The information obtained from an assessment can be used as the basis for further planning of education (Moss et al., 2002; Shepard, 2000). To fulfill this intention, it is important that assessment enables all students to demonstrate their learning (Mashiya, 2014). As stakeholders, students can contribute with their perspectives on whether assessment meets its aims. However, student perspectives regarding assessment have not been explored to the same extent as those of other stakeholders (Bulgan, 2018; Löfgren & Löfgren, 2017). Students with special educational needs (SEN) are particularly likely to be impacted by assessment. However, results from a research review (Gonzalez et al., 2017) indicated that few studies have focused on the assessment experiences of students with SEN. Our study aimed to fill this gap by describing students' experiences of classroom assessment in mother-tongue education, especially focusing on the Swedish context where the students are not formally graded in K-5. Drawing on students' perspectives in research can contribute to understanding teaching and learning (Fleming, 2012; Vogt, 2017). One example is a study made by Hill and Edwards (2019), who studied formative assessment (assessment for learning AfL) of essay writing at senior high-school level. They found that the students experienced enhanced learning, self-regulation and felt empowered.

Classroom assessment

In this study, we define classroom assessment as the process of gathering and interpreting evidence about student learning to inform teaching and enhance student learning (Fletcher, 2018). Classroom assessments have mainly been studied from the

perspective of teachers. Black and William (2018) point out that classroom assessment is often used as evaluative feedback to help teachers reflect on their work, but there is typically "little or no consideration of evaluative feedback to the pupils" (p. 561).

The concepts of formative and summative assessment are commonly used to distinguish between assessment functions (Tveit, 2018). Formative assessment is defined as "a planned, ongoing process used by all students and teachers during learning and teaching to elicit and use evidence of student learning to improve student understanding of intended disciplinary learning outcomes and support students to become self-directed learners" (Council of Chief State School Officers, 2018, p. 2). Summative assessment involves gathering, interpreting, and reporting the learner's knowledge at a particular point in time (Dolin et al., 2018). Formative and summative assessment differ in the functions they serve rather than being different kinds of assessment instrument (Black & William, 2018). Thus, depending on how the result of an assessment is used, it could fulfill both a formative and a summative function. Black and William (2018) emphasize that there is no conflict between formative and summative assessment, and argue that the distinction is not useful "because all assessment would be about producing valid inferences about students" (p. 570). In accordance with this view, this article does not divide assessments into the formative/ summative dichotomy. Instead, the focus is on students' descriptions of how they perceive assessments in the classroom. As the students do not know the concept of formative and summative assessment, the division between these types of assessments would have been the researchers' constructions rather than an explanation of students' views of assessment.

In addition to teachers' regular assessments, external assessments also take place in Swedish classrooms in line with international, national, and local initiatives. Norm-

referenced tests are characteristic of external assessments. Although the purpose of external assessments differs from the teacher's purpose, the results of these tests can also be used to inform the teacher's further planning (Chapman & Snyder, 2000). Thus, external assessments can be seen as a complementary way of collecting information on student learning (Kane & Wools, 2020). Atjonen (2014) studied teachers' (*N*=126) views of classroom assessment and reported they found assessment of students with SEN difficult. Heterogeneity in the classroom also makes it challenging to create fair assessments for all.

Guo and Yan (2019) studied primary school students' attitudes toward assessment in Hong Kong. In total, 3,019 students participated in their survey. The results showed that students' attitudes to both formative and summative assessments were negative. However, students understood that assessments are important for learning, and thus, viewed the functional role of assessments positively. Guo and Yan (2019) also found gender differences in their sample – girls had a more positive attitude about both formative and summative assessments. Furthermore, children in lower grades viewed assessments more positively. Veldhuis and Van den Heuvel-Panhuizen (2020) emphasized the importance of student perspectives on assessment to promote learning. They studied how teachers' (*N*=40) knowledge of classroom assessment affected students' (*N*=830) learning outcomes in mathematics. The results showed greater increases for students with teachers who had participated in professional development of classroom assessment. The authors argue that identifying what students know is important for instructional design to develop students' mathematical knowledge.

Gard (2020) reviewed literature on students' attitudes to standardized assessment. University students had high test anxiety, which was related to lower levels

of achievement. High-stakes standardized tests (i.e., tests used for determining school placement, rewards, or sanctions) were related to a 15% increase in students' cortisone levels, compared with weeks without testing. Bochis and Sandra (2018) studied test anxiety in primary school. They designed an intervention consisting of activities, including a formative story designed to help Grade 2 students think positively about evaluations and school success, combined with relaxation exercises and role-playing games. Even when students had decreased levels of anxiety, they still felt insecure about their ability to reach the required level. A 30-year meta-analysis of test anxiety was conducted by von der Embse et al. (2018), who indicated that test consequences predict test anxiety, and that most anxiety is experienced in Grades 6 to 8. Findings showed lowest assessment anxiety in primary school, and greatest for secondary school students taking standardized state examination tests. The results show how the impact of the test results on the students' school situation also affected the level of anxiety felt. Segool et al. (2013) found a difference between students' perceptions of anxiety related to external high-stakes testing versus internal classroom testing, with significantly higher test anxiety for external high-stakes testing. Internal factors and classroom climate can influence students' perceptions of assessment performance and how to deal with failure (Steuer et al., 2013). The consequences of the assessment results determine how the assessment is experienced, and the contextual situation defines what the assessment targets. Research shows a relationship between the consequences of the assessment results and anxiety experienced by the test takers, showing how social context affects assessment experiences among students. Furthermore, anxiety at primary school might have other sources than test situations, however marks and learning disabilities are seen as risk factors for increased stress levels (Aranberri-Ruiz, et.al., 2022). Aranberri-Ruiz et.al. (2022) have shown how anxiety in primary school students can be reduced by the

use of breathing techniques, and they also describe how high levels of stress by the teachers also affect the students' stress levels.

Assessments as mediating tools

Assessment results determine how an assessment is experienced, and the contextual situation defines what the assessment targets. High-stakes assessments affecting school placement, rewards or sanctions are more stressful than other types of assessment (Gard, 2020). Data in the present study were collected in a context where the students in Grades 2 and 5 do not get any marks and results are not associated with school placement. Hence, this study is based on assumptions from cultural-historical theory (Vygotsky, 2012). One important assumption is that objects mediate the knowledge developed by humans through evolution from generation to generation (Kozulin, 2003). Assessments are mediating tools with several functions: to determine how the student has developed their learning; identify further learning needs; guide the teacher to design their instruction; sort students in different school contexts, and reward or sanction students. Generations of students have taken tests to assess their knowledge at school, thereby shaping the social construction of what assessment is. Based on Vygotsky's (2012) educational theory, there is a difference between the individuals' direct contact with the environmental stimuli, and interactions mediated by symbolic tools (Kozulin, 2003). In this study, we considered assessment as a mediating tool. The interaction between the student and the question in the assessment is symbolic, removed from the real context, and used to capture more than students' knowledge development.

Assessment traditions in Swedish primary schools

In 1982, Swedish schools opted to end the practice of giving grades in Grades 1 to 6. This practice had already been decided by municipalities in the late 1970s (Sjögren, 2010). Thus, assessment in Swedish primary schools has a long tradition of being focused on students' learning and is not used to affect school placements of any kind. Assessments are not used for grading because grades are not given to students until the autumn term of Grade 6 (Tveit, 2018). From Grade 6, students are given grades each term until they complete Grade 9 and are awarded their final grades. The final grades are used to apply for upper secondary school (Grades 10–12). The reform of not giving grades in the lower classes has been evaluated. Sjögren (2010) found that girls decreased their total years of schooling when grades were removed from Swedish schools, and students whose parents have only compulsory education (i.e., no higher education), decreased their probability of high school education. .

Even if no formal grades are used at K-5 in Sweden, the Swedish National Agency for Education (2022) administers national assessments in the subjects of mother-tongue (Swedish), English and Mathematics, in Grades 3, 6 and 9. In Grade 9, other subjects, such as natural sciences and social sciences, are tested. In Grade 3, the assessment of Swedish consists of 9 areas. Together, all the tests take about 5,5 hours. They are completed on different dates and consist of both verbal and written tasks. The teachers mark the tests, and the results are presented to the students. However, the results do not affect the students' educational situation or placement until secondary school (grades 10-12)

Aim and research questions

The aim of this study was to provide information on how primary school students in Grades 2 and 5 experience classroom assessment, in Swedish mother-tongue education where no formal grades are given in K-5. Three research questions guided the study:

RQ1. What do students identify as assessment situations in the classroom?

RQ2. What are students' experiences of different forms of assessment?

RQ3. How do students relate the assessment to their own learning?

Materials and methods

This study design was inspired by the letter method (Tamboukou, 2011), which meant that students in Grades 2 (ages 7–8) and 5 (ages 10–11) were asked to respond in writing to a letter written by the first author. The letters were adjusted for the age of the students (Appendices 1 and 2). The content for both grades was related to how the students show the teachers what they have learned in mother-tongue education. Students' written responses to the researchers' letter, and the information they choose to share provides important insights into the respondents' views on the topic (Berg, 1999). The method can be described as an open interview or an open question, where the respondents' thoughts are captured in writing without being influenced about what they decide to share.

Participants were recruited from two schools in one municipality. Initial contact was made with the head-teachers of each school, who gave permission for the study to take place. Each school had two classes participating per grade, as shown in Table 1.

Table 1

Data collection of letters

Table 1

Data collection of letters

School	Grade	Number of children
A	2 A, B	20
B	2 A, B	20
A	5 A, B	13
B	5 A, B	21
Total		74

The COVID-19 pandemic meant that the first author could not visit the schools initially. Teachers were web-based and orally informed via Zoom. Afterwards the initial online discussion, they provided written consent. The students were invited via a recorded film made by the first author, and later, written information and consent forms were distributed to them. Teachers and students were informed about the right to use ordinary additional adjustments related to writing (e.g., assistive technologies). The parents were informed via the schools' digital platforms and through written information sent home by letter. Written consent was requested from students and their parents. The teachers, following instructions from the researcher, distributed the letters to the students, collected their responses afterwards and sent them back to the first author. The letters were supplemented with semi-structured interviews to obtain a deeper understanding of the students' experiences (Bryman, 2018). An initial analysis of the letters formed the basis for an interview guide (Appendix 3). The questions were adapted based on the age of the students, but the content was the same. The interviews took place with six

students in Grade 2 and four in Grade 5, some of whom were students with SEN. All interviews were conducted with students from school A. Despite the pandemic, the first author received permission from the headmaster to conduct interviews at school with the Grade 2 students. For students in Grade 5, the interviews were web-based and conducted via Microsoft Teams. The audio-recorded interviews were then transcribed verbatim. The study was approved by the Swedish Ethical Review Board (No. 2020-04333).

Model of analysis

The second author conducted a qualitative descriptive analysis (Doyle, et.al., 2020)., and the first author then checked the analysis for reliability. Responses from children in each grade were analyzed separately. A narrative analysis (Sharp et al., 2018) was used to capture the variation of experiences found in the interview data, related to each research questions' result from the first step (the qualitative descriptive analysis) to gather deeper understanding of the written expressions. Initially, the letters were read multiple times (Josselsson, 2011) and a qualitative descriptive analysis (Doyle, et.al., 2020) was started. Codes were given to what assessment activity the students' reported, , related to how they experienced the assessments, and how the assessments related to their learning. To complement this process, the themes found was related to transcripts from the interviews, which also were read multiple times. The letters and the transcriptions were also read in parallel during the analysis. This approach ensured that themes would be empirically based and deeper understood by the narrative analysis by the interview data.

Results

The results will be presented each grade separately, and then an analysis of the results from both grades will be presented. The first research question addressed students' experiences of classroom assessment. For students in Grade 2, five different assessment experiences were found, mediating tools for assessment. They were both related to continuous feedback from the teacher (or another adult person e.g. parent); (1) reading aloud or showing (2) written text for feedback. Regarding written text, the teacher can read the students' texts if they use iPads. Assessment activities not related to teacher/adult feedback was identified in three different ways, all related to textbooks or material produced for Grade 2 students. These were a textbook with related tests called the (3) Dimond Hunt, (4) LegiLexi's formative survey (testing phonological awareness, letter knowledge, phoneme segmentation, reading comprehension, correct spelling and decoding (Gustafson, et.al., 2019), a resource is freely available through a foundation who design and provide material for students, teachers, and parents to support children's early reading skills, and finally (5) : a book called Ärtan Pärtan, used for reading comprehension training where the students for instance identifies the correct word for several different pictures.

The analysis indicated reading aloud as the main assessment method experienced by the student, and they did not only refer to the teacher as the assessor/receiver. Reading for their classmates in smaller groups was also experienced as a form of showing their reading abilities, as well as parents when reading aloud outside school. Some students mentioned reading comprehension and writing, both as ordinary activities during mother-tongue education, but also as a way for the teachers to follow the students' progress.

Excerpt 1:

S: We do the stuff and then they look at [it], like on the iPad, so they look at their computer up there and they see everyone's texts.

I: Oh, yeah. So what do they do with all the texts?

S: They see that it is right.

(Boy, Grade 2, School A, Interview 3)

The formal reading and writing tests were only described by a few respondents, often in a tangential way.

Excerpt 2:

We also do LegiLexi on the iPad and it checks if we know different words. It's totally ok.

(Girl, Grade 2, School A, Letter 5)

Students in Grade 2 also mentioned LegiLexi in the interviews. Although it could be defined as a test, the students described it as an ongoing activity in the class.

Excerpt 3:

S: We also do LegiLexi.

I: What is LegiLexi?

S: It is also something we do on the iPad. And then it comes up like assignments. And there are different assignments. There are stories so you can see how far you can read. You might only have five minutes, or seven or eight. So, if you do not have enough time, you must start on another. And so also questions what you think about school. And if you enjoy reading and writing. And then you get to press an image. And then the teachers see what we have done. And then they can see what we think about school.
(Girl, Grade 2, School A, Interview 4)

In the interviews, some students described a form of digital assessment. They explained the digital assessment as something they do at the end of the week when the teachers ask questions, e.g., to evaluate their understanding of words they have worked

on during the week.

> Excerpt 4:
>
> S: Sometimes, like every Friday, we usually take the iPad and we have something on Its learning [a digital learning platform] called “Check of the week”. And the teachers write questions. And then we have to answer them. And then we get to write. And then they can see it.
>
> (Girl, Grade 2, School A, Interview 4)

The second research question focused on students’ experiences of the activities they refer to as assessment. Their view of assessment was to show the teachers what they can do rather than experiencing the teacher’s role as examiner or evaluator. They expressed that it is fun to read aloud, show the teachers their written texts, and answer questions about what they read. The positive attitude regarding sharing their reading and writing skills was prominent (18 out of 40 students).

> Excerpt 5:
>
> I am happy when I hear that we are going to write stories. Because when we write stories, I can show the way I write. And I like that.
>
> (Girl, Grade 2, School A, Letter 18)
>
> Excerpt 6:
>
> We have writing test. We have reading test. It is always fun to read and to wright.
>
> (Boy, Grade 2, School B, Letter 26)

Although the students expressed positive attitudes concerning the LegiLexi test, two students in the interviews indicated that it can be difficult and stressful, although they understand how it contributes to their development.

> Excerpt 7:
>
> S: Number 11 was a bit difficult.
>
> I: What do you think when it is difficult?

S: Like that.

(Boy, Grade 2, School A, Interview 3)

Excerpt 8:

S: It's kind of stressful. But then you also learn, and you read fast.

