



EXAMENSARBETE

AVANCERAD NIVÅ 30 HP

Våren 2014

Sektionen för lärande och miljö

Omsorgsfull bedömning

En studie av högstadielärares upplevelser av
utvecklande bedömning och vad lärares omsorg
kan betyda för dessa upplevelser

Författare

Dalila Adilagic

Edin Adilagic

Handledare

Jonas Aspelin

Omsorgsfull bedömning

En studie av högstadieelevers upplevelser av utvecklande bedömning och vad lärares omsorg kan betyda för dessa upplevelser

Abstract

Den här undersökningen beskriver vad som karakteriserar bedömning som en grupp högstadieelever upplever som utvecklande, samt vilken betydelse lärares omsorg kan ha för detta förfarande. Enligt forskning är kommunikationen mellan elever och lärare viktig när det gäller bedömning. Stor vikt läggs idag vid formativ bedömning som betydande faktor för elevers lärande i skolan. Formativ bedömning kräver ett samarbete mellan eleven och läraren. I undersökningen intervjuades elva elever i årskurs 9. Undersökningen visar att tydlig kommunikation mellan elever och lärare är av stor betydelse för att bedömningen ska upplevas som utvecklande. En utvecklande bedömning upplevs när läraren tydligt visar på elevers styrkor och svagheter. I undersökning framkommer också att elever känner sig bekräftade och upplever bedömning som utvecklande när läraren tar sig tid till bedömningen. Resultatet analyserades utifrån Noddings omsorgsetiska teori. Omsorg från lärares sida visade sig då ha stor betydelse för att bedömningen ska upplevas som utvecklande; för att elever ska uppleva en vilja att lära sig. Det vi kallar ”omsorgsfull bedömning” riktas både mot vad eleven kan i nuläget och mot hur eleven kan ta ett steg framåt. Vidare riktas den såväl mot eleven som individ som mot elevens prestationer.

Ämnesord: bekräftelse, eleven, läraren, muntlig kommunikation, omsorg, omsorgsfull bedömning, skriftlig kommunikation, upplevelser av bedömning

Förord

När vi började skriva vår uppsats märkte vi ganska snabbt hur stort det var och kommer att vara för oss för alltid. Denna upplevelse kommer vi aldrig att glömma då den bidragit med svett, tårar men framförallt skratt och kunskap. Uppsatsen har bidragit till att vi har utvecklats som blivande lärare; både klokare och starkare.

Det har varit ett privilegium att ha en handledare som inte bara förstår ens misstag och svårigheter men som också läst av vår panik i ögonen och lugnat oss med sin omsorg gentemot oss. Vi vill tacka Jonas Aspelin för ett enormt tålamod och ett stort hjärta, en vän som funnits där både som stöd och som handledare.

Att skriva om bedömning har för oss varit och är ett viktigt fokus, då vi kommer att bedöma elevers prestationer i vårt kommande yrke.

Kristianstad i mars 2014

Edin & Dalila Adilagic

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	3
1.1.1 Historiskt perspektiv på bedömning.....	3
1.1.2 Bedömning i dagens skola.....	4
2. Litteraturgenomgång.....	6
2.1 Elevers upplevelser av bedömning.....	6
2.2 Bedömning för elevers lärande.....	8
2.3 Elev-lärrar-relation och bedömning.....	10
3. Teoretisk utgångspunkt.....	13
3.1 Relationell pedagogik.....	13
3.2 Noddings omsorgsetik.....	13
4. Problemprecisering och frågeställning.....	18
5. Metodisk ansats.....	19
5.1 Kvalitativ ansats.....	19
5.2 Kvalitativ intervju.....	19
5.2.1 Utformning av intervju.....	20
5.2.2 Urval och genomförande.....	20
5.2.3 Bearbetning och analys.....	21
5.2.4 Forskningsetiska principer.....	22
6. Resultat.....	23
6.1 Muntlig kommunikation.....	23
6.2 Skriftlig kommunikation.....	26
6.3 Bekräftelse.....	31
7. Teoretisk analys.....	36
7.1 Elevers upplevelser av bedömning i ljuset av Noddings omsorgsetiska teori.....	36
7.2 Noddings omsorgsetiska teori.....	36
7.3 Analys utifrån Noddings teori.....	36
7.3.1 Modellerings.....	36
7.3.2 Dialog.....	37
7.3.3 Praktik.....	37
7.3.4 Bekräftelse.....	38
8. Slutsats och diskussion.....	39

8.1 Resultatdiskussion	39
8.2 Implikationer för pedagogisk praktik	42
8.3 Metoddiskussion.....	42
8.4 Vidare forskning.....	43
8.5 Avslutning	44
Referenser	45
Bilaga 1	48
Bilaga 2	49
Bilaga 3	51

1. Inledning

Svensk skola idag är obligatorisk fram till årskurs nio och nästan alla elever fortsätter vidare till gymnasiet. Skolan spelar en central roll i barns och ungdomars liv. Bedömning har blivit ett allt viktigare inslag i utbildningen. Det är en stor del av såväl lärarens som elevernas vardag. Bedömning förväntas dels fungera som en indikator på hur väl eleven presterat i olika moment, dels som medel vid lärarens betygsättning. Man kan även säga att bedömning är en process där relationen mellan lärare och elever prövas. Exempel på detta finner vi i citatet nedan, där en elev skriver om sina tankar efter träningsuppsatsen inför nationella provet:

Naturligtvis blev jag en aning besviken [över betyget], jag var nöjd med vad jag hade skrivit. Men jag har full förståelse för att hon gav mig ett lågt betyg eftersom jag inte riktigt hade följt uppgiften som den var given vid provtillfället. Lärarens bedömning är hård men rättvis hur klichéaktigt det än låter (Parmenius Swärd, 2009, s. 168).

Efter nationella provet skriver samma elev följande:

Angående det nationella provet har jag inte mycket att säga. Läraren gav mig godkänt därför att hon inte tyckte att jag tagit med tillräckligt många exempel från det texthäfte vi fick en tid innan provet och som den uppgift jag valde fordrade. Jag anser att detta är väl hårt då min uppsats uppfyllde uppgiften väl. Jag var ganska nöjd med det jag skrivit men mycket missnöjd med mitt betyg. Jag kommer att få godkänt i slutbetyg på kursen i Svenska B vilket känns som ett hån och lärarens motivering känns inte övertygande (Ibid., s. 168).

Eleven uttrycker i det första citatet ovan förståelse för och tillit till sin lärare. Eleven upplever lärarens bedömning som hård men rättvis, trots sin besvikelse över betyget. Det andra citatet visar hur elevens syn på den tidigare accepterade bedömningen förändrats i negativ riktning. Eleven ser lärarens bedömning som en förolämpning och menar att motiveringen inte är övertygande. Båda citaten illustrerar bedömningssituationer där relationer sätts på prov, och där elever upplever situationerna på olika sätt, först positivt och sedan negativt.

Vi antar i den här uppsatsen att det i all slags bedömning byggs elev-lärorelationer av olika karaktär. Förhållandet mellan bedömning och elev-lärorelationen är ett utforskat ämne som vi har för avsikt att undersöka.