(Girl, Grade 2, School A, Interview 4)

Finally, some students expressed their experience of the relationship between assessment and learning. They described how the teachers use the information from assessments to help students progress further. Examples from the letters included discussion of their progress in reading and writing, and getting comments from teachers about what they need to practice. They explained how the teachers listen to them reading aloud and comment on words they do not read correctly or words they have spelled incorrectly when writing.

Excerpt 9:

I think it is difficult to write, easier to read. The teachers explain what I shall practice more. We correct the text together.

(Boy, Grade 2, School A, Letter 8)

Excerpt 10:

When I read some word wrong, then you [the teachers] can see what I need to practice. When I write a word in a wrong way, you [the teachers] can see what I need to practice writing.

(Boy, Grade 2, School A, Letter 13)

The interviews also indicated that assessments are used as a basis for further education and how teachers follow up and provide support in different ways if the students do not understand something.

Excerpt 11:

S: Then, maybe the next lesson is about the same. So maybe they tell me, or they write to me so that I understand and learn.

(Girl, Grade 2, School A, Interview 5)

Some students expressed in the interviews that assessment of reading could be the basis for the teacher's decision about the level of the next book the student should read.

Out of 40 letters, only one student in Grade 2 expressed a negative opinion about mother-tongue education.

Excerpt 12:

Because I read aloud to my teacher. It is homework of reading. I do not like it because I do not like to read. I have different writing tasks to help you learn even better so that when you get older you know more words. I do not like it.

(Boy, Grade 2, School A, Letter 15)

The same analysis was conducted in Grade 5. Again, we start by presenting what the students identified as assessment. In total, seven different activities were described as assessment, and some of them were similar as in Grade 2 (reading and writing), however with increased requirements. The identified mediating tools for assessment activities in Grade 5 were; (1) spelling test (orthography), (2) read and replay on questions in writing afterwards with feedback from teachers, (3) read and replay on questions in writing afterwards with feedback from peers, (4) matrix made by the teachers marking each goal achievement green, (5) read on time, (6) verbal presentations, and (7) formal DLS test (Diagnostic Literacy Test, Lindholm & Tengberg, 2019). In Grade 5, some comments were found about the stressful situation when doing something on time, or presenting alone in front of the whole class. On the other hand, some students really appreciate such activities.

In school A, the students described their work on a project called The Forest's Secrets. They write, get a response from their teachers, and revise their texts, following a structure developed by the teachers. The participants identified this as an assessing moment, category 2. They also have peer-assessments when they read and answer questions about the content of a book. They comment on the answers of their classmates and, in turn, get comments from classmates about their own answers. This was also viewed by the students as an assessment activity, category 3. In addition, students referred to the DLS test, which analyzes reading and writing ability, category 7. It is a standardized, formal test. However, in their letters, the students did not refer to this test differently, regarding its importance for assessing their knowledge, than the other activities they consider assessments. In school B, the students mentioned acting or oral presentations as assessment methods which all but one student seem to appreciate.

> Excerpt 13:
>
> In the subject Swedish, we are assessed in different ways. One way is that we have oral presentations or news reports in front of the whole class.
>
> (Girl, Grade 5, School B, Letter 25)

> Excerpt 14:
>
> I like to do presentations.
>
> (Boy, Grade 5, School B, Letter 34)

Other forms of assessment included reading as fast as possible in a set time (mentioned as 'H4' by 2 students), spelling tests with lists of words, and book circles where a group of students reads the same book and discusses it together, peer-feedback. The students mentioned two levels of books, and it seems that they could choose their level. The interviews also indicated reading comprehension as an assessment.

> Excerpt 15:

> I guess... Teachers sometimes look at our answers to our homework questions. And then we have reading comprehension once a week as well.
>
> (Girl, Grade 5, School A, Interview 2)

The attitude toward assessment in this age group was also overwhelmingly positive (26 out of 34 students). Even students who mentioned particular learning difficulties (e.g., dyslexia) were positive about assessment. They argued that they want to know what they need to learn, and to get comments from the teacher to further develop their knowledge. They appreciate that teachers talk individually with them to identify their strengths and weaknesses in mother-tongue education, and value comments from other classmates about their work or from teachers via their digital learning platform. Some students with SEN related their positive experiences of assessment to particular areas of competence of which they are proud.

> Excerpt 16:
>
> I like it when we read a book or listen to it. I find it difficult to answer questions about what we have read or listened to, but I enjoy talking about books and texts. I find it easy to explain and know what words mean.
>
> (Girl, Grade 5, School B, Letter 16)

There were a few letters (4) containing expressions of anxiety about assessment situations. One was related to the 'H4' test, when students must read fast in a limited time.

> Excerpt 17:
>
> I do not like to read words fast or read fast on a special time.
>
> (Girl, Grade 5, School B, Letter 31)

Three letters were related to individual presentations in front of the whole class.

> Excerpt 18:
>
> But I am always a bit nervous when we have presentation and when I am nervous, I talk fast.

(Boy, Grade 5, School B, Letter 34)

Some students preferred to do presentations in a smaller group rather than in front of the whole class. In contrast, others enjoyed presenting to all their classmates.

The interviews indicated a difference between the DLS test and assessments as ongoing activities in class, a distinction that was not identified in analysis of the letters. Some parts of the DLS are timed, which was sometimes perceived as stressful and challenging.

Excerpt 19:

S: It is a bit stressful but otherwise it is good.

/…/

S: I think it is like that. You can all read at different speeds. And I read quite slowly because I do not want to miss any words. And I know that sometimes there are questions afterwards. But otherwise, I think it's good because then you get to challenge yourself and see how fast you can read and still remember what you have read.

(Girl, Grade 5, School A, Interview 1)

One participant considered that assessments requiring reading of long texts are a challenge for students who have difficulties reading.

Excerpt 20:

The way I like to be assessed the least is by reading texts. Why? Well, because not everyone can read, so it is hard for them to read long texts.

(Boy, Grade 5, School B, Letter 21)

Finally, the last research question addressed the students' experiences of

assessment related to their own learning. One participant wrote that comments from classmates create an opportunity to learn more about how they reason, and through that, it becomes possible to learn from them.

> Excerpt 21:
>
> I think it is most fun when we work in groups because then you get to hear what others think and believe. Then maybe I learn from them. When you get feedback from a friend, that is fun too.
>
> (Girl, Grade 5, School A, Letter 1)
>
> Excerpt 22:
>
> I like to /…/ talk in groups cause then you can get feedback from the others as well and help to be better.
>
> (Boy, Grade 5, School B, Letter 34)

Another student supported this positive view of groupwork, but from the perspective that students learn faster in groups because they can then help each other to correct work. The participants were also positive about the use of a matrix that illustrated their learning goals. The teacher tells the students what to practice to fulfill the next goal, and in this way, it becomes easier for the students to attain their goals. The goals in the matrix are then coloured to show the students' learning, and this visual tool makes explicit what they must practice for further development.

> Excerpt 23:
>
> We also usually get a matrix where we can check which goals we have achieved. If we don't get all three marks, our teacher will write down what we can improve so that we can achieve all three marks.
>
> (Boy, Grade 5, School B, Letter 24)

The matrix is an example of a mediating tool used to show the students' learning development, through the steps of assessment. iPads can also be perceived as mediating

tool in both grades – to indicate any misspelled words and as a means of communication in the assessment process. Students can submit their texts to the teacher and get them back with feedback. Positive comments and suggestions for corrections enhance their learning. For some Grade 5 students, however, there was a difference in the focus of feedback.

> Excerpt 24:
>
> I hope we will be assessed in how well we can come up with ideas and have a good story. Not being assessed in how we spell things.
>
> (Girl, Grade 5, School B, Letter 17)

Conclusions

Understanding the context of assessment is essential because it affects how students experience assessment situations (Kozulin, 2003; Steuer et al., 2013). Students in Grades 2 and 5 experience assessment in mother-tongue education as a normalized and ongoing regular part of education. There is a difference in assessment practices, unveiling a more goal-oriented approach in Grade 5, whilst in Grade 2 the learning to read and write is the main focus. By that, the ability is in the foreground in the lower grades, while the outcome (read on time, spell many words correct) is in focus in Grade 5. In line with the results from Veldhuis and Van den Heuvel-Panhuizen (2020), the students described assessment as important for their development. The identified assessment activities can be understood as mediating tools for assessing the students' development. Overall, students related assessment to reading and writing, where reading includes both decoding (mainly in Grade 2) and reading comprehension (mainly in Grade 5). In terms of writing development, the students receive continuous feedback on texts in progress. Students in Grade 5 also described being assessed on oral presentations.

Test anxiety has been described in previous research relating to the impact results have on the students' school situation (Bochis & Sandra, 2018; von der Embse et al., 2018). Although students in our interviews talked minimally about test anxiety in relation to the tests (LegiLexi, DLS and H4), some students experienced these tests as different from regular assessment practices. Students with SEN described these tests as difficult, and in particular, timed test taking was viewed as stressful and challenging. DLS was considered a mediating tool for the students to follow and measure their development. Although the students in this study were familiar with testing, they did not relate it to achieving specific outcomes or consider that it would affect their school situation. Overall, they did not express any link between assessments to set goals in the curriculum or grades. This may not be remarkable for Grade 2 students, but as students in Grade 5 will start to receive regular grades from Grade 6 this unawareness might result in increased stress because of assessments in further schooling. Their assessment experiences align with the tradition in Swedish primary schools where assessment focuses on students' learning, and not on affecting school placements with any kind of reward or sanction (Tveit, 2018).

Drawing on students' experiences in research can contribute to the development of teaching and learning (Fleming, 2012; Vogt, 2017). Atjonen (2014) indicated that teachers find it difficult to fairly assess all students, and the experiences of students with SEN are essential for a comprehensive view of assessment. The results of this study indicate that students with SEN are positive about assessments when experienced as an ongoing activity in education. At the same time, it is crucial to note students' comments about reading difficulties, and their desire not to be exposed to challenging situations. However, all new situations are in some way challenging and avoiding every challenging situation might decrease their learning possibilities, and an ability to cope

with such situations help students be hindered by anxiety. Although assessment is perceived as part of education, it is essential to consider how assessment becomes a tool for the development of all students. Assessment should never involve exposing students to situations not appropriate for them, as the results of this study indicate. Students in both grades mentioned books with varying difficulty levels, although they did not mention these in the context of reading difficulties. In terms of additional adjustments, iPads were used as tools for all students and not only for those with SEN. No additional adjustments were made for students with SEN when taking assessments.

Limitations

The data analyzed in this study comprised written letters from 74 students in Grades 2 and 5. To develop an in-depth understanding of the students' views of assessment, the letters were supplemented with 10 semi-structured interviews, with some of the interview participants having SEN concerning language, writing, and reading. Although the dataset was relatively large for a qualitative study, there are some methodological limitations. First, additional interviews with students with SEN would have broadened the views of this group, important for contributing to the development of education (Moss et al., 2002; Shepard, 2000). Second, it would have been useful to conduct interviews at both schools to complement all the letters with additional data. Third, the letter method (Tamboukou, 2011) enabled students to respond in written form to a letter from the first author (Appendices 1 and 2). To make it possible for all students to participate, they were invited to use their usual additional adjustments related to writing. Nonetheless, it appeared that writing was difficult for some students. For future implementation of the letter method among students, it would be better to propose audio

recorded verbal responses to the letter. This might have occurred if the pandemic had not prevented the researcher from active participation during data collection.

Overall, the students experienced assessment in mother-tongue education as part of ordinary education. They were positive about feedback from teachers and classmates, viewing it as a support for their further progress. Some students reacted to the implementation of tests, e.g., perceiving them as difficult, and that timekeeping can be stressful. However, this study does not illuminate how this may affect learning for all students. Despite the limitations mentioned, the study contributes to understanding of how students in Grades 2 and 5 experience assessments in mother-tongue education.

Declaration of interest statement

The authors have no financial interest or benefit that has arisen from the direct applications of this research.

References

Aranberri-Ruiz, A., Aritzeta, A., Olarza, A., Soroa, G., & Mindeguia, R. (2022). Reducing Anxiety and Social Stress in Primary Education: A Breath-Focused Heart Rate Variability Biofeedback Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16), 10181.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, *25*(2), 238–259.

Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. In A. Georgakopoulou & D. F. Anna (Eds), *Handbook of Narrative Analysis* (p. 97–115). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch5

Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling.* [School culture - the key to school development]. Göteborg: Gothia.

Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551–575. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807

Bochis, L., & Sandra, F. (2018). Intervention program to reduce the level of test anxiety in a primary school class - A pilot study. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala - Journal for Multidimensional Education*, *10*(4), 23–31.

Bryman, A. (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder [Social Research Methods]*. Liber ekonomi.

Bulgan, G. (2018). Children's perceptions of tests: A content analysis. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 159–167. https://doi.org/10.12973/EU-jer.7.2.159

Chapman, D. W., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development, 20*(6), 457–474. https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00020-1

Council of Chief State School Officers (2018). Revising the definition of formative assessment. https://ccsso.org/resource-library/revising-definition-formative-assessment

Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming Assessment* (Vol. 4, p. 53–80). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3

Doyle, L., McCabe, C., Keogh, B., Brady, A., & McCann, M. (2020). An overview of the qualitative descriptive design within nursing research. *Journal of Research in Nursing*, *25*(5), 443-455.

Erickson, G. (2020). Finding out what learners know-and…? Reflections on teachers' language assessment literacy. In D. Tsagari (Ed.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice,* p. 29–48. Cambridge Scholars Publishing.

Fleming, J. (2012). Young people's participation – where next? *Children & Society, 27*(6), 484–495. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x

Fletcher, A. (2018). Classroom assessment as a reciprocal practice to develop students' agency: A social cognitive perspective. *Assessment Matters*, *12*, 34–57.

Gard, K. (2020). Students' attitudes towards standardized testing: A literature review. [Curriculum and Instruction Undergraduate Honors]. University of Arkansas. Thesis retrieved from https://scholarworks.uark.edu/cieduht/21

Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I., & Artiles, A. J. (2017). In search of voice: Theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review, 69*(4), 451–473. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661

Guo, W. Y., & Yan, Z. (2019). Formative and summative assessment in Hong Kong primary schools: Students' attitudes matter. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(6), 675–699.

Gustafson, S., Nordström, T., Andersson, U. B., Fälth, L., & Ingvar, M. (2019). Effects of a formative assessment system on early reading development. *Education*, *140*(1), 17–27.

Hill, L., & Edwards, F. (2019). Student perceptions of their involvement in formative assessment feedback practices:"I can do it myself". *Assessment Matters*, *13*, 6-43.

Josselsson, (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing and reconstructing story. In F. J. Wertz, (Ed.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (p. 224-242). Guilford Press.

Kane, M. T., & Wools, S. (2020). Perspectives on the validity of classroom assessments. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (p. 11-26). Routledge.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, *4*(6), 15–38.

Lindholm, A., & Tengberg, M. (2019). The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use. *Reading Psychology*, *40*(8), 782–813.

Löfgren, R., & Löfgren, H. (2017). Swedish students' experiences of national testing in science: A narrative approach. *Curriculum Inquiry, 47*(4), 390–410. https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368350

Mashiya, N. (2014). Challenges faced by students in mother tongue administered assessments in higher education. *The Anthropologist, 18*(1), 241–250. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09720073.2014.11891541

Moss, P., Girard, B. J., & Haniford, L.C. (2006). Validity in educational assessment. *Review of Research in Education, 30*(1), 109–162. https://doi.org/10.3102%2F0091732X030001109

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 50*(5), 489–499. https://doi.org/10.1002/pits.21689

Sharp, N. L., Bye, R. A., & Cusick, A. (2018). Narrative analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 1-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_106-1

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Sjögren, A. (2010). *Graded children – evidence of longrun consequences of school grades from a nationwide reform.* Working paper 2010:7. Uppsala: The Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU). https://ideas.repec.org/p/hhs/iuiwop/0839.html

Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary*

Educational Psychology, 38(3), 196–210
https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002

Swedish National Agency for Education (2022). *Nationella Prov – Obligatoriska Prov i Skolan* [National Assessments – Compulsory Tests in School]. https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/nationella-prov---obligatoriska-prov-i-skolan

Tamboukou, M. (2011). Interfaces in narrative research: letters as technologies of the self and as traces of social forces. *Qualitative Research*, *11*(5), 625–641.

Tveit, S. (2018) Ambitious and ambiguous: shifting purposes of national testing in the legitimation of assessment policies in Norway and Sweden (2000–2017), *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(3), 327–350.
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2017.1421522

Veldhuis, M., & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2020). Supporting primary school teachers' classroom assessment in mathematics education: Effects on student achievement. *Mathematics Education Research Journal*, *32*(3), 449–471.

Vogt, B. (2017). Just assessment in school*:* A context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany [Doctoral dissertation.] Linnaeus University Press]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1160059/FULLTEXT01.pdf

von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, *227*, 483–493.

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and Language*. MIT press.

Appendix 1

Letter to students Grade 2

Hello!

My name is Xxx, and I am interested in assessment in the subject of Swedish. In this letter I write “how you show what you have learned” instead of assessment. The subject of Swedish is about reading and writing, for example stories.

I am curious about how you show your teacher what you have learned in the subject of Swedish and would like you to write to me about it. I am also curious about what you think about these different ways.

If you have any special memories about when you showed what you have learned, please write them down. It could be something that you liked to do or something that you did not enjoy.

I am looking forward to reading your letter!

Yours sincerely

Xxx Xxx

Appendix 2.

Letter to students Grade 5

Hello!

My name is Xxx, and I am interested in assessment in the subject of Swedish.

I am curious about in what different ways you show what you have learned in the subject of Swedish and would like you to tell me about it.

I am also curious to know what you think about these different ways.

If you have any special memories from any assessment, please tell me about them. It might be something that you enjoyed or something you did not enjoy doing.

I am looking forward to reading your letter!

Yours sincerely

Xxx Xxx

Appendix 3

Interview guide Grade 2 and Grade 5

1. Tell me about how you are allowed to show what you have learned in different subjects. (To get an understanding of what they mean about assessment)

2. Tell me a bit about what you do when you have the subject of Swedish:

    2a. What are you going to learn in the subject of Swedish?

    2b. What do you do during the lessons to help you learn?

3. In what way do you show what you have learned in the subject of Swedish?

4. Who is interested in what you have learned in the subject of Swedish?

5. Why do you think is it essential to show what you have learned in the subject of Swedish?

6. How do you notice that your teachers, or someone else, have found out what you have learned?

7. What do you think is the best way to show what you have learned in the subject of Swedish?

    7a. Describe how this can be done.

8. Are there any ways that you do not like to show what you have learned?

    8a. Describe how this can be done.

    8b. If you could decide, how would you like to show what you have learned?

9. Are you allowed to use any additional adjustments, for example, Ipad in the subject of Swedish? Give examples.

10. Are you allowed to use any additional adjustments when you show what you have learned?

11. Can you describe if there are any differences in how you show what you have learned between the subject of Swedish and other subjects? If so, what differences might there be?

III

Sjunnesson, H. (in press). Teachers' alignment between a local initiated external assessment: The diagnostic literacy test—And teaching regarding special educational needs students' needs. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2022.1075165

(Version Revision 1)

Helena Sjunnesson[1]*

[1] Faculty of Education, Department of Special Education, Kristianstad University, Kristianstad, Sweden

*** Correspondence:**

Helena Sjunnesson

helena.sjunnesson@hkr.se

https://orcid.org/0000-0003-4407-7387

Keywords: external assessment$_1$, primary school$_2$, reading comprehension$_3$, special educational needs$_4$, theory of situated learning$_5$.

Abstract

The present study aims to study how external assessments are used by teachers, transforming summative test results into a formative approach for teaching, with a special focus on students with SEN. The data material consists of documents and interviews with teachers. The documents were the schools' compilations of assessment results, including proposals for measures and action programs for individual students. The students' action programs constitute data material for analysis of their needs regarding the outcomes of the DLS tests. Eight ordinary and six SEN teachers participated in follow-up interviews to express their understanding of the test results and their decisions regarding what adaptations and support the students needed. The results show the teachers' expressions and understanding of aligning the results to better support the identified SEN students in education. The emerging results indicate that the primary purpose of the assessment was to identify students with SEN and to plan teaching for these students. SEN was identified by test results on or below stanine 3. The planned support was mainly directed toward special education conducted by SEN teachers. Within the same community, different interpretations of the assignment are possible. This may affect how the results are analyzed and implemented into teaching.

Introduction

The present study reflects the alignment between an external assessment, initiated from a municipal school administration, and teachers' use of the results for teaching, especially students with special needs. It is a re-analysis of part of a more extensive study, aimed at contributing with knowledge about teachers perceptions of an external assessment assignment and the consequences at organizational, group and individual level. In that study the results show that the main purpose of the assessment is to identifying students with special needs. The results also illuminate the complexity of the assessment assignment and dilemmas the teachers

need to handle during the whole assessment process. However, without deepening the alignment between assessment results and teaching, which the present study aims to focus.

Externally initiated assessments are usually classified as high-stakes or low-stakes according to the consequences they may have at different levels. For example, high-stakes assessments may affect the individual student's further education regarding grades or school placement (Gard, 2020). Low stakes, on the other hand, are not directed at the individual student; instead, they can be considered high stakes at the system, school, or educational level (Polesel et al., 2014).

Rather than referring to an assessment as summative or formative, Black and Wiliam (2018) argue that an assessment serves either a summative or formative purpose. Assessment with a formative purpose focuses on the student's process during a work in progress. The information collected is intended to support both the student and the teacher. The teacher can use the information to adapt ongoing teaching. The student can be informed about what may need to change for progress towards the objectives to take place (Council of Chief State School officers, 2018). Assessment with a summative purpose is used at the end of a theme or at the end of a term to measure students' learning at a particular time. It may be in the form of test results or grades (Dolin, 2018). The information from an assessment with a summative purpose can provide information to both teacher and student. It can be about something in the teaching that can be changed or something the student can change. An assessment with a summative purpose can therefore be used formatively for both teachers and students (William, 2006; Black and William, 2018).

According to Lockton (2020), external assessments based on standardized assessments can serve both summative and formative purposes for education. When external assessments are used for evaluative purposes, they are considered summative. Formative purposes mean that assessments are used to inform adjustments in teaching and learning (Lockton et al., 2020). Research indicates that teachers value self-assessments more highly than external assessments and are sceptical of using data from external assessments for formative purposes related to teaching and learning (Coburn and Turner, 2011; Vanlommel et al., 2017). This scepticism can be linked to the fact that teachers themselves feel assessed based on the evaluative function of external assessments (Coburn and Turner, 2011). External assessments, used for evaluative purposes are usually recognized by large-scale assessments (Wixson and Carlisle, 2005). Since large-scale assessments are designed without any link to ongoing teaching Wixson and Carlisle (2005) ask whether this type of assessment can or should contribute to improvement of teaching.

External assessments and their impact on teachers and students in the classroom have long been discussed in research and policy fields (Volante et al., 2020). Positive and negative impacts for teachers and students have emerged, although the positive consequences seem limited (Volante, 2012). In previous research, external assessments initiated from international and national assessments are not the focus but the context of this article. Instead, the focus will be on assessment initiated at a local level, on the decision by a municipal school administration to use an externally developed test (DLS). The case was chosen as an example of how an assessment culture, grounded in international assessment assumptions, is transformed through different levels to meet the local level as well as teachers and students in the classroom (Ball, 2003). This assessment culture is recognized using norm-referenced test results to compare and rank schools or individuals (Chapman and Snyder, 2000). The assessment results can also be used to review and evaluate the pedagogical practice, with further expectations to improve the teaching practice (Chapman and Snyder, 2000; Forsberg and Lindberg, 2010; Green, 2013; Gergen and Dixon-Román, 2014; Polesel et al., 2014; Smith and Douglas, 2014). This can be related to the formative purpose of an assessment, in accordance with Lockton et al. (2020). Despite these intentions, research reveals that data from external assessments are rarely analyzed sufficiently to be used as a basis for addressing students' individual needs in education. An

increased number of externally initiated assessments have provided additional opportunities to identify students with special educational needs (SEN) (Phelps, 2006; Polesel et al., 2014). Depending on the intentions of identifying students with SEN, the consequences for the students may vary. Discussions are conducted regarding inclusion, exclusion, and categorization rather than relating external assessments to teaching and learning and identifying the need for early support (Allan and Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes and Howell, 2018). To match students' individual needs in education, The Swedish Schools Inspectorate (2016) emphasizes the importance of identifying students with SEN *and* identifying the needs of the individual students.

However, research indicates (Christman et al., 2009; Hoover and Abrams, 2013; Resnick and Schantz, 2017; Lockton et al., 2020) that implementing results from external assessments into teaching is a challenging process. To better promote students' learning, collaborative discussions are suggested as a support for teachers' analysis. The present study addresses the gap between how external assessments are used by teachers, transforming data from an external assessment, based on a norm-referenced test, to adjustments in teaching and learning, with a special focus on students with SEN.

Previous research

Different epistemological starting points underlie the view of learning, what promotes learning, and how learning can be monitored (Pullin, 2008). With different initiators of assessment of students' knowledge and skills, the purpose and the forms of assessment may vary. Thus, teachers may conduct assessments that differ from their epistemological starting point for learning (Walker et al., 2014; Baird et al., 2017). Since results from different assessments have become a crucial part of teaching and student learning, it may also mean that teachers are expected to implement results from assessments that differ from the teacher's view of learning, what promotes learning, and how learning is assessed.

Hoover and Abrams (2013) wanted to study to what extent teachers use summative assessment data from both internal and external assessments in formative ways, meaning to inform adjustments in teaching (Lockton et al., 2020). In total, 656 elementary, middle, and high school teachers participated in a survey conducted in the USA. The results show that teacher-generated assessments were most frequently used compared to other assessment types. The results indicate that analysis from external summative assessments needs to be conducted more frequently to support student learning. The teachers' analysis was held on a general level, for example, to obtain information about the level of knowledge of the whole class. The results from the study conducted by Hoover and Abrams are consistent with other research, for example, Coburn and Turner (2011) and Vanlommel et al. (2017). In conclusion, Hoover and Abrams (2013) discuss that overall, teachers do not use the advantage of "the formative potential of summative assessment data" (s. 229).

As mentioned in the introduction, collaborative discussions could support teachers in using data from external assessments for formative purposes for the teaching practice. On this basis, Lockton et al. (2020) studied math instructional improvement projects intending to support teachers' use of data. Teachers from four schools from the same school district in the USA participated in the study. The schools served grades 6 to 8 and were considered low-performing. Data were gathered for 2½ years. During this period, they conducted 85 interviews with teachers and 150 hours of observations of collaborative discussions in teacher teams. Despite the support provided in the improvement project, the results show that the teachers missed the alignment between assessment and education. Rather than support for teaching and learning, the teachers perceived the assessment as serving administrative purposes. According to the teachers, time for

preparing and discussing data from assessments was taken from collaboration for lesson planning. This, in turn, affected the students' learning negatively. The teachers were also pessimistic about letting students from low-performing schools conduct this kind of assessment.

Datnow and Park (2018) discuss how using data from different large-scale assessments to improve teaching and learning can contribute to ensuring equitable opportunities and outcomes for all students. With a starting point from their own studies, Datnow and Park wanted to discuss how data use practices influence equity goals. From different studies based on in-depth qualitative research, they aimed to study how teachers used data, what types of data, and how these factors influenced education. The aggregated data material (Datnow and Park, 2018) consists of observations of teacher team meetings and in-depth classroom interviews in the USA. They also reviewed documents related to data use. Overall, the different studies show that the culture and context around assessment affect how data are used and how data will contribute to improving teaching and students' learning. This is not just about the teachers' culture. The culture and context at different organizational levels may influence assessment results' impact on teaching and students' learning. For complete improvement, several levels in an organization must be involved. It is a matter of developing a common approach within all the relevant levels of an organization. A common approach is not least important concerning students with SEN (Liu and Barrera, 2013; Tefs and Telfer, 2013). In addition to a common framework, the organization can provide collegial collaboration between teachers (Tefs and Telfer, 2013). Lockton et al. (2020) also emphasize school structure and culture as essential factors for implementing test results into education. The results of their study show that the prevailing culture is only sometimes encouraging teachers for the intended purpose. Transforming summative assessment results into teaching and learning places great demands on teachers. According to Gummer and Mandinach (2015), this involves a combination of factors, such as understanding assessment results, subject knowledge, "curricular knowledge, pedagogical content knowledge and an understanding of how children learn" (p. 2). Gummer and Mandinach (2015) summarize this competence with the concept of data literacy, which also includes ethical aspects and handling test results with care.

Benchmark assessment is an example of formative assessment, initiated and administered from district or state level in the USA. Benchmark assessment intends to provide data with purpose to improve teaching (Bartlett, 2021). The formative data are intended to be used at classroom, school, and district level. The assessments are usually administered three times a year and makes it possible for teachers to value students' progress toward set goals (Hamilton et al., 2009). The information could be a help for teachers in preparing students for summative assessments, carried out at the end-of-year state assessments. Bartlett (2021) wanted to examine teachers use of data from reading benchmark assessments. The assessment intended to effectively improve students reading achievement. In a basic qualitative study, thirteen reading teachers, teaching in the third grade participated in semi-structured interviews. Data reflection tools with notes of students' weakness, strengths, and teachers next steps were available during the interviews. The teachers expressed that they used the formative data to analyze students strengths and weakness and reflected over their teaching. The teachers emphasized the importance of collaboration with other educators during the analyze process. According to the teachers, an effective way to improve the students' reading abilities was to teach the students different test taking strategies. The teachers also expressed that they used benchmark assessment as model for their own assessments. Assessment of reading comprehension

The subject for assessment in the present study was reading comprehension, and the Diagnostic Literacy Test (DLS) (Lindholm and Tengberg, 2019) was used. Since Swedish students indicated lower results for reading comprehension in The Programme for International Student Assessment (PISA) from 2000 to 2018 (Skolverket, 2019), the subject could be derived from international assessments. A locally initiated

assessment assignment could then contribute to improved teaching and improve the students' performance (Green, 2013; Poleselel al., 2014; Smith and Douglas, 2014).

Reading comprehension is described as a complex ability consisting of different skills, which is essential to consider when it comes to assessment (Keenan et al., 2008). Although assessment materials related to reading comprehension have been improved, it is difficult to assess all the elements of reading comprehension in one test (Wixson and Carlisle, 2005). Thus, there is a risk that some standardized tests reduce reading ability to a single score (Kamhi and Catts, 2017). Standardized tests could contribute to identifying students with SEN; however, they do not contribute to identifying the needs. Thus, it does not automatically provide support for further education. Instead, Kamhi and Catts (2017) argue that there is a risk that education is adapted to the tests rather than improvement of education.