En relation kan definieras som en förbindelse mellan två eller flera individer (Aspelin & Persson, 2011). Forskning om relationer i skolan är både av teoretiskt och empiriskt slag (se t.ex. Säfström, 2004; Wright, 2009; Frelin & Grannäs, 2010; Aspelin, 2012). Det finns en mängd forskning som visar att relationen mellan eleven och läraren är en grundläggande aspekt av utbildning (Aspelin & Persson, 2011). Relationsbyggande är en stor del av lärarens arbete och en stor del av lärarens vardag innefattar samspel med elever (Frelin, 2011). Relationer som skapas i skolan kan bli ett starkt minne senare i livet (Uitto, 2012). Vidare visar forskning på området att elev-lärar-relationen är av stor betydelse för elevens prestationer (Aspelin, 2012; Ewnetu & Fisseha, 2008; Hamre & Pianta, 2001; McHugh et al, 2013; Gelbach et al, 2012).

Under vår skolgång har vi fått mängder av bedömningar, muntliga såväl som skriftliga. Bedömningarna har ibland upplevts som positiva och ibland som negativa. Vår relation till de inblandade lärarna har definitivt förändrats genom de bedömningar vi har erhållit. De lärare som vi har haft under vår skolgång har oftast varit tydliga med sina bedömningar, vilket vi uppskattat, eftersom vi känt igen oss i bedömningen, oavsett om den varit negativ eller positiv, och kunnat dra lärdom från den. Vid tillfällen då vi endast erhållit kortfattade kommentarer har vi däremot känt det som att lärare inte riktigt tagit sig tid till bedömningen, vilket lett till att vi uppfattat lärarna som slarviga och oseriösa. I sådana fall har vår relation till lärarna förändrats negativt. Vi har lämnats med upplevelsen att läraren har hanterat uppgiften på ett instrumentellt sätt och sett den som meningslös. Samtliga bedömningar som vi kan erinra oss har i viss mån lett till att relationer mellan oss och lärare påverkats.

I föreliggande uppsats väljer vi att inta ett elevperspektiv och fokuserar på elevers upplevelser av bedömning. Vår avsikt är att skissera på något som vi kallar ”omsorgsfull bedömning”. Vi föreställer oss att omsorg från lärarens sida – omsorg om eleven, om dennes kunnande och om själva ämnesinnehållet – är av betydelse för att elever ska uppleva bedömning som utvecklande. Colnerud (2006) menar att Noddings är en av de främsta filosoferna inom omsorgsetik och att hon har utvecklat en komplex relationsteori. Noddings (2002) definierar omsorg som relationell växelverkan mellan omsorgsgivare (the carer) och omsorgstagare (the cared for). Det är enligt Noddings först när omsorgstagaren bekräftar den givna omsorgen som man kan tala om en relation. Vi väljer i den här uppsatsen att använda Noddings omsorgsteori för att undersöka frågor om förhållandet mellan bedömning och omsorg.

Nedan ges först en bakgrund till ämnet, där vi ger ett historiskt perspektiv på bedömning. Fortsättningsvis följer en litteraturgenomgång som presenterar forskning om bedömning som är relevant för studien. Vidare presenteras Noddings omsorgsetiska teori. Därefter preciseras syftet i uppsatsen och frågeställningar formuleras. Vidare följer ett metodavsnitt där de tillvägagångssätt som vi använder i den empiriska undersökningen beskrivs. I kapitlet därpå följer resultatdelen och teoretisk analys, därefter följer slutsats och diskussion.

1.1 Bakgrund

Med nedanstående bakgrund vill vi placera in frågan om bedömning i ett större, historiskt sammanhang, ett som kan skapa förståelse för vårt val av inriktning inom fältet.

1.1.1 Historiskt perspektiv på bedömning

Bedömning i skolan har sina historiska rötter i ett samarbete mellan familj och kyrka. Under 1500-talet hade familjefadern och prästen ett gemensamt ansvar vad gäller undervisning av barn. År 1686 grundades kyrkolagen som innebar att undervisning blev obligatorisk. Föräldrar och lärare blev ansvariga för undervisningen av barn. Prästerna kom på årliga besök för att kontrollera barnens kunskapsutveckling och resultat, dessa resultat bokfördes som omdömen i kyrkoregistret. Bedömningen återspeglades i den muntliga tradition som kallades katekesen. Bedömningsarbetet innebar att undersöka hur elevers kunskaper kom att uttryckas. (Forsberg & Lindberg, 2010).

Utbildningen överfördes till skolan år 1842 men familjen och kyrkan kom att behålla inflytande över skolundervisningen. Vid den här tiden ägde en omfattande samhällsförändring rum som även förändrade såväl undervisningsmetoderna som bedömningsarbetet. Under mitten och i slutet av 1800-talet hittade läroboken sin form vilket i sin tur gav upphov till stor förändring av bedömningen. De olika skolämnena och utbildningens olika mål bidrog till att olika bedömningspraktiker utvecklades (Ibid.).

År 1905 infördes ett nytt betygssystem vilket grundade sig i 1800-talets folkskolestadga och 1905 års läroverksstadga. Ytterligare förändringar under 1900-talet innebar omstruktureringar av läro- och kursplaner samt betygssystemen (Ibid.). 1962 tillkom grundskolan efter två decenniers utredande. Två läroplaner, 1962 års läroplan och 1969 års läroplan, kom att antas. Samtidigt reviderades gymnasieskolans läroplan, vilket resulterade i Lgy 1970. I 1980-års läroplan skedde en förskjutning mot målstyrning. Förändringarna visade sig vara avgörande

vad gäller förutsättningarna för lärares bedömningar. Exempelvis innebar förändringen att elevers kunskaper skulle knytas an till elevers erfarenheter, något som i 1994-års läroplan kom att kallas för målstyrning (Lundahl, 2011). I detta skede blev kunskapsinnehållet i skolan en öppen fråga. Förändringen innebar att man övergick från relativa betyg till mål- och kunskapsrelaterade betyg, vilket i sin tur medförde högre krav på både lärare och elever. De högre kraven handlade bland annat om god kommunikation mellan lärare och elever rörande bedömningsfrågor (Forsberg & Lindberg, 2010). Övergången medförde också att synen på bedömning förändrades från bedömning *av lärande* till bedömning *för lärande*, vilket i sin tur ledde till att nya bedömningsmetoder utvecklades. Nya metoder uppmärksammar hur eleven lär och använder sin redan befintliga kunskap snarare än vad eleven kan eller har lyckats lära. Detta innebär att bedömning med tiden kommit att ses som redskap som ska användas för att främja elevens lärande istället för att mäta lärandet. Bedömningar som främjar elevens lärande ger en klar bild av hur eleven tänker eller löser eventuella problem. Det är den sortens bedömning som man i dagens skola menar ger framåtsyftande feedback, något som i sin tur antas utveckla elevens lärande (Lundahl, 2011).

1.1.2 Bedömning i dagens skola

Lgr 2011 bygger vidare på den tidigare 1994 års läroplan där bland annat de olika kunskapsformerna uttrycks i skolans styrdokument i form av de så kallade fyra F:en (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet). Kunskapsformerna används på ett medvetet sätt vid bedömning vilket antas medföra goda förutsättningar för elevens lärande. Bedömningen blir då till ett redskap som används för lärande (Skolverket, 2011a).