However, data from different assessments can be included in an overall assessment of a student's reading comprehension. Together, this can provide a basis for planning and improvement of the teaching practice (Wixson and Carlisle, 2005). Whether the assessment is internal or external, it places demands on how different results can be translated and implemented into teaching, to support all students' learning and development. For this to be successful, teachers need an increased understanding and knowledge of how to interpret and understand results from different assessments so that they can be integrated into a holistic assessment and help to adapt teaching to students' different needs (Wixson and Carlisle, 2005).

Aim and research questions

The focus of the present study is the alignment between assessment at the school level initiated from the local level, namely the municipal school administration's requirement to use the Diagnostic Literacy Test (DLS), and teachers' use of the results when teaching, especially with SEN students. The present study aims to study how external assessments are used by teachers, transforming data from a norm referenced test, to adjustments in teaching and learning, with a special focus on students with SEN.

Accordingly, two research questions were formulated:

RQ1. How do participating teachers express their alignment between individual results of the DLS test and teaching?

RQ2. What consequences do teachers express that the assessment has for students' learning and knowledge development, generally and explicitly concerning low-achieving students?

Theoretical framework

The present study is positioned within the theory of situated learning (Lave and Wenger, 1991). In this theory, learning is perceived as a process among participants in a community. Learning is an essential aspect of social practice: the context is vital for the process and comprises the individuals concerned, the activity, and the social world (Lave and Wenger, 1991, p. 122). Participants in communities of practice are "groups of people who share a concern … and learn how to do things better…" (Wenger, 2011, p. 1). Participating individuals have a dual function as members of the activity and as agents of the activity, thereby providing a link between meaning and action. According to Wenger (1998) learning in communities of practice is moving through different phases of development. During these different phases, the participants engagements can differ. Within an organization, communities of practice can have different relationships. In this study the relationship bootlegged, legitimized, and strategic could be relevant. Bootlegged is defined as informal,

visible for the participants. The relationship legitimized is “officially sanctioned as a valuable entity” (Wenger, 1998, p. 5). The definition of strategic is “widely recognized as central to the organization’s success (p. 5).

The shared concern in the present study is an assessment assignment initiated and administered by a municipal school administration. Although each school, with participating teachers, can be seen as a community, they all participate in the same assessment assignment, initiated, and organized from a shared context. The assessment material is a norm-referenced standardized test based on psychometric measures. Nevertheless, it is not possible to predict what the results mean for the participants. According to Pullin (2008), the participants’ interpretations “are always situated in social and cultural practices and in individual understandings” (p. 344). Thus, different interpretations of the assignment are possible within the same community. This, in turn, may affect how the results are analyzed and implemented into teaching.

Method

Description of the case

In the present study, a reanalysis of part of a more extensive study has been conducted, *Assessment of reading comprehension, and then what? Teachers' meaning making in an assessment process initiated from the municipality level* (Sjunnesson, 2014) (hereafter mentioned as the main study). The main study used a case study approach (Hartley, 2004). As described, the case was designated as an example of what Ball (2003) describes as a transformation of an assessment culture through different levels in society and was considered to respond to the aim of the study. Schools affected by the assessment assignment and the municipal school administration were defined as units characterized by an internal structure in a given context. With a case study approach, it was sufficient to focus on how the teachers handled the situation based on their understanding of the assignment and to study this from different angles (Merriam, 1994; Stake, 1995).

The subject for assessment was reading comprehension, using the DLS test carried out in school year 4. The assignment stated that an analysis of the students’ results was expected to form the basis for planning actions at different levels; individual, group, and organization. These actions should be reported in written form to the municipal school administration. The schools’ accounts should then form the basis for analysis at the municipal level as part of the schools’ quality report, reported to the municipality’s politicians. The assignment also stated that action programs should be established for students with results on or below stanine 3. Thus, the assessment assignment would fulfil different functions at different levels in the organization.

The assessment material was DLS for grades 4–6, sub-exam reading comprehension. DLS has a measured standard and is standardized in three nationally representative norm groups of students in grades 4, 5, and 6.

The research methods

Data were collected using documents (Creswell & Creswell, 2018) and individual semi-structured interviews (Cohen et al., 2018). The documents were chosen to get an increased understanding of the culture of the case (Simons, 2009) and, further, to get an increased awareness of the teachers’ understanding of the external assessment assignment. The following documents were included:

- The assessment assignment formulated at the municipal school administration level

The schools' compilations of assessment results with proposals for measures aimed at the organization, group, and individual level at each school

Action programs formulated for individual students with results on stanine 3 or lower

Since the included documents were formulated as part of the assessment assignment and were not to be part of this study, they were defined as authentic (Cohen et al., 2011). Furthermore, the documents were also authored before the study, and thus were not affected by the researcher.

Interviews with people with different functions within a case provide an opportunity to describe organizational processes. Individual semi-structured interviews were conducted with the teachers involved in the assessment process, meaning classroom teachers and special educational needs teachers (SEN-teacher). Semi-structured interviews were chosen to obtain the teachers' understanding of the assessment assignment. A given topic characterizes this interview form with open-ended questions (Cohen et al., 2011) formulated in an interview guide. The interview guide was formulated after a first reading of the included documents. The audio recorded interviews lasted between 40 and 50 minutes. Afterwards they were verbatim transcribed.

1.3 The sample

The study was carried out in a municipality located in the south part of Sweden. To create consistency between research issues and the sample, the choice of the municipality was goal-oriented (Bryman, 2018). The municipality was chosen as an example of how an assessment culture is transformed from different levels to meet the local level. Since documents requested from the municipal school administration had been reported from seven of nine schools, these seven schools were included. The schools included in the study represented a socioeconomic dispersion. Three of the schools were in urban areas of the municipality. One of these schools had a high proportion of second language learners. Four schools were in the suburbs of the municipality, with one school located in a rural area. Approximately 230 students from the seven schools conducted the assessment. Action programs were formulated for around 50 of the students. After asking for the parents' written consent, responses from 31 parents were received, of which 26 parents gave written consent for their children's action programs to be included in the study. In the main study, two-year action programs were included as data material. In the present study, the first action program, established for each student after the assessment was included as data material. The action programs were evenly distributed throughout the seven participating schools.

Individual semi-structured interviews were conducted with classroom teachers and SEN- teachers. These professionals were involved during the implementation of the assessment and with analysis of the assessment, followed by the drafting of documents requested as part of the assignment. Eight classroom teachers of twelve, and six SEN teachers gave their written consent to participate in the study. That not all these twelve teachers participated was in some cases due to the fact that the teachers, on their own initiative, selected a representative from the school to participate in the interview. Teachers from six out of seven schools were represented in the interviews. As the teachers at one school were known to the researcher, the choice was made not to conduct interviews with these teachers. However, documents from this school were included in the study.

Table 1 lists all participating teacher in relation to school, gender, and category of teacher. When references in the results are made to individual teachers statement, Table 1 can be used to see information of the teacher.

Table 1 List of all teachers in relation to school, gender, and category of teacher

The model for analysis

The analysis in the present study is inspired by thematic analysis presented by Braun and Clarke (2006, 2012). Thematic analysis is described as a method for identifying, analyzing, and reporting patterns [themes] within data (Braun and Clarke, 2006, p. 79). Braun and Clarke have outlined a 6-phase guide to performing thematic analysis, which supported the analysis process in the present study. Phase 1 is mentioned as data familiarization, meaning to read, and reread the data to get to know the data material. Although Phase 1, was considered fulfilled during the main study, the present study started by re-exposing the case. First the individual data were read, and then the entire data material. Notes were taken. In phase 2,. the notes were read, and the coding started. In phases 3, the codes were compared to each other, and sorting in initial themes. During the fourth phase, the work with themes continued and revisions were made. During phase 5, the themes were defined and named, and the first outline of texts for each theme began. In phase 6, the result section was produced. Although the phases are described as a linear process, the analysis work was characterized by a recursive process (Braun and Clarke, 2012).

Ethical issues

With ethical issues, this study relied on good research practice (Vetenskapsrådet, 2011). The teachers involved were informed both orally and via an information letter. The parents of the students were informed through an information letter distributed by the teachers. Written consent to participate was obtained from both the teachers and the parents. The written information provided information about the purpose of the study, that the material will only be used for research purposes, that all material will be kept unapproachable to the unauthorized, and that the participation is voluntary. Furthermore, they have the right to withdraw from the study at any time during the study and have confidentiality.

The researcher had access to all the data. The recordings and transcripts were stored on an encrypted external hard disk. After the results are published, the material will be stored according to the rules of Malmö University.

Results

The teachers have different lengths of experience from external assessments initiated at the local level, meaning a municipal school administration. Most teachers (12/14) have extensive experience, some from other municipalities. Their experience indicates that the assessment assignments have changed over time regarding what is assessed, the focus, and the reporting back to the local level. Presenting a written analysis with proposals for action at the individual, group, and organizational levels is described as a relatively new element in this municipality. The current assessment material, DLS, is also described as relatively new in this context. Most teachers (12/14) have experience with similar assessments. Their previous experience indicate that the assessments were aimed at identifying students with special needs... In the past, similar assessments have also been used as a basis for resource allocation in the municipality. It is against this background the results of the present study can be understood.

Collaboration between classroom teachers and SEN teachers during the assessment process

In most schools (5/6), the teachers expressed that the assessment was carried out in collaboration between the classroom teachers and the SEN teachers. This applies to planning the assessment, the implementation of the assessment, and afterwards, in the form of correction and analysis. In some schools, the teachers described this as a clear mandate from the headmaster. At these schools, the overall responsibility was delegated from the headteacher to the SEN teachers. Delegation of responsibility by the principal to SEN teachers is in some schools described based on the SEN teachers' mission of school development. This could be referred to as a strategic relation (Wenger, 1998). In one school, there was no explicit mandate formulated by the principal. Instead, the teachers were expected to handle the assessment assignment themselves. In this case, the SEN teachers took the overall responsibility. This alternative is explained in terms of the intended purpose of identifying students with SEN; thus, it becomes a special educational issue. A third option, recognized as a legitimized relationship (Wenger, 1998) is when the assignment is given to the teaching team where the SEN teacher is included. In this example, there was no specific person in charge. A further option emerged, when it e appears to be no collaboration between classroom teachers and SEN teachers. Instead, the SEN teacher has assumed responsibility for the whole assessment process. The concerned classroom teachers expressed that they only get feedback from the SEN teacher in the form of assessment results. The teachers' descriptions reveal different solutions in different schools, suggesting that there is no clear way in which the assessment assignment should be handled in the schools.

Identify improvement needs at different levels

Based on the teacher's expressions, the assessment results can provide information about improvement areas at different levels in the organization. This means, individual students, teaching at group level, the organization at school level, or the organization at municipality level. However, the most central aim, expressed by the teachers, is to identify students with SEN regarding reading comprehension.Excerpt 1:

It is to find students in special needs, so that we do not miss any students. There are some pupils who are easy to miss, when the decoding is good, but who do not understand what they are reading. (School C, Teacher 2)

Excerpt 2:

Reading comprehension is a bit special. It is easy to identify students who do not decode correctly, because you can hear it when they read. But there are a lot of students who read well, decode correctly, but do not understand what they are reading. (School A, Teacher 3)

Some teachers also express that the aim is to identify improvement areas for teaching, with a special focus on teaching conducted by classroom teachers at the group level.

Excerpt 3:

It is then, I must think. How do I teach? Has it been successful or? I have done this, and the result was this, what do I need to change for the students' further progress? (School B, Teacher 1)

Excerpt 4:

It may be that you have missed something in the classroom teaching. It does not have to be because the students' needs. It could be that the student cannot do it, it could be that you simply have not taught, or have not gone through things as you should have done. (School A, Teacher 2)

However, various factors emerge that may defeat the aim to identify improvement areas at group level. For example, some SEN teachers express that classroom teacher can be obstacles.

Excerpt 5:

Then the discussions will not be as deep as I would like class teachers to think about how they can change their teaching. Instead, the discussions are more directed at the students' circumstances, home situations, and students who do not do their homework. Many teachers lay the analysis outside of themselves. (School B, Teacher 2)

When the class teacher is perceived as an obstacle as in the statement in Excerpt X, it also becomes clear that it is the teaching carried out by the class teacher that needs to be adjusted.

When a SEN-teacher takes full responsibility for the assessment assignment and the focus is directed towards identifying students with special needs, the SEN teacher could be an obstacle to identifying improvement areas for teaching at group level. Excerpt 6:

So, then she [meaning SEN teacher] takes all the responsibility from the time the test is administered until the marking is completed. So, I get a paper with the results. Yes, it is in the folder there. (School E, Teacher 1)

Teachers also express aims linked to the organizational level for the school or school district and municipality-wide levels. Based on the students' results, and the schools suggestions for measures, improvement areas can be identified at these levels. For example, if the overall test score in the municipality is low, it may indicate that teaching concerning reading comprehension is an area that needs to be developed. It may also be that one school area stands out from others and that special efforts need to be made there. It is also possible to analyze the reported measures, that is, how individual teachers or schools work with reading comprehension in their teaching. By that, improvement areas can be made visible.

Excerpt7:

They can also go in and look at the analyses that have been done based on the assessment. How do they work at that school, and how do they not work. (School B, Teacher 2)

At the same time, teachers express that they miss feedback from the municipal school administration back to the schools.

Excerpt 8:

In my role as SEN-teacher at the school, I have not received feedback from the municipality. (School B, Teacher 2)

From three schools (B, C, D), teachers describe how assessment results from DLS, and other external assessments are used as a starting point for collegial discussions at the school level. They describe the headmaster or the school's development team as the initiator of these discussions. The purpose is to contribute to the improvement of teaching across the school.

Excerpt 9:

We have meetings, between teachers from preschool to Grade 6 and talk about different assessment results. What can we say about the results for different students. But also, what do we need to adjust concerning teaching from preschool up to Grade 6. (School D, Teacher 1)

Excerpt 10:

The headmaster is interested and would like to know about the results. He also participates in the collegial discussions we have the whole school together. (School B, Teacher 1)

From two schools, (A, E) the continued discussions are described as something going on between SEN teachers and the headmaster. This could be a signal to the classroom teachers, that the purpose is to identify students with special needs.

Excerpt 11:

After the assessment, the continued discussions are between the headmaster and SEN-teacher. (School A, Teacher 2)

Excerpt 12:

The headmaster receives information about the results from the SEN-teacher. (School E, Teacher 2)

The significance for teaching

According to the teachers, most students with special needs have already been identified. This means that the students already have received support, documented in individual action programs. .

Excerpt 13:

Yes, but what did we say, what did we know, what did we... And already there we are working; we are already in the process with action program and SEN-teacher. (School F, Teacher 1)

Since the most common support offered to the students is special education performed by SEN-teachers, it is not necessary for the classroom teachers planning to let these students undergo the assessment. Some teachers also question if it is ethically correct to let already identified students conduct the test.

Some teachers question the assessment assignment and the use of norm-referenced assessment material. One emerging view can be linked to the relationship between education, learning, and assessment. According to these teachers, norm-referenced assessment material does not support the teacher's continued teaching. Instead, the assessment merely identifies what teachers already know. To use assessment as a basis for the development of teaching and students' continued progress, they express that the assessment needs to be designed more in line with the teaching. The current assessment material, DLS, is not seen as a tool for the teachers but more a way to ascertain what the student can or cannot do.

Excerpt 14:

So that, just DLS, you do it, and you can find out if reading comprehension is easy or difficult for a student. But what happens next? It should give something more. Such tests are not good. We need other tools to help the students. (School E, Teacher 2).