Det primära syftet med bedömning av elevers kunskaper handlar om att samla in och tolka information om elevers arbetsprestationer. I och genom olika bedömningssituationer synliggörs elevers arbetsprestationer. Enligt Skolverket (2011a) delas bedömning upp i olika steg, varav de mest framträdande är följande:

- Kartlägga kunskaper,
- Värdera kunskaper,
- Återkoppla för lärande,
- Synliggöra praktiska kunskaper och
- Utvärdera undervisning.

Kartläggning av kunskaper kan innebära att läraren i början av skolterminen bedömer elevers kunskaper. Utifrån denna bedömning kan läraren planera undervisning och extrahjälp för de

elever som har behov av detta. De kunskaper som elever erhållit värderar läraren med hjälp av bedömningen. Detta för att kunna följa elevens kunskapsutveckling. Den värderande bedömningen kan komma att ligga som grund för de skriftliga omdömena. Detta förfarande kan ses som en sorts återkoppling för lärande. Bedömningen ska även ske för att synliggöra elevers praktiska kunskaper där olika förmågor såsom problemlösning, analys och kommunikation blir synliga. Utifrån bedömningarna erhåller elever sina resultat vilka i sin tur används som underlag för att utvärdera undervisningens kvalitet (Ibid.). I Lgr 11 uttrycks saken som att elever också själva ska värdera sina resultat utifrån sin egen och andras bedömning. Dessutom ska elever koppla sina resultat till sin egen prestation. Tanken med denna sorts bedömning är att elever ska utveckla ett större ansvar för sina studier (Skolverket, 2011b).

Vid bedömning är återkoppling viktig då eleven därigenom ges en tydlig bild av sin arbetsprestation. Återkoppling för lärande ser man vid formativ bedömning vilket innebär att lärandemålet blir synligt för eleven. Formativ bedömning talar både om var eleven befinner sig i förhållande till lärandemålet men också hur lärandemålet kan nås (Skolverket, 2011a). Feedback, som återkoppling också kallas, kan förklaras som ett verktyg som ger svar på var eleven befinner sig i sitt lärande samt hur eleven kan närma sig mål med lärandet. Detta sker genom att elevens styrkor och svagheter påvisas, vilket leder till att eleven leds framåt i sitt lärande (Jönsson, 2011). I dagens skola utövas både summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning kan kort sagt definieras som en bedömning av elevens kunskapsnivå, det vill säga sådant som eleven har lärt sig. Det är i synnerhet resultaten som står i fokus vid summativ bedömning, vilket i efterhand kan användas för utvärdering. Formativ bedömning har som syfte att främja och utveckla lärandet, vilket innebär att eleven blir hjälpt vidare i sin kunskapsutveckling. Detta genom att dess styrkor och svagheter lyfts fram i en miljö där eleven både vill lära sig men också att möjligheterna finns för ett fortsatt lärande. Den synliga skillnaden mellan de nämnda bedömningarna rör således i vilket syfte bedömning används (Jönsson, 2011; Lundahl, 2011; Skolverket, 2011a).

2. Litteraturgenomgång

Med nedanstående innehåll vill vi redogöra för forskning som är relevant för studien. Den forskning som vi finner relevant delas in i tre teman: elevers upplevelser av bedömning, bedömning för elevers lärande samt elev-läraryrelation. Genomgången är också tänkt som förberedelse för den kommande syftesformuleringen.

2.1 Elevers upplevelser av bedömning

Inom svensk forskning finns det få artiklar och avhandlingar som diskuterar hur elever upplever bedömning i skolan (Forsberg & Lindberg, 2010). Törnvall (2001) har i sin licentiatavhandling diskuterat hur elever och lärare upplever bedömning i skolan. Undersökningen genomfördes med intervjuer där 45 elever från låg-, mellan- och högstadiet deltog. Det framkom i studien att elever i vissa bedömningssituationer inte var medvetna om att de blev bedömda, detta gäller främst elever i de lägre åldrarna. Vidare visade studien att elever är medvetna om att de blir bedömda i samband med olika prov. I studien uttryckte elever även att bedömning främst används för att testa olika kunskaper. Elever uttryckte även att bedömningen bidrog till ökad inläring. Högstadieelever upplever att de får mer självförtroende när de får reda på provresultat, detta för att prov förknippas med en rättvis bedömning, även om det ibland upplevs som något nervöst och ansträngande. Vidare upplevs prov som något viktigt och användbart för den framtida inläringen och utvecklingen hos majoriteten av elever. Detta gäller dock inte alla elever. Prov framkallar oro och obehag hos vissa. Ändå accepterar elever generellt prov som bedömningsmetod (Ibid.).

Peterson och Irvings (2008) studie diskuterar hur bedömning påverkar hur och vad elever ska lära sig. Enligt författarna ska bedömning upplevas som en möjlig motivationsfaktor för elevers intressen och behov. I Både Peterson och Irvings (2008) samt Törnvalles (2001) studie uttrycker elever att bedömning sker i form av prov och läxförhör. Vissa elever upplever bedömning som något onödigt då de tror att bedömningen ändå inte kommer att vara rättvis och ärlig. Synen på bedömning bland elever i studierna är ibland positiv och ibland negativ (Törnvall, 2001; Peterson & Irvings, 2008). När elever upplever bedömningen som något positivt sker det i samband med feedback på deras lärande. Oavsett om feedback är positiv eller negativ uppfattas det av elever som en drivkraft för deras kunskapsutveckling. Däremot, när elever upplever bedömningen som något negativt upplever de lärare som elaka. Vidare uttrycker elever vars syn är negativ att bedömningen sker för att lärare inte tycker om dem.

I Peterson och Irvings (2008) studie beskyller eleverna sina lärare för den negativa feedback de mottagit, detta med tron att lärare inte lär elever tillräckligt mycket. Författarna diskuterar även hur elever inte utnyttjar den feedback de erhåller från läraren, för att vidareutvecklas i sitt lärande (Ibid.).

Brown och Hirschfelds (2008) studie undersökte hur elever förhåller sig till bedömning och hur bedömningen kan kopplas till deras prestationer. Elever i studien som såg på bedömning som något konstruktivt upplevde ett mer personligt ansvar kring sitt lärande och fick därmed ett högre betyg. Elever som ignorerade bedömningen fick ett lägre betyg, uttryckte att ansvaret för bedömning borde ligga hos läraren och skolan. Studien visade också att elever med självförtroende och en tro på formativ bedömning lyckades bättre i skolan än vad andra elever gjorde. I författarnas studie visade det sig även att faktorer som tro på sig själv samt formativ bedömning fungerar bäst i samklang med varandra. Utan en samverkan finns risken att faktorerna slår ut varandra (Ibid.).

Bagley (2008) genomförde en studie på 180 elever och deras upplevelser av formativ bedömning. I undersökningen uttryckte de flesta elever en mer positiv inställning till utvärdering än till betyg. Ett flertal elever uttryckte att deras syn förändrades vid formativ bedömning, på grund av den detaljerade informationen och den analyserande bedömningen de erhöll från läraren. Dock delade inte alla elever denna positiva syn. De elever som uttryckte en negativ syn på bedömning menade att bedömningen bidrog till stress. Elever ansåg att det var stressigare att få formativ bedömning än att få betyg (Ibid.).