Some teachers also question the extent to which one reading comprehension assessment can be used to identify students with SEN and evaluate the teaching. Instead, they express that this assessment needs to be positioned in a broader context alongside other assessments, such as national tests and teachers' ongoing assessments.

Excerpt 15:

It is not only the tests that determine whether a student has achieved the objectives or not. It must be the whole picture. (School A, Teacher 1)

However, although teachers could notice a discrepancy between students' results from national tests and this assessment, they express how they follow the directive that students with results at stanine 3 or below should be designated as students with SEN.

Teachers express norm-referenced assessment material as essential.

Excerpt 16:

Yes, I think that standardized tests are kind of accepted tests, so they are. (School A, Teacher 3)

Excerpt 17:

The teachers assessment is more subjective, but these tests, if they are standardized, then it is more obvious how extensive the difficulties are. (School A, Teacher 1)

The teachers' analysis

The documents consisting of the schools' compilations of assessment results, reported to the central municipality level, from the different schools generally follow the same structure. Based on the teachers' overall expressed purpose of the assessment, the document is mainly directed at students with results on the specified criterion, stanine 3 or below. The documents start with a description of the support received by some students during the implementation of the assessment. This is followed by explanations for low performance of students, directed at individual students.

Excerpt 18:

A boy in the class had the text partially read to him because his decoding was not yet fully functional. (School E)

It is difficult for her to read and understand such large amounts of text, so we exempted her from the test. (School F)

The majority of the students have a mother tongue other than Swedish. (School B)

An over-aged boy with a developmental language disorder. (School A)

(Example from the schools' compilations documents from the different schools)

This is followed by an analysis of the assessment results, with schools highlighting results above stanine 3. This part of the analysis is directed at students, with results between 3 and 9.

Examples of summaries, or analyses, of the results at the group level.

Excerpt 19:

30 students out of 37 (20 girls and 17 boys) had a score equivalent to stanine 4–9. (School D)

We think that the students worked well on their tasks. Overall, we think it was a good result, with 47% of the students scoring at stanine 6–8. (School F)

The results show a spread from 5 to 35 correct answers. Of the girls, 85% are above stanine 3. Of the boys, 70% are above stanine 3. (School G)

(Example from the schools' compilations documents from the different schools)

Measures at the general level

Overall, the teachers express that the classroom teachers are responsible for the students' learning at the general level. Sometimes with advice from SEN teachers or that the SEN teachers are involved in some activities in classroom teaching. How the assessment results are handled at each school may form the basis for collegial school-wide discussions. In three schools, the results are described as generating discussions at the school level.

Reading is illuminated as a basis for the development of reading comprehension. The teachers expressed reading both as an already ongoing teaching activity and as a consequence of the assessment. Examples mentioned by the teachers are reading in groups, individual reading, or the teachers reading out loud for the classes. Some teachers used the assessment results as a basis for group division in reading groups. Although reading groups are organized at a general level, SEN teachers can be involved in the classroom, responsible for groups consisting of students with SEN.

Excerpt 20:

The students are divided into different reading groups. Maybe it is not ok to have reading groups based on reading level. But the yellow group is students who think it is difficult to read. There are five or six students and we read a book together and then we discuss the text. (School E, Teacher 3)

Concerning DLS, teachers stress the importance of working with different reading strategies for the students' further progress related to reading comprehension. The importance of developing students' word comprehension is also illuminated.

The most common measure described at the general level is the purchase of different teaching materials for reading comprehension. According to teachers, these materials comprise different categories of questions, like those used for reading comprehension in national assessments and tests compared with the DLS.

The results show that the measures presented by the teachers are mainly consistent with how they describe their ongoing teaching. However, they do not discuss how the various measures are used or how to do follow-ups of the students' progress concerning this measure.

Teachers also express that most measures are directed at students with results at or below stanine 3. For students with results just above stanine 3, there are no specific adjustments in teaching.

Excerpt 21:

Students with extensive difficulties, they are supported by SEN-teacher for a certain hour a week. But for students with average results, there are no measures other than what you do in the ordinary classroom. (School A, Teacher 1)

Measures for students with SEN

Based on the teachers' expressions, the overall purpose of the assessment assignment is to identify students with SEN. At the same time, the teachers indicate that they already have captured and know most students with SEN. Most of these students already have action programs with planned measures in the form of special education. However, it is not clear how these measures have been followed up in relation of the assessment assignment. When they describe measures at the individual level, they describe what they already have done and what actions they have planned based on the assessment results. For students identified as students with SEN, some teachers express that they do not base their assessment solely on the results of this assessment but that it prompts a further identification of the student's needs. This further identification is carried out by SEN teachers.

Excerpt 22:

Students with the lowest results have undergone an in-depth diagnosis conducted by the SEN-teacher, followed by modified measures. (School A, Document)

Excerpt 23:

For students with results on stanine 1 further assessments will be used to identify the students needs. (School B, Document)

In the schools' compilations documents and action programs established for individual students, special education is the most common measure for students with SEN. This support is usually provided outside the classroom, individually, or in small groups. SEN teachers are primarily responsible for special education. The measures are generally described as providing students with SEN, special education for a particular time each week. However, it is not specified what this support should contain, only that it is directed toward reading and reading comprehension.

Excerpt 24:

He receives reading instruction several days a week. (School D)

She receives reading instruction for 20 minutes 2–3 times a week. (School E)

We intend to make a reading group with these pupils and do extra practice. (School C)

(Example from the schools' compilations documents from the different schools)

In some schools, special education can be related to classroom teaching when the student can be supported with the texts used in different subjects. Additional adjustments are another measure aimed at the individual level but intended to be used at the group level.

Some of the measures can be carried out at home for students who do not have such extensive needs, with the parent taking responsibility.

Overall, the expressed and written measures are more about presenting what to do than relating them to the student's progress.

Discussions

External assessment and its impact on teachers and students have long been discussed in research and policy fields (Volante et al., 2020). Since almost all teachers in this study have long experience with external assessments, this picture is supported. The present study focused on assessment initiated from the local level, meaning a municipal school administration. The case was chosen as an example of how an assessment culture, grounded in international assessments, is transformed through different levels in society (Ball, 2003).

The picture that emerges from the results is that the primary purpose of the assessment will be to identify students with SEN and to plan teaching for these students. The planned support is mainly directed toward special education outside the classroom conducted by SEN teachers. Through the measures presented, teachers demonstrate that students are supported. However, they do not present the support students receive, based on identified needs. This is consistent with previous research indicating that externally initiated assessments mainly lead to identifying students with SEN but without relating the support to teaching and learning (Allan and Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes and Howell, 2018). The change in the assessment assignment, toward conducting analysis based on the assessment results and using this analysis as a ground for planning and improving teaching, could be seen as an attempt from the municipal school administration to better link the assessment with teaching and students' learning at group level. However, the results show that this is not having the expected impact as the focus is mainly on students with SEN, without directly linking this to teaching at group level. Although the assessment assignment could be seen as an attempt at a common framework in the municipality (Lockton et al., 2020), an unclear structure around the assessment assignment emerges in the schools. In some schools, the task is delegated to SEN teachers by the headmaster, while in other schools, it is expressed as a separate task among SEN teachers. According to Datnow and Park (2018), the culture and context around assessment affect how data are used and in what way data will contribute to the improvement of teaching and students' learning. For a complete improvement, Datnow and Park (2018) discuss that several organizational levels must be involved. When the responsibility is solely directed at the teachers, their view of external assessments determines the significance of the assignment. When teachers in a community share a concern (Wenger, 2011), which in this study is the assessment assignment, without support from other participants in the organization, the teachers form their meaning of the assessment assignment based on previous experiences (Lave and Wenger, 1991). According to Pullin (2008), the way participants in a community of practices interpret assessment results is situated in social and cultural practices and in individual understanding. When teachers are solitary in interpreting the assessment task, their understanding is not challenged. Instead, their understanding based on previous experiences seems to gain importance.

Among both classroom teachers and special needs teachers, an intention emerges that the assessment assignment should have a formative purpose to improve teaching at the classroom level. At the same time, obstacles emerges when teachers working in the same communities of practice have different perceptions of the purpose of assessment. In schools where assessment is the basis for collegial discussions related to the topic of reading comprehension, the number of participants sharing the same concern expands. Participation in the collegial discussions provides an opportunity for development among the participants in a community. By participating in this community of practice the learning process can start. The learning will continue and go through different phases (Wenger, 2011). When the organization does not enable or contribute with possibilities to participate in communities around the same concern, individual decisions can be an obstacle for development and for the learning process to start. Although the participants in the latter example share

the same concern, it seems that in this assessment assignment they are not part of a common community of practices. Thus the assessment assignment does not contribute to the expected development.

In addition, the fact that special education teachers have or take responsibility for the assessment assignment may also impact the results of the assessment assignment. Based on previous experiences related to special education, this could lead to the focus on identifying students with SEN and that these students become a concern for special education.

An almost one-sided focus on students performing at the specified threshold, stanine 3, reveals a belief that this assessment form represents a truth about students' reading comprehension abilities. When the assessment does not lead to in-depth discussions about teaching at the group level, it may also affect the learning and knowledge development for students performing over stanine 3. This group is unnoticed when discussions are more about presenting measures, rather than discussing why teaching may need to be improved. This issue could have been discussed if schools had received feedback from other levels of the organization.

Conclusions

This study contributes with examples from a case where an assessment culture based on international assumptions is transformed through the system to the local level. Previous studies have focused more on assessments initiated at international and national levels. The Swedish Schools Inspectorate (2016) emphasizes the importance of identifying students with SEN *and* their needs. According to Kamhi and Catts (2017), standardized tests do not contribute to identifying SEN students' needs. For an externally initiated assessment assignment to contribute to the development of teaching, previous research highlights the importance of a common approach at different levels in the organization. In this study, a common approach could involve both the assessment assignment and the approach to special education concerning teaching at the group level.

As consistent with previous research, the results show that the externally initiated assessment assignment mainly lead to identifying students with SEN but without relating the support to teaching and learning (Allan and Artiles, 2017; Hamre et al., 2018; Mayes and Howell, 2018. The measures are primarily directed at the individual student in form of special education, performed by SEN-teacher. It also shows that the assessment does not support the adjustments in teaching to meet the students individual needs, neither at group nor individual level. Modifications are made more generally based on teachers' previous experience than specifically targeted at each students special needs.

The schools organization has an impact on whether learning in communities of practice contributes with opportunities for a shared learning. Some schools offer and contributes with collegial discussions in expanded communities of practices (Lave and Wenger, 1991). This can be a way to start a process of development towards adjustments for teaching reading comprehension.

Limitations

The studied case has been chosen as an example where an assessment culture based on international assessments has been transformed through the system to the local level. In this case, the local level means municipality level. Using the case study approach, the intention was to present the case as such rather than to generalize the results. The case has been studied from the perspective of the teachers. For further

research on similar cases, it would have been interesting to highlight other levels in an organization. This could be representatives from the municipality-wide level or headmasters. These levels are not included in this study, but they appear central in previous research. The students' perspective could also be an essential contribution to a better understanding of this assessment culture.

The study was conducted in a small municipality with only 14 teachers, distributed among 8 classroom teachers and 6 SEN-teachers. Thus, the results cannot be used to generalize similar assessment assignments in other municipalities. One way to broaden the understanding of the studied phenomenon could be to conduct further studies in other municipalities with similar assessment assignments. And by that, comparisons between different municipalities could be made.

In the present study, a reanalysis of parts of a more extensive study was conducted. The present study takes a point of departure from other and more recent research in relation to the main study. The theory is based on the theory of situated learning which also differs from the theoretical starting point in the main study (Sjunnesson, 2014). This has given that the study provides a new and additional knowledge contribution to the field with a special focus on the alignment between assessment results and teaching, which the present study aims to focus

Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Author Contributions

As the principal author, HS constructed the study's design, literature review, data collection, analyses, interpretation, and manuscript writing.

Funding

This work was funded by the Swedish Research Council (Dnr 2017-06039).

Acknowledgements

The author is grateful for funding from the Swedish Research Council (grant no. 2017-06039), and the Graduate School for Special Education (SET). The author extends sincere thanks to supervising professors: Mona Holmqvist at Malmö University (Sweden) and Carin Roos at Kristianstad University (Sweden). Further, the author thanks Spoken (https://www.spokencompany.se/) for editing a draft of this manuscript.

References

Allan, J., and Artiles, A. J. (Red.). (2017). *World yearbook of education 2017: Assessment inequalities*. Taylor & Francis.

Baird, J., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., and Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 24(3), 317–350. doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy,* 18(2), 215–228. doi.org/10.1080/0268093022000043065

Black, P. and Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551-575. doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101.

Braun, V. and Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, and K. J. Sher (Eds.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological.* American Psychological Association. Vol. 2, 57–71.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder [Social research methods]* (3 upplagan ed.). Liber.

Chapman, D. W., and Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development,* 20(6), 457–474. doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00020-1

Christman, J. B., Neild, R. C., Bulkley, K., Blanc, S., Liu, R., Mitchell, C., and Travers, E. (2009). Making the Most of Interim Assessment Data. Lessons from Philadelphia. *Research for action*.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. the ed.). Routledge.

Coburn, C. E., and Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement (Mahwah, N.J.),* 9(4), 173–206. doi.org/10.1080/15366367.2011.626729

Council of Chief State School Officers (2018). *Revising the definition of formative assessment.* https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf

Creswell, J. W., and Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. rev., international student ed.). SAGE.

Datnow, A., and Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131–152. doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6

Dolin, J., Black, P., Harlen, W., and Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In Dolin, J.and Evans, R. (Eds.), *Transforming Assessment,* 53–80. Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3

Forsberg, E., and Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. *[Swedish research about assessment: a survey]*. Vetenskapsrådet.

Gard, K. (2020). *Students' attitudes towards standardized testing: A literature review*. [Curriculum and Instruction Undergraduate Honors]. University of Arkansas. Thesis retrieved from https://scholarworks.uark.edu/cieduht/21

Gergen, K. J., and Dixon-Román, E. J. (2014). Social epistemology and the pragmatics of assessment. *Teachers College Record,* 116(11), 1–22.

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies,* 13(2), 39–51. doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891

Gummer, E. S. and Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1–22.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E., Supovitz, J., and Wayman, J. (2009). *IES Practice Guide: Using student achievement data to support instructional decision making (NCEE 2009-4067)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Hamre, B., Morin, A. and Ydesen, C. (2018). Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism. In Hamre, B., Morin, A., and Ydesen C. (Eds.) *Testing Inclusive Schooling*. Routledge, 254–261.

Hartley, J. (2004). Case study research. In Cassell, C., and Symon, G. (eds.) *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (323-333). Sage.

Hoover, N. R., and Abrams, L. M. (2013). Teachers' instructional use of summative student assessment data. *Applied Measurement in Education,* 26(3), 219–231.

Kamhi, A. G., and Catts, H. W. (2017). Epilogue: Reading comprehension is not a single ability—Implications for assessment and instruction. *Language, speech, and hearing services in schools,* 48(2), 104–107.

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., and Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading,* 12(3), 281–300.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.

Lindholm, A., and Tengberg, M. (2019). The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use. *Reading Psychology,* 40(8), 782–813.

Liu, K., and Barrera, M. (2013). Providing Leadership to Meet the Needs of ELLs with Disabilities. *Journal of Special Education Leadership,* 26(1), 31–42.

Lockton, M., Weddle, H., and Datnow, A. (2020). When data don't drive: teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness & School Improvement,* 31(2), 243–265. doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442

Mayes, E., and Howell, A. (2018). The (hidden) injuries of NAPLAN: Two standardized test events and the making of 'at risk' student subjects. *International Journal of Inclusive Education,* 22(10), 1108–1123.