Sammanfattningsvis kan man påstå att elever upplever bedömning både som något positivt och negativt. Den positiva upplevelsen av bedömningen erhålls i samband med feedback, men även för att elever upplever att feedback fungerar som en drivkraft för ökad inläring. Den negativa synen erhålls då eleven inte är nöjd med bedömningen och där eleven menar att den negativa feedback de får från lärare beror på att lärare inte har lärt ut tillräckligt. När elever inte är nöjda med bedömningen upplever de att lärare varit elaka och satt ett lägre betyg, samt att lärare inte tycker om dem. De elever som såg bedömning som något konstruktivt fick ett högre betyg samt lyckades bättre i skolan. Bedömning är något som kan bidra till bättre självförtroende och utökad inläring enligt elever, samtidigt som det är ett nervöst och oroligt moment i skolan. Som vi tolkar ovanstående är elever medvetna om att de måste bli bedömda på något sätt. I början upplever elever bedömning som något negativt för att de tror att läraren inte tycker om dem. Lärare använder bedömning som en motivationshöjande faktor oavsett

om bedömning ges i form av positiv eller negativ feedback. Elever utvecklar i sin tur antingen positiv eller negativ syn på bedömning. Elever vars syn på bedömning är negativ har sannolikt erfarenhet av otillräcklig eller omotiverat negativ feedback från lärare. Det kan även vara så att elever inte fått det betyg de har önskat eller väntat sig och möjligen därför utvecklat en negativ syn på bedömning. De elever som har ett positivt synsätt på bedömning kan möjligen ha fått ett önskat betyg eller upplevt bedömningen som en drivkraft i deras kunskapsutveckling.

2.2 Bedömning för elevers lärande

Segers och Tillema (2011) diskuterar att bedömning bör användas som ett verktyg för att stödja elevers lärande, då det kan leda till att inlärningsförmågan ökar. Det kan även innebära en förändring rörande hur lärare och elever hanterar bedömning. Författarna menar att när elever involveras i bedömningen leder det till att de stimuleras till inläring (Ibid.).

Jönsson (2011) liksom Lundahl (2011) visar hur viktig kommunikationen mellan elever och lärare är när det gäller bedömning. Den är viktig för att upprätta tydliga lärandemål för eleven men också för att eleven ska få den information om sitt kunnande som behövs och få förklarat för sig var han eller hon befinner sig i förhållande till lärandemålen. Författarna menar att denna information ska vara tillgänglig för elever och inte hållas hemlig. Varje enskild elev ska känna till vilka förväntningar som ställs på dem (Ibid.). Läraren ska också stödja eleven så att denne vet hur och varför den bedöms samt utifrån vilka kriterier. Bedömningen blir då synlig och förutsättningar ges för parterna att bli samstämda. Bedömningen måste vara tillförlitlig för att eleven på ett tydligt sätt ska förstå var den befinner sig i förhållande till lärandemålen (Jönsson, 2011). Vidare diskuteras bedömning för lärande och lärande bedömning som två riktlinjer för bedömning vilka i sin tur bidrar till att lärande hos eleven tar form. I detta sammanhang är feedback en viktig pusselbit. Feedback bidrar till ett kontinuerligt lärande hos eleven och förmår eleven att på egen hand ta itu med sitt lärande, något som i bedömningshänseende leder till att eleven blir en synlig resurs för sig själv (Lundahl, 2011; Jönsson, 2011).

Hattie (2009) anses ha gjort en av de mest omfattande studier någonsin kring vilka faktorer som påverkar elevers prestationer. Feedback visar sig i hans studie vara en faktor som specificerar lärandemålen samt bidrar till att redan inlärd kunskap utvecklas och fortskrider (Hattie & Timperley, 2007). En omfattande diskussion i Hatties (2009) bok *Visible Learning*

handlar om att feedback har en stor påverkan på elevers inläring och prestation. Hattie (2009) använder sig av en modell som tydligt visar hur feedback fungerar mellan elever och lärare. Modellen visar bland annat att om feedback ska fungera på ett effektivt sätt måste tre frågor besvaras: "Vart är jag på väg?", "Hur går det för mig?" och "Vart ska jag härnäst?". Frågan "Vart är jag på väg?" handlar om vikten av att lärandemål tydliggörs, "Hur går det för mig?" visar hur viktigt det är att eleven själv ser synliga tecken på lärande medan den sista frågan "Vart ska jag härnäst?" belyser feedback som en progression vad gäller elevens fortsatta lärande (Ibid.). Hattie (2009) menar att syftet med feedback är att involvera och skapa förståelse hos eleven kring olika uppgifter. För att en progression ska kunna ske ifråga om elevens lärande bör feedback användas för att lyfta fram vad eleven förstår och inte förstår i sitt lärande (Ibid.). Lundahl (2011) menar att feedback är en central faktor i bedömning för lärande. Vidare menar han att handlingen eller feedbacken ökar elevens möjligheter till samspel och delaktighet i läroprocessen. Feedbackens centrala del när det gäller bedömning är att visa eleven hur svårigheter ska hanteras och inte endast var de har uppstått (Ibid.). Lundahl (2011) nämner att feedback kan vara informationsrik med utförliga beskrivningar av elevens aktiviteter men att den även kan vara frekvent i bedömningen och ske minut för minut, dag för dag. Hattie (2012) menar att det är av stor vikt att eleven är delaktig i sitt lärande. Vidare talar Hattie (2012) för feedback som sker under lektionstid, som en kortvarig formativ bedömning, och att det kan ske flera gånger per vecka. Den kortvariga formativa bedömningen är en process med stor betydelse för elevens lärande i skolan och kräver ett aktivt samarbete mellan eleven och läraren.

Sammanfattningsvis kan man påstå att ett viktigt inslag i framgångsrik bedömning är att elevens fokus skiftar från förståelse av lärande och prestationer, det vill säga att elevens tillägnade kunskaper får en betydande roll i elevens lärande som uttrycks genom prestationer. Forskning visar att lärandet främjas av att elevens upplevelser tas med i bedömningen. Flera forskare diskuterar kommunikation mellan eleven och läraren som möjlig nyckel till elevens framgång. Kommunikation mellan eleven och läraren är viktig vid bedömningen för att de ska nå de olika lärandemålen. Detta för att det både tillåter läraren att stödja eleven i dennes utveckling och att eleven ges möjlighet att förstå var denne befinner sig i förhållande till lärandemålen. Elever som är delaktiga vid bedömning kan stimuleras till lärande. Med andra ord är kommunikationen mellan elever och lärare, enligt vår tolkning, en ytterst viktig del av bedömning, då det utan kommunikation är näst intill omöjligt att synliggöra elevens lärande och upptäcka på vilka sätt det inte lever upp till lärandemål och bedömningskriterier. Med

andra ord kan kommunikation förbättra och underlätta såväl lärarens bedömning av eleven som elevens medvetenhet om vari hans eller hennes kunskapsbrister. Feedback förefaller vara en central del av kommunikationen och i lärande där både eleven och läraren är synliga resurser i utbildningen.

2.3 Elev-läroar-relation och bedömning

Ovanstående genomgång av forskning inom fältet bedömning visar på betydelsen av feedback och överhuvudtaget kommunikation mellan lärare och elever. Indirekt visar det alltså också på hur viktig relationen mellan elever och lärare är för att bedömning ska få positiva eller negativa – följer. Däremot tycks det inte finnas många studier som specifikt inriktas på elev-läroar-relationens betydelse i och för bedömning. Inför skrivandet av uppsatsen har vi noggrant sökt området bedömning i skolan men inte funnit många studier av det slaget. Det tycks med andra ord finnas en kunskapslucka och det har stärkt oss i vårt val av inriktning. Vi nämner nedan några studier som ändå mer eller mindre direkt rör ämnet.

En studie av Bagley (2010) diskuterar vilka former av relationer som inleds samt upprätthålls bland högstadieläroar, genom alternativa bedömningar. I studien diskuterar hon allmänt vikten av goda relationer mellan elever och lärare samt hur viktig relationen är för elevers personliga och akademiska framgång (Ibid.). Elever ser bedömning många gånger som något slumpmässigt och orättvist. Bagley (2010) menar att bedömning bör ske i samklang med elever där gemensamma mål lyfts fram, som exempelvis vad elever bör förbättra och vad de har åstadkommit. I Bagleys (2010) modell är det inte nödvändigtvis så att bedömning endast är en fråga om läroars bedömning av elever. Snarare pekar hon på fördelar med att elever också involveras i ett slags bedömningar av läroars undervisning. Med andra ord så bedömer elever lärare och lärare bedömer i sin tur elever (Ibid.). När det gäller relationsmodeller nämns det fyra stycken i Bagleys (2010) studie, dessa citeras nedan (vår översättning):

- Auktoritär rangordning (Authority Ranking): Bedömningen ges från lärare till elever. Läraren har sista ordet om vem som får vad. Bedömningen kan ibland upplevas som slumpmässig eller orättvis.
- Marknadprissättning (Market Pricing): Bedömning ses som ett ”proportionellt värde” som ges till elever enligt tydliga krav. Betyg och omdömen är förtjänade.
- Gemensam syn (Communal Sharing): Bedömning nås genom konsensus och gemensamma mål. Elever och lärare arbetar tillsammans för att diskutera hur väl

eleven gör ifrån sig, och vilka förbättringar som behöver göras. Elever, lärare och föräldrar innehar en gemensam syn på elevers framgång.

- Jämställdhetsmatchning (Equality matching): Elever bedömer lärare och lärare bedömer elever i en ömsesidig relation; alternativt, elever bedömer varandra.

I Bagleys (2010) studie påstås den auktoritära modellen (Authority Ranking) vara flitigast använd i skolan. Den auktoritära modellen är till lärarens fördel då det är läraren som innehar makten. Bagley (2010) visar att de andra modellerna, gemensam syn (Communal Sharing), marknadsprissättning (Market Pricing) och jämställdhetsmatchning (Equality matching) förekommer och allmänt betraktas som viktiga vid bedömning. Den distinktion som görs mellan de olika modellerna är enligt Bagley (Ibid.) att i auktoritär rangordning är läraren den som styr medan i de övriga modellerna råder ett samspel mellan elever och lärare. Det är genom detta samspel som lärare och elever kan utveckla en gemensam syn på sitt lärande (Ibid.). Bedömning är ett direktiv för elevers vägledning och klassrummet är som ett samhälle av praktik där bedömningen är nyckeln till engagemang och motivation. För att bedömning ska upplevas mer som ett samarbete krävs det således att makten fördelas jämnt mellan elever och lärare (Ibid.).

Trygghet och tillit är något eleven kan känna gentemot läraren vid bedömning. Men för eleven kan det även upplevas som att känslan av skam blir så stor att denne känner sig förminskad och utsatt av läraren vid bedömning. Parmenius Swärd (2008) diskuterar sådana frågor i sin avhandling, där hon menar att det sociala bandet mellan elev-lärare ibland präglas av särskiljning. Eleverna strävar efter att presentera sig själva på så sätt som läraren förväntar sig, något som kan leda till att de känner sig misslyckade om förväntningarna inte uppfylls. Att eleven saknar tilltro till läraren kan utveckla en negativ självbild hos eleven, exempelvis en känsla av otillräcklighet. Parmenius Swärd (2008) diskuterar även att elever kan uppleva skam till följd av bedömning, något som i sin tur kan leda till att elever upplever en känsla av utanförskap. Författaren uttrycker i sin studie att det ibland förekommer brister i elev-lärorelationen i samband med bedömning. Det saknas då en ömsesidig förståelse och samklang mellan elever och lärare (Ibid.).

Sammanfattningsvis kan man påstå att forskning har visat att bedömning bör ske i samklang mellan lärare och elever och att detta är nyckeln till engagemang och motivation hos eleverna. Den auktoritära modellen används flitigast och är till lärarens fördel vid bedömning, vilket innebär att läraren innehar makten och inte eleven. I denna modell präglas det sociala bandet

mellan elev-lärare av särskiljning, vilket betecknar olika slags brister i elev-lärare-relationen i samband med bedömning. Forskningen visar istället att vad som skapar engagemang och motivation hos eleverna är samspel mellan lärare och elev. Om sådant saknas eller om makten är mycket ojämnt fördelad läggs hinder mot relationsbyggandet och därmed också mot bedömning för lärande. För att ett samarbete ska vara möjligt vid bedömning krävs det att makten inte upplevs som alltför ojämnt fördelad och att det finns en god relation mellan elever och lärare. Som vi tolkar innebörden av uttrycket ”en god relation” nedan är det en relation som skapas genom tillit och tilltro. Med andra ord ska elever och lärare känna sig likvärdiga som människor, trots att läraren har huvudansvar och makt i bedömningssituationen. Känslor av otillräcklighet, skam och särskiljning i relation till läraren kan uppstå då eleven inte litar på läraren, vilket enligt vår tolkning uppkommer då relationen mellan elev och lärare karakteriseras av kommunikativa brister. En god relation mellan parterna kräver samklang och förståelse dem emellan.

3. Teoretisk utgångspunkt

Den teori som bildar utgångspunkt för vårt arbete, och som vi senare även kommer att använda för att analysera resultatet av vår empiriska studie, har utvecklats av den amerikanska professorn i pedagogisk filosofi Nel Noddings. Noddings omsorgsetiska teori, som vi redogör för här nedan, kan placeras inom en forskningsinriktning som benämns relationell pedagogik. Vi inleder därför nedan med att säga något kort om den senare.