Merriam, B. Sharan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod [Case study as research method].* Studentlitteratur.

Phelps, R. P. (2006). Characteristics of an effective student testing system. *Educational Horizons, 85*(1), 19.

Polesel, J., Rice, S., and Dulfer, N. (2014). The impact of high stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy,* 29(5), 640–657. doi.org/10.1080/02680939.2013.865082

Pullin, D. C. (2008). Assessment, equity, and opportunity to learn. In Moss, P. A., Pullin, D. C., Gee, J. P., Haertel E. H., and Young, L. J. (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (333–351). Cambridge University Press.

Resnick, L. B., and Schantz, F. (2017). Testing, teaching, learning: Who is in charge? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 24(3), 424–432. doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336988

Simons, H. (2009). Case study in research. Sage.

Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse - och sen då?: Pedagogers menings-skapande i en kommunövergripande bedömningsprocess. [Assessment of reading comprehension – and then what?: Teachers mening making in an assessment process initiated from a municipality]*. Lic.diss. Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap [PISA 2018: 15-year-olds' knowledge of reading comprehension, mathematics and science]*. Skolverket.

Smith, E., and Douglas, G. (2014). Special educational needs, disability, and school accountability: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education,* 18(5), 443–458. doi.org/10.1080/13603116.2013.788222

Stake, R. (1995*). The Art of Case Study*. Sage.

Swedish Schools Inspectorate (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport [The School's Work with Supplemental Support –Quality Review Report]*. Stockholm: Swedish Schools Inspectorate.

Tefs, M., and Telfer, D. M. (2013). Behind the numbers: Redefining leadership to improve outcomes for all students. *Journal of Special Education Leadership,* 26(1), 43.

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., and Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data-based or intuition driven*? International Journal of Educational Research,* 83, 75–83. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013

Vetenskapsrådet (2011). *Good Research Practice* [Elektronisk resurs], (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

Volante, L. (Ed.). (2012). *School Leadership in the context of standards-based reform: International perspectives*. Springer.

Volante, L., DeLuca, C., Adie, L., Baker, E., Harju-Luukkainen, H., Heritage, M., Schneider, C., Stobart, G., Tan, K., and Wyatt-Smith, C. (2020). Synergy and tension between large-scale and classroom assessment: International trends*. Educational Measurement, Issues and Practice,* 39(4), 21–29. doi.org/10.1111/emip.12382

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R., and Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: A social-ecological approach. *Grantee Submission,* 2(2), 125. https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.

Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. Educational Assessment, 11(3–4), 283–289, DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993

Wixson, K. K. and Carlisle, J. F. (2005). The influence of large-scale assessment of reading comprehension on classroom practice: a commentary. In Paris, S. G. and Stahl, S. A. (Eds.), Children's reading comprehension and assessment (395-405). Lawrence Erlbaum Associates.

Table 1

List of the teachers in relation to school, gender, category of teacher

School	Teacher	Gender (Female/Male)	Classroom teacher (CL)/ Special educational needs teacher (SEN)
A	1	F	CL
A	2	F	CL
A	3	F	SEN
B	1	F	CL
B	2	F	SEN
C	1	F	CL
C	2	F	SEN
D	1	M	CL
D	2	F	SEN
E	1	F	CL
E	2	M	CL
E	3	F	SEN
F	1	F	CL
F	2	F	SEN

IV

The current issue and full text archive of this journal is available on Emerald Insight at:
https://www.emerald.com/insight/2046-8253.htm

Initializing phase of lesson study: communication a special didactic tool in mathematics

Helena Sjunnesson
Faculty of Education and Society, Malmö University, Malmö, Sweden and Faculty of Education, Kristianstad University, Kristianstad, Sweden

Received 6 February 2020
Revised 4 April 2020
Accepted 9 April 2020

Abstract

Purpose – This study examined participating teachers' expressions about teaching and learning when implementing lesson study (LS) about communication as a special didactic tool in mathematics; it also investigated their experience with LS. The initializing phase was characterized by letting the teachers become familiar with LS as a model for their professional development (PD). It also provided an opportunity for the participants to acquire common understanding of their starting point.

Design/methodology/approach – An adapted version of LS was used as a model for teachers' PD. The methods for data collection were a semi-structured interview and discussions with the teachers. From a teaching team in school year 1, two class teachers participated. The data obtained were qualitative and subjected to a thematic analysis. The teachers participated together in the different discussions during the study. All the discussions were audio-recorded.

Findings – During the discussions, the teachers raised some critical points: how to gain students' attention during lesson reviews; how to make follow-ups of the students' understanding of lesson content; how to plan and factors that could have been changed in education that could assist in all students' progress.

Originality/value – Both the initializing phase and the concept of special didactics have not received full attention in research. This study highlights the importance of capturing the teachers' attained competence toward understanding what is needed for future competence concerning communication as a special didactic tool in mathematics.

Keywords Communication, Initializing phase, Lesson study, Mathematics, Special didactic, Special needs

Paper type Research paper

Introduction

This study examines the results related to teaching and learning during the initializing phase of lesson study (LS) about communication as a special didactic tool in mathematics. The focus is on the initializing phase and if (and in what way) teachers' expressions change during that phase. The study involved two class teachers in school year 1 from a school located in a small town in southern Sweden.

In Japan, LS is a familiar, well-established model used for professional development (PD) in schools (Stigler and Hiebert, 2016). When implementing LS in other contexts at different levels (Fujii, 2016; Lewis, 2016), a deep understanding of its true nature may be difficult to

© Helena Sjunnesson. Published in International Journal for Lesson & Learning Studies. Published by Emerald Publishing Limited. This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) licence. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial & non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this licence may be seen at http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode

This study is part of the Swedish National Research School, Special Education for Teacher Educators (SET), funded by the Swedish Research Council (grant no. 2017-06039), for which the author is grateful. The author also extends sincere thanks to supervising professors: Mona Holmqvist at Malmö University (Sweden), Barbro Bruce and Carin Roos at Kristianstad University (Sweden). Further, the author thanks the Edanz Group (www.edanzediting.com/ac) for editing a draft of this manuscript.

International Journal for Lesson & Learning Studies
Emerald Publishing Limited
2046-8253
DOI 10.1108/IJLLS-02-2020-0007

attain (Fernandez *et al.*, 2003; Fujii, 2016; Stigler and Hiebert, 2016). This in turn may affect the possibility of creating a sustainable development. One solution could be to use the initial phase to let participants become familiar with the LS model by experiencing its different phases (Hart and Carriere, 2011). Another recommendation is involving a leader with knowledge of LS (Hart and Carriere, 2011; Perry and Lewis, 2009). During the initializing phase, the leader has the opportunity to capture the teachers' attained competence toward determining what is needed for future competence (Säljö, 2000). The initializing phase could be crucial for teachers' motivation and readiness to participate. However, little research has examined the initializing phase (Stigler and Hiebert, 2016).

On the basis of results from international assessments by the Program for International Student Assessment (PISA) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) there has been ongoing discussion about the role of mathematics in Swedish schools. The performance of Swedish students has decreased over recent years (Henrekson and Jävervall, 2016). Even though recent assessments indicate improvement in results, the results are still lower than in 1995 (Skolverket, 2016). One competence related to mathematics as assessed in the PISA is communication (Sollerman and Winnberg, 2019).

Difficulties in communicating mathematics have been cited as a reason for problems with the subject (Skovhus, 2017). To give all students the opportunity to reach a required knowledge level, teachers need competence about how to use communication in mathematics teaching. Skovhus (2017) discussed how communication can be used as a special didactic tool. According to Kroesbergen and Van Luit (2003), students with difficulties in mathematics can be found in almost every classroom. To make mathematics accessible for all students demands a professional competence, including subject competence, didactic competence and relational competence (Roos, 2019).

In addition, teachers express a high level of need to learn more about methods to teach students with special needs (OECD, 2014, 2019; Skolverket, 2019). From a Swedish perspective this point relates to a statement in the Swedish curriculum, whereby "all who work in school have the responsibility to be observant of and support pupils in need of extra adaptation or special support" (Skolverket, 2018, p. 12). This policy should be implemented in mainstream classrooms (Sverige, 2018).

Special didactic

The concept of "special didactic" is poorly represented in the research literature as different definitions are evident. Kansanen and Meri (1999) note that special didactics are "problems of teaching in different types of school, to particular age levels of student or to specific domains of content" (p. 16). Degn Mårtensson (2017) relates the special didactic concept to students with special needs; the author defines it as "an ongoing discussion, and hopefully a humble stance of caring and teaching people in special needs, who differ either qualitatively or quantitatively from what is perceived as the general in a culture at a given time" (p. 29). Starcic *et al.* (2016) and Starcic *et al.* (2013) refer to the concept in terms of special needs with a particular focus on mathematics. Their focus is on how special needs can be provided in mainstream classrooms to attain equal inclusion. The authors link a special didactic mode with a teacher's ability to capture students' attained competence and give the students relevant strategies from that point. Bruun (2017) explained special didactics as a combination of "general didactic," "special didactic" and "process didactic" with the emphasis on planning. Process didactic stresses the importance of assessment; it uses results as information toward meeting students' different needs. For students, this presents an opportunity to enhance their skills and attain set goals. Bruun (2017) also discusses a number of attention points that need to be considered, e.g. relational competence, communicative competence and the competence to contribute to the students' self-image.

Aims and research questions

The aim of the present study is to capture participating teachers' expressions of teaching and learning when initializing a LS about communication as a special didactic tool in mathematics and in what way their experiences change. The focus is on teachers' theoretical perspectives: how they teach mathematics content and views about education for students with special educational needs.

Accordingly, four research questions were formulated:

(1) What perspectives on learning were expressed in relation to communication in mathematics during the initializing phase of lesson study?

(2) What did teachers discuss with respect to communication when analyzing teaching during the initializing phase?

(3) Which views can be found about education for students with special educational needs?

(4) If, and in what way did the teachers change their way of understanding, teaching and learning regarding research questions 1–3 during lesson study?

Research review

The initializing phase of lesson study

To achieve sustainable PD, Stigler and Hiebert (2016) emphasized the importance of conducting LS that is not simply conducting a lesson in exactly the right way. When LS is used in a context where it is not a natural part of the teaching culture, Akiba and Wilkinson (2016) described various challenges for teachers that could affect outcomes. Examples here include lack of time for implementation (Yoshida, 2012), possessing the ability to interpret collected data and lack of experience for appropriate development.

To overcome such challenges, some studies have highlighted the advantages of using leaders who are familiar with LS or the subject area (Fernandez *et al.*, 2003; Hart and Carriere, 2011; Perry and Lewis, 2009). Fernandez *et al.* (2003) examined a process with American teachers who were guided by Japanese teachers as leaders and were well familiar with LS. In that study, three perspectives (mentioned as critical lenses) emerged during the analysis: the research lens, the students' lens and the curriculum developer lens. These critical lenses are needed when examining the own practice. How well the American teachers succeeded in adopting those critical lenses depended on their attained competence (Säljö, 2000), as well as on the guiding teachers' ability to deal with that. From a sociocultural perspective, the initial phase can be used to capture the teachers' zone of proximal development (ZPD) (Säljö, 2000). Hart and Carriere (2011) used those three critical lenses as both analytic tools and as scaffoldings when implementing LS as a model for teachers unfamiliar with LS. Those authors found that it takes time to enhance teachers' understanding of LS and to conquer the meaning of the critical lenses when examining the practice. To help teachers develop those critical lenses, Fernandez *et al.* (2003) concluded that the guiding teacher should take a more proactive role.

The above studies raise questions about how to develop the teaching culture, what role an outside guiding teacher should have and the extent to which that teacher should intervene. The initial phase could have a decisive impact (Fernandez *et al.*, 2003; Hart and Carriere, 2011), especially regarding teachers' willingness and motivation. According to de Brabander and Glastra (2018), teachers' motivation in this regard is related to readiness. Motivation and readiness to participate in PD could be influenced by the person who initiates the process. For example, the initiative and decision may arise from the head teacher (Akiba and Wilkinson, 2016) or from the regular teachers (Lewis, 2016).

Communication as a special didactic tool

In the ERIC database, the search terms "special didactic," "communication" and "mathematics" produce only one article in English language research literature. This article presents results from an intervention in preservice education with the theme multimodal design and digital storytelling in mathematics. The starting point is that digital storytelling makes it possible to create meaningful learning "within the contexts of mathematical problem solving and ICT" (Starcic *et al.*, 2016, p. 48). Multimodal design and digital storytelling are described as methods that enable students with special need to enhance their communicative skills in mathematics in the mainstream classroom. Those authors found that both teachers' understanding of multimodal design as a method and knowledge about how to use the related technology are crucial for the outcome when implementing in mathematics education.

Lindhardt (2017) describes mathematics as complex as it consists of different competencies (KOM-arbejdsgruppen [KOM], 2002), one of which is communication. This competence includes communicating in, with and about mathematics, i.e. being able to express oneself and being able to interpret when others communicate in oral, written or visual forms (Niss, 2003). For students with special needs, mathematics teaching often focuses on abilities rather than on competencies, for example, communication (Lindhardt, 2017). Difficulties in communicating mathematics can be a cause for students having problems with that subject (Skovhus, 2017); thus, the teacher's task should be on enhancing opportunities for communication and using language as a support. It could be advantageous to plan and organize activities that give students the opportunity to communicate and reflect. Students may also need support in this area. Understanding concepts, procedures and symbols is of importance (Skovhus, 2017). According to Wu (2018), this approach can begin during the initial years of schooling and continue through education with the goal that elder students can use exact definitions.

Eriksson-Gustavsson and Samuelsson (2007) focused on learning through communication and they analyzed communication regarding basic skills in the subject of Swedish and mathematics in special education. The authors found that opportunities for learning increased when discussions involved several students rather than just the teacher and a single student. With mathematics teaching, Olteanu (2016) investigated the opportunities given to students to communicate. The author emphasized the importance of planning in giving students opportunities to communicate.

The theoretical frame

The present study is positioned within the theory of situated learning (Lave and Wenger, 1991) in which learning is perceived as a process among participants in a community. With situated learning, learning is understood as an essential, inseparable aspect of social practice: the context is important for the process and comprises the individuals concerned, the activity and the social world (Lave and Wenger, 1991, p. 122). Participating individuals have a dual function –as members of the activity and as agents of the activity– thereby providing a link between meaning and action.

In the present study, two teachers participated in LS. They were colleagues and had worked together for many years. As colleagues, they had already participated in a social context in their community. The present author also participated in the study as a researcher. In this case, the researcher may be regarded as a newcomer in the community. A central concept in the theoretical approach to the present study is legitimate peripheral participation (Lave and Wenger, 1991): it describes the relationship between established participants, in a particular context, and newcomers; it describes how the newcomers become regular participants. The manner of talking is crucial to become a legitimate participant in the

community. This means that it is important for the newcomer to learn how to talk in the same manner as the other participants in the community. In addition, the concept of legitimate peripheral participation describes how engagement in a social praxis leads to learning, where learning is the essential component (ibid.).

The method and the design

Description of the case

The present investigation was conducted as a case study (Hartley, 2004; Simons, 2009) in a school located in the southern part of Sweden. From a teaching team in school year 1, two class teachers (mentioned as teacher 1 and teacher 2) participated. The study was performed in the class where teacher 1 is the class teacher. An agreement was made between the teachers that they would retain the same roles during the lessons throughout the study that is teacher 1 as teacher and teacher 2 as observer. The two teachers participated jointly during the study. Both the initiative and the theme of communication as a special didactic tool were derived from the present author. That theme is applicable to all areas of mathematics, so the content was chosen by the teachers themselves to fit in with their regular planning and ongoing work. The mathematical content in this case was the positioning system with the goal to understand the place value.