3.1 Relationell pedagogik

Relationell pedagogik är ett teoretiskt perspektiv som bygger på idén att relationer mellan människor är en grundläggande aspekt av utbildning. Den utgår ifrån grundantagandet att människan inte existerar ensam eller för sig själv utan i relation med andra människor. När det gäller utbildning antar man att sådan verksamhet eller aktivitet inte äger rum inom eller utanför individer utan människor emellan. Man menar med andra ord att utbildning utgörs av ett relationellt flöde. Den enskilde eleven och läraren står alltid i relation till någon eller något. Förbindelsen mellan elev och lärare kännetecknas av ömsesidighet, den enes agerande påverkar den andras och tvärtom (Aspelin & Persson, 2011). Skolan har, menar Aspelin och Persson (2011) i sin tolkning av relationell pedagogik, både ett formellt- och ett informellt eller existentiellt syfte. Det formella syftet handlar om att förmedla kunskaper och värden, utveckla elevers färdigheter, förmågor osv. Skolans existentiella syfte är att vara en mötesplats, dvs. ge utrymme för genuina mänskliga möten. I utbildning som kännetecknas av relationell pedagogik finns det en balans mellan å ena sidan kunskaper, i bemärkelsen akademiska prestationer och å andra sidan omsorg, dvs. att främja omsorgsfulla relationer (Aspelin & Persson, 2011). En teori som räknas till forskningsfältet relationell pedagogik är, som nämnts, Noddings omsorgsetik (Ibid.). Vi väljer att inrikta oss specifikt på denna vid utveckling av vår teoretiska ansats.

3.2 Noddings omsorgsetik

Noddings omsorgsetik (2010) bygger på grundtanken att alla människor behöver bli bemötta med omsorg och visa omsorg för andra. Människor har, menar Noddings (2010), en grundläggande moralisk skyldighet att möta andra människor omsorgsfullt. Omsorg ses här som en ömsesidig handling medan relationer kan ses som en beroende handling, vilket

innebär att relationer betraktas som ett samspel människor emellan (Colnerud, 2006). Omsorgsrelationen börjar där livet börjar, då människan redan från början är involverad i omsorgsrelationer, detta vare sig det handlar om korta eller långa möten (Noddings, 2010). Förhållandet mellan två parter utgår ifrån den som ger omsorg (the carer) och den som tar emot omsorg (the cared for). Omsorgsetikens fokus ligger på att relationer ska växa fram och inte enbart att omsorg ska ges från jag till du. Detta kräver i sin tur en omsorg som ges från jaget men som också är önskat av duet (Colnerud, 2006). Omsorgsgivare (the carer) och omsorgstagare (the cared for) har väsentligen samma syfte och mål, nämligen att upprätthålla relationer. Det finns två grundprinciper när det handlar om omsorgsrelationer: den första principen handlar om att när omsorgsgivaren ("hon") visar omsorg till omsorgstagaren ("han") vänder hon bort omsorgen från sig själv. För att ta reda på vad han går igenom sätter hon undan sina egna känslor för att kunna fokusera på hans känslor. Den andra grundprincipen handlar om att omsorgstagaren är medveten om den omsorg han får och den omsorg han strävar efter. Först när grundprinciperna överensstämmer kan omsorgsrelationen uppfyllas (Noddings, 2010). Även Colnerud (2006) uttrycker att omsorgen är fullbordad först när omsorgen har bekräftats av mottagaren.

Omsorgsetiken innefattar både affektiva och kognitiva komponenter, med andra ord är omsorg både ett emotionellt och ett intellektuellt fenomen. Relationer är som sagt beroende av ömsesidighet där omsorg inte accepteras så länge mottagaren inte uppskattar omsorgen. Då finns det en påtaglig risk för att relationen misslyckas. Elev-lärary relationen fungerar inte om eleven inte bekräftar den omsorg som ges, vilket i sin tur skulle innebära att omsorgsrelationen mellan parterna inte existerar. Detta leder i sin tur till att omsorgsfrågan blir till en etikfråga där lärarens relation till eleven inte längre bygger på en ömsesidighet. Omsorgsetiska principer handlar om att man ska etablera, upprätthålla och uppmuntra omsorgsrelationer. Omsorgsetiken är inte ett engångsbeslut utan en kontinuerlig process där själva handlingen är situerad, lokalt bestämd och gäller i relation mellan specifika, konkreta omsorgsgivare och omsorgstagare (Colnerud, 2006).

En omsorgsfull relation uttrycker mottaglighet, sympati och tillgänglighet, vilket leder till att individer involveras med varandra fullständigt. För att en relation ska kunna betraktas som omsorgsfull måste en motivationsförskjutning (motivational displacement) ske, vilket innebär att omsorgsgivaren (the carer) förflyttar sin omsorg till omsorgstagaren (the cared for) och att den senare i sin tur bekräftar omsorgen genom positiv respons. Först när bekräftelsen är fullbordad kan en ömsesidig växelverkan ske mellan omsorgsgivaren (the carer) och

omsorgstagaren (the cared for). Exempel på denna samverkan kan vara att en ny uppgift ges av läraren till eleven. När eleven anammat den nya uppgiften har en ömsesidig växelverkan skett och därmed har en ömsesidig relation uppstått mellan läraren (the carer) och eleven (the cared for) (Bergman, 2004).

Bergman (2004) diskuterar, med utgångspunkt från Noddings omsorgsetik, att omsorgsgivaren bör tänka på att möta omsorgstagarens behov, det vill säga att jag (I) bör befinna mig i förhållande till den andre (the other) för att omsorgen ska tas emot.

Enligt Noddings (2002) är det viktigt att barn och ungdomar lär sig att ta emot hänsyn och visad omsorg, och att skolarbete inte alls bara handlar om att tillhandahålla moralisk utbildning. Noddings (2012) framför en distinktion mellan ”relationell omsorg” (relational care) och omsorgsförmågan (virtue caring). Vid relationell omsorg är det viktigt att omsorgen accepteras av omsorgstagaren (the cared for), om detta inte sker måste omsorgsgivaren (the carer) prova något nytt. När det handlar om omsorgsförmågan (virtue caring) ligger fokus inte på omsorgsgivaren (the carer) utan främst på omsorgstagaren (the cared for). Omsorgstagarens (the cared for) omsorgsfulla relation uppkommer då omsorgseffekten grundas på handlingsförmågan (virtuous acts), det vill säga när omsorgstagaren (the cared for) motiveras till en förbättring i den omsorgsfulla relationen (Ibid.). I omsorgsetiken är man mindre intresserad av omsorgsgivaren (the carer) och dennes moral och mer intresserad av styrkan i omsorgsrelationen. Därför är ömsesidigheten (reciprocity) av stor vikt i sammanhanget. Inom omsorgsrelationen utvecklas inte bara relationen genom att omsorgstagaren (the cared for) godtar omsorgen, utan även genom att omsorgstagaren (the cared for) ser sina krav och intressen som en del av relationen. Omsorgsrelationen är beroende av hur omsorgsgivaren (the carer) identifierar omsorgstagarens (the cared for) behov. Vilket i sin tur är avgörande för om omsorgstagaren (the cared for) ska känna igen och accepterar relationen (Noddings, 2012).

Omsorgsgivaren (the carer) antas ofta ha som uppgift att tillfredsställa omsorgstagaren (the cared for) genom att tillgodose dennes behov. Ibland används tvång för att tillfredsställa omsorgstagarens (the cared for) behov, vilket kan ses i relationen mellan föräldrar och barn. Ibland kan föräldrar (the carer) ta initiativet att bestämma över sina barns (the cared for) framtid, exempelvis val av utbildning. Fastän föräldrarna menar väl tvingar de sina barn att välja utbildning de själva ser som mest lämpad. När omsorgsgivaren (the carer) använder tvång är relationen till omsorgstagaren redan (the cared for) i riskzonen. I detta skede ska

omsorgstagaren kunna uttrycka sin oro och hjälp bör erbjudas av omsorgsgivaren (the carer) (Noddings, 2001).

Noddings (2002) föreställning om hur omsorg kan främja elevers moraliska utveckling kan sammanfattas i termerna modellering, dialog, praktik och bekräftelse:

Modellering (modeling) innebär att omsorgsgivaren (the carer) agerar som en förebild för omsorgstagaren (the cared for). Modellering är viktig för omsorgsbaserad undervisning då det handlar om att behålla och utvecklas i omsorgsfulla relationer. Vidare skapas relationer genom att omsorgstagaren (the cared for) väljer sin modell antingen på ett medvetet eller omedvetet sätt. Den valda modellen fungerar som en förebild för eleven och dess omsorgsfulla utveckling. Det omedvetna sättet påverkar elevens omsorgsfulla utveckling i större utsträckning än det medvetna sättet (Noddings, 2002; 2010).

Vid *dialog* växlar omsorgsrelationen mellan omsorgsgivaren (the carer) och omsorgstagaren (the cared for). Dock är det främst omsorgsgivaren (the carer) som ger omsorg. Exempelvis kan läraren (the carer) vid dialog fungera som stöd för eleven (the cared for), för att samtalet ska föras framåt. Syftet med dialog är att omsorgsgivaren (the carer) ska upptäcka och tillgodose de behov som blir synliga hos omsorgstagaren (the cared for). Omsorgsgivaren (the carer) söker förståelse genom att vara i dialog med omsorgstagaren (the cared for), där tankar och behov blir synliga. Omsorgsgivaren och omsorgstagaren arbetar sedan tillsammans för att tillfredsställa de behov som synliggjorts. Genom dialog blir lärarens omsorgsmodell synlig i kommunikation med eleven samtidigt som eleven får chansen att lära sig utöva omsorg (Ibid.).

Praktik handlar om att läraren (the carer) och eleven (the cared for) faktiskt utövar omsorg i olika avseenden i undervisningen. Dessa avseenden ses bland annat i det mål Noddings (2005) lyfter fram för skolans arbete, nämligen vikten av att elever utvecklar ett slags omsorgskompetens. Målet är att elever lär sig att sprida omsorg omkring sig, samt att de själva ska bli bemötta av omsorg i skolan av lärare. Noddings (2005) menar att omsorgsfull undervisning formar omsorgsfulla elever, individer och samhällsmedborgare. Tanken bakom omsorgsfull undervisning är enligt Noddings (2005) att elever lär sig att ”bry sig om att lära för att kunna lära” istället för ”lära för att uppnå något”. Undervisningens olika avseenden måste då fokusera på elevers intressen; vad elever verkligen vill lära för att skapa en vilja för fortsatt genuint lärande hos elever. Detta sker enligt Noddings (2005) när elever kommer till

tals och när elevers nyfikenhet fångas upp av läraren, först då kan elever och lärare växa i en gemenskap (Ibid.).

Lärare samt föräldrar (the carer) ger eleven (the cared for) möjligheter till utveckling av omsorg genom att *bekräfta* omsorgen. Bekräftelsen bidrar i sin tur till att eleven själv får öva på att agera som omsorgsgivare (the carer) och inte endast som omsorgstagare (the cared for). Elever bör uppleva omsorg tillsammans med vuxna för att lättare kunna se svårigheter och fördelar kring omsorg (Noddings, 2002; 2010). När gemenskapen vuxit fram sker det en bekräftelse, en identifikation av individen (eleven) som endast fungerar när individerna (elev-lärare) blivit bekanta med varandra och varandras behov. Först när behovet blivit tillfredsställt är elevens vilja bekräftad och omsorgsfull undervisning har ägt rum. Enligt Noddings (2005) bör lärare lyssna på elever och uppmuntra eleverna att vara sitt bästa jag. Denna uppmuntran till utveckling är grundidén med det Noddings kallar bekräftelse.

4. Problemprecisering och frågeställning

Den forskning som presenterats ovan visar på att bedömning är en viktig men också känslig del av lärarens arbete. Det är ett intryck som går i linje med vår egen erfarenhet, vilken vi sannolikt också delar med många lärare och lärarstudenter. Vi finner det utifrån Noddings teori rimligt att anta att bedömning som pedagogisk praktik innefattar något slags omsorgsaspekt. Som framkommit ovan visar Noddings att omsorg är en grundläggande del av utbildningsrelationer, att det kan vara avgörande för utbildningens kvalitet, att lärare (the carer) visar omsorg för eleven (the cared for) och att omsorgen upplevs som en ömsesidig process. Mot bakgrund av detta kan man fråga sig vad som karakteriserar bedömning som en grupp högstadies elever upplever som utvecklande och vilken betydelse omsorg från lärares sida kan ha för detta. Detta är uppsatsens huvudfråga och den konkretiseras i följande fyra frågor:

- Vad karakteriserar muntlig kommunikation om bedömning som eleverna upplever som utvecklande?
- Vad karakteriserar skriftlig kommunikation om bedömning som eleverna upplever som utvecklande?
- Vilken betydelse har lärares bekräftelse av eleverna för att bedömning ska upplevas som utvecklande?
- Hur kan elevernas upplevelser av bedömning som är utvecklande förstås i termer av omsorg?

De tre första frågorna besvaras genom de tre teman som urskilts genom vår analys av den empiriska undersökningen och presenteras i resultatkapitlet (kapitel 6). Den fjärde frågan besvaras genom re-analys, där Noddings omsorgsetiska teori appliceras, och presenteras i kapitlet Teoretisk analys (kapitel 7). Dessförinnan ska vi emellertid redogöra för uppsatsens metodiska ansats.

5. Metodisk ansats

5.1 Kvalitativ ansats

En kvalitativ ansats kännetecknas allmänt sett av att den går på djupet snarare än på bredden. Tåta och nära förhållandena mellan forskaren och de aktörer samt den miljö som avser att undersökas betonas. Valet av kvalitativ ansats har i denna undersökning grundats på syftesspecificeringen och frågeställningarna. Repstad (2007) menar att kvalitativ metod kan bidra till en fördjupad relation eller närhet med respondenten. Detta kan i sin tur leda till god förståelse mellan forskare och respondent. Flexibilitet ses som centralt i kvalitativ metod eftersom det tillåter forskaren att konstant skapa, utveckla och vidareutveckla nya frågor. När det gäller elevers upplevelser av bedömning lämpar sig kvalitativ ansats bäst som metod. Vi vill genomföra ett närgånget studium av hur elever upplever bedömning och vilken betydelse omsorg har i sammanhanget. Vi fokuserar t.ex. inte, som vi kanske gjort om vi valt en kvantitativ ansats, på hur ofta omsorgsmöten sker eller hur vanliga omsorgsrelationer är. Repstad (1999) framhåller att kvalitativa studier kan ge forskaren förståelse av konkreta skeenden. Han menar även att om ett visst fält studeras under en viss tid kan man skaffa sig en förståelse av vad som påverkar vad i den miljön. Kvalitativ metod beskriver många gånger ”det som finns” istället för ”hur ofta det finns” (Ibid.).