To enhance teachers' awareness of communication as a special didactic tool in mathematics, LS (Munthe *et al.*, 2016) was used as a PD model. Munthe (2013) described LS as a cyclic process with four phases. Those four phases continue in an iterative manner until development takes place and can be explained (Holmqvist, 2017). The initializing phase of the present study comprised the four phases that characterize a LS cycle (Figure 1) but in an adapted way.

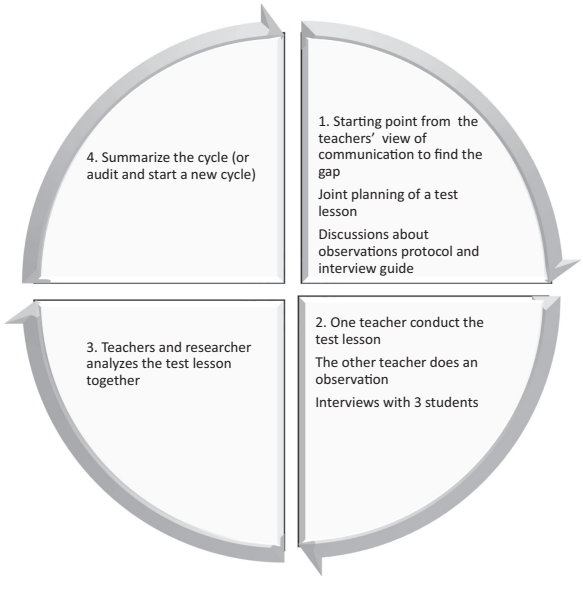


Figure 1.
Characteristics of the lesson study cycle (Munthe, 2013) adapted for the present study

The most marked differences from what is customary could be found during phase 1. The first step was to inform the teachers about the study and LS and then an interview was conducted. Next step for the teachers was to conduct an ordinary lesson which was observed. Further discussions in phase 1 were based on the interview and the observed lesson, without basing the discussions in research. The planned modifications for the test lesson were directed at the teachers; therefore, no special goals for the students were set up. Phase 4 was treated only superficially and was more a discussion of participants' experience of participating. The aim to start in this way was that the teachers should become familiar with LS as a model. It also provided an opportunity for the participants to acquire a common understanding of the teachers' starting point (Fernandez *et al.*, 2003).

This study was a collaboration between teachers and the present author. In the different phases of the study, various methods were used to collect data in accordance with the study's aims and research questions. In the process, parts of the data collected for this study also served as the basis for the teachers' PD.

The research design appears in Table 1, which also presents the manner of data collection. In that table, data collection indicated by italics signifies use only by the teachers in the LS cycle.

The research method

In this study, data were collected using a semi-structured interview (Bryman, 2018) and discussions with the teachers. The teachers participated jointly in the various discussions. All the discussions were audio-recorded. The first meeting (Table 1, phase 1:1) had a twofold purpose. First, it informed the teachers about LS in general and specifically about the plan for the LS in the present study. Second, it involved a semi-structured interview (ibid.) to capture the teachers' starting point regarding communication in mathematics. Through a theme-

Table 1.
The research design

Phase	Activity	Participants	Data collection	Analysis units
1:1	Information and semi-structured interview	Teacher 1 Teacher 2 Researcher	Interview	Audio-recorded interview
1:2	An observed lesson was performed	Teacher 1 (teacher) Teacher 2 (observer)	Observation protocol	
1:3	Discussions based on the semi-structured interview and the observed lesson in order to find the gap Planning a test lesson and an interview guide for teachers interview with the students	Teacher 1 Teacher 2 Researcher	Discussion between teachers and researcher	Audio-recorded discussion
2	Implementing and observation of a test lesson Interviews with three students after the test lesson	Teacher 1 (teacher) Teacher 2 (observer and interviewer)	Observation protocol Notes	
3	The analysis of the test lesson	Teacher 1 Teacher 2 Researcher	Discussion between teachers and researcher	Audio-recorded discussion
4	Summarization of the lesson study cycle	Teacher 1 Teacher 2 Researcher	Discussion between teachers and researcher	Audio-recorded discussion

based semi-structured questionnaire, the interview content was largely determined in advance, but it was possible to ask additional and clarification questions related to the teachers' responses. The interview was audio-recorded.

The starting point for the second meeting (Table 1, phase 1:3) was the teachers' responses to a lesson conducted by teacher 1 and observed by teacher 2. The observation was documented by teacher 2 following an observation protocol (Waldmann *et al.*, 2015). That protocol was given to teacher 2 by the researcher during the first meeting. The purpose of the second meeting was to discuss the first observed lesson. That provided another opportunity to gain an understanding of the teachers' context and starting point. On the basis of the discussion in the second meeting, the joint planning of a test lesson could begin. The discussion was audio-recorded.

After the first two meetings, the researcher listened to the recordings. The third meeting began with additional and clarification questions. After that, the focus was on the test lesson. The teachers provided comments about the test lesson and the observation protocol. In connection with the test lesson, three students were interviewed by teacher 2 . The content of this interview was included in the discussion.

The sample

To create consistency between research issues and the sample in the field of education, the choice of municipality and school can be described as goal-oriented (Bryman, 2018). In the present study, a school was chosen that had a teaching team in the early school years (years 1–3); the team showed interest in adjusting methods of communication during lessons toward enhancing students' mathematical skills using a special didactic perspective. In addition, they were interested in trying LS as a model for their PD. The head teacher gave permission for the study to take place provided the teachers participated on a voluntary basis since they would not be given any additional time for participation. The school was located in a small town in southern Sweden.

From a teaching team in school year 1, two class teachers participated (teachers 1 and 2). The study took place during the second semester in school year 1. The study was performed in one class with 24 students. A total of 16 students obtained permission from their parents to participate. Among 16 students, teachers 1 and 2 selected three students for a shorter interview performed by teacher 2 in connection with the test lesson.

The model for analysis

The data obtained in this study were qualitative and analyzed thematically (Bryman, 2018). A thematic analysis was conducted to identify, analyze, organize, describe and report themes found in the material (Braun and Clarke, 2006). In the thematic analysis, the data from the different discussions were combined. That enabled an in-depth analysis of each individual theme (Simons, 2009). To become a legitimate participant in a community, the manner of talking is important (Lave and Wenger, 1991). Therefore, the way of speaking was a focus in the analysis.

The analysis

The unit of analysis consisted of three audio-recorded meetings (an interview and two discussions) between the researcher and participating teachers. Each of the meetings lasted about one hour:

(1) There was an audio-recorded initial presentation and a semi-structured interview regarding the teachers' perspectives about communication in mathematics.

(2) There was an audio-recorded meeting with the teachers after one general lesson in mathematics was taught. One of the teachers (teacher 1) taught, while the other (teacher 2) observed the lesson. That lesson was analyzed and formed as the basis for planning the test lesson.

(3) There was an audio-recorded meeting with the teachers after the test lesson. Teacher 1 was taught and teacher 2 observed. The test lesson was discussed and analyzed.

The analysis followed the six-phase method described by Braun and Clarke (2006, 2012). Phase 1 consisted of data familiarization. This phase began after the second meeting and involved the researcher listening to the audio recording. It provided an opportunity for the researcher to ask additional and clarification questions at the next meeting. This allowed the researcher to understand the teachers' context toward becoming a legitimate participant in the community (Lave and Wenger, 1991). Additional and clarification questions made it possible for the researcher to acquire a deeper understanding rather than just drawing on the researcher's own conclusions based on the teachers' descriptions. When all the data were collected, the researcher listened again to the audio recordings to confirm that all the data had been assessed. The audio-recorded meetings were then transcribed verbatim.

In phase 2, the transcripts were read and reread several times to capture the content. The transcripts were then transferred to a spreadsheet and generating the initial codes began. In phases 3–5, the codes were combined to produce various themes; the themes were then defined and named. Phases 3–5 focused on the research questions: what theoretical perspectives the teachers expressed, how the teachers described their mathematical teaching and the expressions about education for students with special educational needs. Finally, the analysis examined if and how the teachers had changed their way of understanding teaching and learning from a theoretical perspective regarding mathematics teaching and students in need of special education. In phase 6, a report was produced.

Ethical issues

With ethical issues, this study relied on a good research practice (Vetenskapsrådet, 2011). The head teacher was informed orally about the study and provided permission for it to take place. The teachers involved were informed both orally and via an information letter. The parents of the students' were informed through an information letter distributed by the teachers. A written consent to participate was obtained both from the teachers and the parents. The written information has provided information about the purpose of the study, that the material will only be used for research purposes, that all material will be kept unapproachable to unauthorized, that the participation is voluntarily and they have right to withdraw from the study at any time during the study and confidentiality.

During this study, the researcher had access to all the data. The recordings and transcripts were stored on an encrypted external hard disk. After the results are published, the material will be stored according to the rules of Malmö University.

Results

In this section, an analysis of the results is presented in line with research questions 1–3. Subsequently, a final analysis of research question 4 is presented.

Teachers' views of theoretical perspectives

The teachers emphasized communication as a basis and a prerequisite for learning to take place. They stated that learning takes place when people meet and communicate. It is important that students be given the opportunity to express their thoughts in words together

with other people that leads to personal progress. For the teachers, communication is the reason for having schools. In mathematics, communication means naming concepts and talking a mathematical language.

> to use concepts, to talk mathematical language. [The students] say "Now we have single numbers, tens, and hundreds." That is how they talk to one another. "How many tens did you have?" They use concepts in that way. And each time they do so, they get better and better. (teacher 1, hereafter T1)

Ways of working that promote communication in mathematics include visualization, working with practical materials, playing games and using cards and dice. For teachers however, this approach requires that the number of students be limited.

The teachers stated that parents often had a different view of what mathematics was and how to promote students' progress. For parents in general, working with textbooks is central; students are influenced by their parents in that regard. For teachers, however, working with textbooks means working individually and quietly. For teachers, that may prevent communication and hinder students' learning.

Teachers' views of teaching

During the first semester in school year 1 (the semester before the study began), mathematics education was built on the teachers' theoretical view about communication in mathematics; working with practical materials, games and the focus is on the students themselves. They did not use any textbooks. The focus was on basic mathematics and what that meant for students toward their further progress. After a national assessment in mathematics, which was completed at the end of the first semester, the students showed lower results than expected. The teachers blamed themselves for the students' poor results as they felt they had not done enough to follow up and use this information to guide their students' progress. Following students' development through assessments is an essential aspect of special didactic. Results from assessments provide the opportunity to meet students' different needs (Bruun, 2017). Instead of developing their teaching toward special didactic, the significant adjustment for teaching was to start using textbooks in mathematics.

Since teacher 2 focused on mathematics in her teacher training, so they jointly decided that she would have overall responsibility for planning mathematic lessons of the two classes. That planning was based on various factors, e.g. the curriculum and results of the external assessment. However, both teachers mainly followed the planning provided by textbook materials. The planning was described by teacher 1 as being on a more general level about what to do and what to say:

> So, she [teacher 2] tells me what to say and what to do. (T1)

Teachers 1 and 2 did not always discuss their intentions with the lesson plans or what they would like the students to learn. The planning did not consist of how to do follow-ups or how to summarize the lessons. Based on the teachers' description of their planning, the didactic questions what and how is included. At the same time, the questions why and for what purpose seems to be excluded. Thus, in the teachers' way of planning, central parts from special didactics (Bruun, 2017) are missing.

Teachers 1 and 2 expressed that they did not take communication into consideration when planning their lessons. Instead, they believed that communication came automatically through the way they usually taught:

> I consider communication as it arises automatically. I do not think "Now we shall consider how to use communication during the lessons." You think how the students can work with communication and whether they can do something together, such as games. They often play math games and card games and play with dice. Then, talking comes automatically. (T1)

The planning did not include the teachers' way of communicating with students; how to ask questions, how to explain or how instructions should be given and factors that are important when using communication as a special didactic tool in mathematics (Skovhus, 2017).

The lessons usually followed the same structure. A lesson began with the teacher holding a lesson review by visualizing a topic and discussing it with the students in groups. Reviews were often characterized by question and answer sessions, in which the teacher would ask questions and students would answer in a one-way form of communication. Even if the intention with this one-way communication was to let one student at a time answer, it usually ended up in a kind of group discussion among the students. In such group discussions, the teacher unwittingly gave the responsibility to the students to communicate and produce a negotiated answer. After the first observed lesson the observer (teacher 2) described this unconscious, unplanned discussion as positive because many students participated actively. The weakness was described as a lack of control over which students participated and some students avoiding participation. It was also described as lack of control over what concepts the students used; thus, the teacher could not follow up on the discussion other than providing the answer to a problem.

Even when students were supposed to work on their own during the first observed lesson, they took the opportunity to talk to one another. According to teacher 2, the students' conversations were positive because they seemed to talk about their ongoing work and they used relevant concepts:

> Yes, but I sat and listened to you [teacher 1] during your lesson yesterday, and they [the students] talked a lot more than you may have realized. (T2)

The illustrated example could be ground for a further discussion about how communication could be used as a special didactic tool.

In this study, time for reflection and summarizing a lesson was not always included in the planning or implementation of a lesson. Even though both teachers were of the importance of summarizing, they did not always have time for it at the end of a lesson. Sometimes, they had to stop in the middle of dealing with a particular topic because they ran out of time. Both teachers said that they regarded the whole week as a long lesson. They hoped that at the end-of-the-week, they would be able summarize with the students what they had learned during the week. The teachers defended this procedure by saying that it would be boring for the students if they conducted a summary at the end of every lesson. From a special didactic perspective (Bruun, 2017), time for reflections and summarizing lessons could contribute to information necessary for meeting the students' different needs. These factors need to be included in the planning.

Teachers' views of education for students in need of special education

Teachers 1 and 2 expressed that students with special needs required one-to-one teaching. However, it would be impossible for them to implement one-to-one-teaching within the framework of ordinary teaching. The lack of time, having too many students in each class and a broad spread of students' knowledge would make it difficult for them to fulfill their task to meet the need of all students:

> Theoretically, we all know that it is our task to meet the needs of all students, but there are practical difficulties. At the same time as you do something to move forward, you should stop and help students who did not understand it the first time. (T2)

Resource teachers were mentioned as a possible means of giving one-to-one teaching. In that way, students with special needs would have the opportunity to repeat lesson content toward increasing their understanding.

Teachers 1 and 2 expressed that they knew which students they needed to pay particular attention to. The external assessment (completed during the first semester in school year 1) provided both the teachers with information about which students had special needs. During their discussion in this study, it emerged that they did not take that information into consideration when planning the mathematics lesson, neither for the regular planning nor for the test lesson.

Teachers' communicative competence in dealing with students with special needs was stated. This included to be amusing, enthusiastic and having the ability to adjust their pace with the students. Other qualities are being to explain matters in an easy way, using words the students know and varying their explanations. These qualities are especially important during reviews. The teachers seemed to transfer much responsibility to the students when they stated that students who can listen actively during reviews have a great advantage over those who cannot.

Differences in understanding during lesson study

Through engagement in the social praxis (Lave and Wenger, 1991) the teachers' understanding related to key elements in special didactic could be discerned. During the discussions, some critical aspects were raised by the teachers: how to get students' attention during lesson reviews; how to make follow-ups for students' understanding of the content presented during a lesson; how to plan for mathematics lessons and factors that can increase the possibility of making mathematics understandable by all students (Roos, 2019).

When planning the test lesson, the critical aspect of how to implement follow-ups was considered. Instead of beginning the test lesson with a review, the previous lesson would be followed up allowing the students to visualize numbers provided by the teacher in written form through the use of practical materials. During the analysis of the test lesson, teacher 1 expressed that she did not feel comfortable without using an oral review as that would not allow her to use her good qualities, e.g. to adjust the pace according to the students and providing easy and varied explanations. It was clear that teacher 1 had missed an opportunity to use visual communication in her follow-ups; she could have used information from the visual communication as information in dealing with all students as an opportunity to capture the students' attained competence (Starcic *et al.*, 2013, 2016).

Teachers 1 and 2 agreed about the responsibility for planning the lessons and teacher 2 was responsible for planning mathematics. During the LS process, they pointed out that this was problematic –especially with respect to the critical factor of how to do follow-ups. In the discussions, it was clear that planning should start from students' needs and not from textbooks. Because of the way teachers 1 and 2 decided to split-up the planning, it became impossible for teacher 2 to cater to the needs of the other class:

> Yes, how could I know what review she [teacher 1] needs to do with the students in her class? (T2)

They also stated that they were not used to planning or discussing mathematics lessons as thoroughly, as they did during the initializing steps of this LS. In special didactic planning it is emphasized (Bruun, 2017).

During the LS process, teachers 1 and 2 discovered one factor in the teaching that could have been changed to facilitate students' understanding: time. Instead of letting students spend time with the resource teacher outside the classroom, they could have spent more time working with the same moment during the lessons. That could have given all the students –but especially those with special needs– the opportunity to develop their understanding within the context of regular teaching. This factor can be understood as special didactic –in combination with general didactic, process didactic and communicative competence.

Even if teachers 1 and 2 had been colleagues for many years it is clear that they would not have been accustomed to observing each other's lessons. They found the LS experience a

positive one as it provided a basis for discussions and could help them better understand students' needs with respect to further planning.

Conclusions

When introducing LS in a new setting, a deep understanding of its true nature can be hard to attain (Fernandez *et al.*, 2003; Fujii, 2016; Stigler and Hiebert, 2016). One solution could be to use the initial phase to allow participants to become familiar with the LS model by experiencing the different phases (Hart and Carriere, 2011). Another solution could be to involve a leader with knowledge about LS, as well as the subject being taught (Hart and Carriere, 2011; Perry and Lewis, 2009). In addition, teachers' motivation and readiness to participate are important (de Brabander and Glastra, 2018). These factors were the starting point for the present study. This study examined participating teachers' expressions with respect to teaching and learning when initializing LS about communication as a special didactic tool in mathematics. It also analyzed how the teachers' expressions change during the study. The intention was to let the teachers gain experience with the different phases in LS. Even though the teachers gain experience with the four phases of LS, the initial phase in this study was characterized by finding the gap. Generally, finding the gap is included in phase 1 (Munthe, 2013). Discussions are important elements of LS. In this case, the discussions provided for the researcher as a newcomer to become a regular participant in the teachers' already established community (Lave and Wenger, 1991). The discussions also provided an opportunity for the participants to acquire common understanding of the teachers starting point.

The participating teachers' educational ideals about the impact of communication emerged. When they worked according to their ideals, they expressed that communication became a natural part of the mathematics education and they expressed that they did not need to plan for it. At the same time, some critical aspects were raised by the teachers that can be related to this: how to get students' attention during lesson reviews and how to make follow-ups for students' understanding of the content presented during a lesson. From a special didactic perspective in general, and more specific, communication as special didactic tool in mathematics could be a gap. To take communication into consideration when planning mathematics could help the teachers to capture students' attained competence in order to give the students relevant strategies from that point (Bruun, 2017; Starcic *et al.*, 2013, 2016).

The initializing phase in this study forms the basis for the teachers' further progress. From whom the initiative derived could affect the teachers' willingness and motivation to continue their participation. Through the participants engagement in this social praxis (Lave and Wenger, 1991), the teachers have highlighted important issues. Discovering these aspects contributed to their willingness of continuing their participation.

At a leisurely pace, without any real requirements, the teachers had the opportunity to try out the different phases. Not least to plan together and discuss based on shared experiences from the lessons. Despite of many years' cooperation to observe and to be observed was a new experience. Next step could be to use video during observation as a base for further discussions. This could also contribute for the researcher to share the teachers' experience.

To use communication as a special didactic tool, it requires an understanding of special didactic. Special didactic, in turn, put demand on teachers' views about students in special needs. Teachers need to be aware of how their teaching may contribute to inclusion in mainstream education. Planning and the importance of assessment is emphasized in special didactic. Thorough planning (Olteanu, 2016) could help teachers identify students' needs which could help in dealing with students with special needs.

The critical aspects that become visible for the teachers during this initializing phase form the basis for a special didactic perspective. A perspective that may contribute to make

mathematics understandable by all students (Roos, 2019). Based on the theme communication in mathematics, a special didactic perspective could be further utilized.

The results presented in this study is based on a small study with only two teacher from a teaching team from one school. This is a limitation for generalizing and transferring the study to other contexts. One way to broaden the study would have been to involve other teachers from the same team. It would also have been of interest to conduct the study at two or three schools, for the option of comparing results from these schools. Despite the limitations, the results demonstrate one example of how the initializing phase of LS may contribute to the teachers' willingness and readiness for continued participation. Especially, when the initiative and theme are derived from the researcher. In this study, important aspects which form the basis for a special didactic perspective have been illuminated. The aspects that could have been ignored if focus had been mainly and directly on communication.

The lack of time for implementation is mentioned as a challenge for the outcomes (Yoshida, 2012). For a continuation, the teachers need time for participation. Another challenge is the lack of experiences for appropriate development (Akiba and Wilkinson, 2016). This opens the way for the guiding teacher to take a more proactive role (Fernandez *et al.*, 2003).

References

Akiba, M. and Wilkinson, B. (2016), "Adopting an international innovation for teacher professional development: state and district approaches to lesson study in Florida", *Journal of Teacher Education*, Vol. 67 No. 1, pp. 74-93.

Braun, V. and Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, pp. 77-101.

Braun, V. and Clarke, V. (2012), "Thematic analysis", in Cooper, H., Camic, P.M., Long, D.L., Panter, A.T., Rindskopf, D. and Sher, K.J. (Eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*, American Psychological Association, Washington, DC, Vol. 2, pp. 57-71.

Bruun, M. (2017), "Det specielle ved specialdidaktik, (The special about special didactic)", in Borgbjerg Hansen, H. and Mårtensson, B.D. (Eds), *Specialdidaktik i teori og praksis, Undervisning på specialskoler og i specialklasser*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen, pp. 49-71.

Bryman, A. (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder [Social Research Methods]*, Liber ekonomi, Malmö.

de Brabander, C.J. and Glastra, F.J. (2018), "Testing a unified model of task-specific motivation: how teachers appraise three professional development activities", *Frontline Learning Research*, Vol. 6, No. 1, pp. 54-76.

Degn Mårtensson, B. (2017), "Pedagogik, didaktik og det specielle. (Pedagogy, didactic and the special)", in Borgbjerg Hansen, H. and Mårtensson, B.D. (Eds), *Specialdidaktik i teori og praksis, Undervisning på specialskoler og i specialklasser*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen, pp. 167-183.

Eriksson-Gustavsson, A. and Samuelsson, J. (2007), *Didaktiska samtal i specialpedagogiska kontexter: en studie av undervisning i grundläggande svenska och matematik [Didactic Conversations in Special Education: a Study About Education in Swedish and Mathematics*], Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, Linköping.

Fernandez, C., Cannon, J. and Chokshi, S. (2003), "A US-Japan lesson study reveals critical lenses for examining practice", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, pp. 171-185.

Fujii, T. (2016), "Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of lesson study", *ZDM Mathematics Education*, Vol. 48 No. 4, pp. 411-423.

Hart, L.C. and Carriere, J. (2011), "Developing the habits of mind for a successful lesson study community", in Hart, L.C., Alston, A. and Murata, A. (Eds), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education: Learning together*, Springer, New York, NY, pp. 27-38.

Hartley, J. (2004), "Case study research", in Cassell, C. and Symon, G. (Eds), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, Sage, London, pp. 323-333.

Henrekson, M. and Jävervall, S. (2016), *Svenska skolresultat rasar: vad vet vi? [Swedish School Results Tumbles: What Do We Know?]* , Kungl, Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA), Stockholm.

Holmqvist, M. (2017), "Models for collaborative professional development for teachers in mathematics", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 6 No. 3, pp. 190-201.

Kansanen, P. and Meri, M. (1999), "The didactic relation in the teaching-studying-learning process", TNTEE Publications, Vol. 2 No. 1, pp. 107-116.

KOM-arbejdsgruppen (KOM) (2002), *Kompetencer og matematikinlärning, Idéer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark [Competencies and Mathematic Learning, Ideas and Inspiration for How to Develop Mathematic Education in Denmark]*, Roskilde Universitet, Roskilde.

Kroesbergen, E. and Van Luit, J.E.H. (2003), "Mathematics interventions for children with special educational needs, A meta-analysis", *Remedial and Special Education*, Vol. 24 No. 2, pp. 97-114.

Lave, J. and Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lewis, C. (2016), "How does lesson study improve mathematics instruction?", *ZDM Mathematics Education*, Vol. 48, pp. 571-580.

Lindhardt, B. (2017), "Matematik i et specialdidaktiskt perspektiv [Mathematic in a special didactic perspective]", in Borgbjerg Hansen, H. and Mårtensson, B.D. (Eds., *Specialdidaktik i teori og praksis, Undervisning på specialskoler og i specialklasser*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen, pp. 167-184.

Munthe, E., Helgevold, N. and Bjuland, R. (2016), *Lesson Study: Kollegial professionsutveckling [Lesson Study: Collegial Professional Development) (1. utg.)]*, Natur & kultur, Stockholm.

Munthe, E. (2013), "Planlegging av undervisning. (Planning of education)", in I Krumsvik, R. and Säljö, R. (Eds), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*, Fagbokforlaget, Bergen, pp. 201-226.

Niss, M. (2003), "Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM-project", in Gagatsis, A. and Papastavridis, S. (Eds), *3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education*, Hellenic Mathematical Society and Cyprus Mathematical Society, Athens, pp. 115-124.

OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS*, OECD Publishing, Paris, available at: https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*, OECD Publishing, Paris, available at: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Olteanu, L. (2016), *Framgångsrik Kommunikation i matematikklassrummet [Successful communication in the mathematic classroom]*, Diss, (sammanfattning) Kalmar, Linnéuniversitetet, 2016, Växjö.

Perry, R.R. and Lewis, C.C. (2009), "What is successful adaptation of lesson study in the US?", *Journal of Educational Change*, Vol. 10, pp. 365-391.

Roos, H. (2019), "Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both?", *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 100, pp. 25-41.

Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken [Learning in Practice*], Studentlitteratur, Lund.

Simons, H. (2009), *Case Study Research in Practice*, Sage, London.

Skolverket (2016), "TIMSS 2015, Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv [TIMSS 2015, Swedish Elementary Students' Knowledge in Mathematics and Science in an International Perspective]", (Skolverkets rapport 448), available at: https://www.skolverket.se/getFile?file=3707.

Skolverket (2018), *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare 2011: revised 2018, [Stockholm]*, Skolverket.

Skolverket (2019), *TALIS 2018: en studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan Delrapport 1 [TALIS 2018: A Study About Teachers and School Leaders Work in Elementary School and High School Volume 1]*, Skolverket, Stockholm.

Skovhus, H. (2017), "Matematik og differentiering, (Mathematic and differentiation)", in Borgbjerg Hansen, H. and Mårtensson, B.D. (Eds), *Specialdidaktik i teori og praksis, Undervisning på specialskoler og i specialklasser*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen, pp. 199-239.

Sollerman, S. and Winnberg, M. (2019), *Matematik i PISA 2018: nuvarande innehåll och kommande förändringar [Mathematics in PISA 2018: Current and Future Changes]*, Skolverket, Stockholm.

Starcic, A.I., Cotic, M. and Zajc, M. (2013), "DBR of TUI for geometry teaching in an inclusive classroom", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 44, pp. 729-744.

Starcic, A.I., Cotic, M., Solomides, I. and Volk, M. (2016), "Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 47 No. 1, pp. 29-50.

Stigler, J.W. and Hiebert, J. (2016), "Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines", *ZDM*, Vol. 48 No. 4, pp. 581-587.

Sverige (2018), *Skollagen (2018:1098): med lagen om införande av skollagen (2010:801) [The Swedish School Law]*, Norstedts juridik, Nionde upplagan Stockholm.

Vetenskapsrådet (2011), *Good Research Practice [Elektronisk resurs]*, (Reviderad utgåva), Vetenskapsrådet, Stockholm.

Waldmann, C., Dockrell, J. and Sullivan, K. (2015), "Supporting indigenous bilingual children's oral language development", *Presentation vid ALAA/ALANZ/ALTAANZ: Learning in a multilingual world, Adelaide, 1 December 2015*.

Wu, H.H. (2018), "The content knowledge mathematics teachers need", in Li, Y., Lewis, J.W. and Madden, J.J. (Eds), *Mathematics Matters in Education*, Springer, Cham, pp. 43-91.

Yoshida, M. (2012), "Mathematics lesson study in the United States", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 1 No. 2, pp. 140-152.

Corresponding author
Helena Sjunnesson can be contacted at: helena.sjunnesson@hkr.se

For instructions on how to order reprints of this article, please visit our website:
www.emeraldgrouppublishing.com/licensing/reprints.htm
Or contact us for further details: **permissions@emeraldinsight.com**

Doctoral Dissertations in Education
published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.

79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.

124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare
i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.

158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning
och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen
av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.

10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
    En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
    i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tilllämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? -– En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog -– En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014 until January 2015)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)
Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011 until December 2020)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments. 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i “Den kommunikativa pedagogiken”. 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the ”Interactive examination” for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students’ ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.

70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstuktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.
84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktiknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.
86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulin, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.
89. Ryan, Ulrika. Mathematics classroom talk in a migrating world. Synthesizing epistemological dimensions. 2019.
90. Lundberg, Adrian. Viewpoints about Educational Language Policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland. 2020.
91. Delacour, Laurence. Förskollärare och det önskvärda matematiska barnet. Förväntningar och diskurser i förskolepraktik. 2020.

92. Nilsson Sjöberg, Mattias. Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD. 2020.
93. Yarova, Olena. Narrating Humanity: Children´s Literature and Global Citizenship Education. 2021.
94. Sjöblom, Marie. Promoting mathematical dialogue: students' and teachers' listening, questioning and participation. 2022.
95. Wilinger, Henriikka. Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker. 2022.
96. Svensson, Christina. Undervisningsutvecklande professionsutbildning för blivande och verksamma matematiklärare. 2022.
97. Norefalk, Christian. What the Right to Eduation Is, and What It Ought to Be: Towards a Social Ontology of Eduction as a Human Right. 2022
98. Klefbeck, K. Att få tillträde till lärarprocesser - Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan. 2022.
99. Plantin Ewe, L. Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD. 2022.
100. Lelinge, Bali. Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinkluderande undervisning – praktikutvecklande klassrumsforskning. 2022.
101. Petersson-Bloom, Linda. Equity in Education for Autistic Students – Professional Learning to Accommodate Inclusive Education. 2022.
102. Sjunnesson, Helena. Från mäta till möta. Elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av klassrumsbedömning. 2022.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)