5.2 Kvalitativ intervju

En kvalitativ intervju har ungefär samma struktur som ett vardagligt samtal. Det centrala ”objektet” i intervjun är intervjupersonens upplevelse av det fenomen som studeras. Denna upplevelse tas fram genom att intervjuaren ställer frågor som rör intervjupersonen och dennes livsvärld. Med kvalitativ intervju ges intervjuaren möjlighet att förstå och beskriva centrala teman som finns i intervjupersonens livsvärld, detta genom att tolka det som yttras och på vilket sätt det yttras. Intervjuaren försöker täcka både faktaplanet och meningsplanet genom att använda sig av en kvalitativ intervju. Faktaplanet innehåller vad som sägs under ett vardagligt samtal medan meningsplanet är de explicita beskrivningar som yttras vid åsikter. I en kvalitativ intervju arbetar man med ord och inte med siffror. Kvalitativ intervju har som syfte att se den relevanta verkligheten utifrån intervjupersonens perspektiv, det vill säga hur den intervjuade uppfattar verkligheten. Den betydelse som exakthet och stringens i tolkningen har i en kvalitativ intervju stämmer överens med precisionen i de kvantitativa måtten. Det

man får fram genom kvalitativ intervju är beskrivningar av olika situationer samt handlingar som inte kommer till uttryck i form av allmänna åsikter. Fokus ligger på teman med öppna frågor där synpunkter och kunskaper kommer till uttryck i interaktion mellan intervjuaren och intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.2.1 Utformning av intervju

Vi utformade en intervjuguide utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Denna guide tar upp olika större teman som vi behandlade i samtliga intervjuer. Temana har olika underrubriker som fungerade som stödord under själva intervjuprocessen. Repstad (1999) menar att en intervjuguide ska fungera som en minneslista och inte ha formen av detaljerade frågor. Detta dels för att man ska kunna formulera frågor under intervjuens gång men också för att samtalet ska ha en naturlig gång. Om samtalet förs med detaljerade frågor, säger Repstad (1999), finns det en risk att respondenten blir mycket kortfattad i sitt svar.

Intervjuguiden delades upp i tre teman; bedömning, omsorg och relation. Under varje tema fanns ett antal frågor som vi såg som ”nyckelfrågor” för de nämnda temana. Nyckelfrågorna ställdes inte i ordning utan frågorna kunde ändra form beroende på intervjuperson och vad som hände i intervjun. En intervjuguide ska anpassas efter konkreta intervjusituationer och konkreta intervju personer. Den ska med andra ord vara föränderlig, flexibel, inte vara som huggen i sten (Ibid.). Alla intar vi, såväl intervjuare som intervju personer, olika perspektiv, och därför bör frågorna formuleras efter den enskilde individens intressen, behov, förutsättningar, osv. Repstad (1999) menar att den kvalitativa intervjun ska läggas upp på sådant sätt att man inte får samma svar flera gånger. Fokus är som sagt på hur något sker, t.ex. hur intervju personer uppfattar och upplever olika fenomen, och inte på hur ofta det sker (Ibid.).

5.2.2 Urval och genomförande

Den empiriska undersökningen genomfördes på en högstadieskola i en kommun i södra Sverige. Undersökningen vänder sig till elever i årskurs 9 som kontaktades i förväg och fick information kring studien. Årskurs 9 valdes framför andra årskurser för att vi anser att elever i denna årskurs har mest erfarenhet av olika bedömningssituationer och bedömningsformer. Dessutom tycker vi att dessa elever är mer lämpade än elever från yngre årskurser för att utföra en intervju om sådant här avancerat innehåll. Vidare tänker vi att bedömning är en särskilt angelägen fråga att diskutera för elever i årskurs 9, med tanke på det gymnasieval de står inför. En pilotintervju utformades för att testa intervjuguiden och se huruvida de olika

temana fungerade. En respondent från årskurs 9 intervjuades och därefter justerades intervjuguiden och en del nyckelfrågor till de olika temana utvecklades. Urvalet ägde rum genom att eleverna i en klass skrev en mindre uppsats om frågor som rör bedömning (se även nedan). De respondenter som på ett utförligt och för vår undersökning relevant sätt diskuterade ämnet betraktades som lämpliga kandidater för att delta i den större intervjuundersökningen.

Vi inledde med att ta kontakt med rektorer på respektive skola genom att skicka ut informationsblad via E-mail (Bilaga 1). Först när vi fick ett godkännande från rektorerna kontaktades lärare på respektive skola för ett genomförande av undersökningen. Vi besökte skolan innan själva undersökningen skulle äga rum för att ytterligare ge information till eleverna kring upplägget. Detta gjordes även med hänsyn tagen till de etiska regler som beskrivs nedan under rubriken forskningsetiska principer.

Den första delen av undersökningen genomfördes i form av en pilotintervju där en respondent deltog. Till den andra delen av undersökningen deltog 28 respondenter vars syfte var att besvara frågor tillhörande den mindre uppsatsen. De mindre uppsatserna analyserades och lämpliga kandidater valdes ut till intervju. Elva respondenter deltog i intervju under skoltid vid olika tillfällen. Av de elva intervjuerna valde vi att transkribera endast tio då en intervju blev bortfall på grund av brist på information. De tio transkriberade intervjuerna utgör således huvudsakligt empiriskt material i föreliggande studie.

5.2.3 Bearbetning och analys

Kvale och Brinkmann (2009) talar om sju olika stadier som man kan följa då man genomför en kvalitativ undersökning: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys och verifiering samt rapportering. Utifrån dessa stadier har vi försökt bygga upp vår undersökning.

Det första stadiet innebar att vi utformade syfte och frågeställningar, något som ledde oss till valet av kvalitativ intervju. Det andra stadiet innebar att vi planerade intervjufrågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Planeringsstadiet innehöll för vår del också en pilotintervju vars syfte var att testa intervjufrågorna. Därefter planerades frågor till en mindre uppsats som eleverna skrev för att vi möjligen skulle avgöra vilka respondenter som var mest lämpade att ingå i den större empiriska undersökningen. Intervjuerna, stadium tre ovan, genomfördes utifrån vår intervjuguide (se bilaga 2). Efter att intervjuerna genomfördes transkriberades de från talspråk till skriftspråk (stadium fyra ovan). Det femte stadiet innebar att vi valde en analysmetod. Vi valde att göra en innehållsanalys vars syfte är att identifiera

mönster i materialet kring intervjupersonernas föreställningar (Larsen, 2009). Resultatet har analyserats utifrån Noddings omsorgsetiska teori.

Alla intervjuer transkriberades till skriftspråk. Vi använde oss av ett program som heter ATLAS.ti för att på ett enkelt sätt kategorisera de transkriberade intervjuerna. Med hjälp av programmet valdes olika citat som tillhörde en och samma kategori ut. Dessa kategorier ligger till grund för temana muntlig kommunikation, skriftlig kommunikation och bekräftelse, som för övrigt är genomgående mönster i materialet. Därefter re-analyserades resultatet, denna gång utifrån Noddings omsorgsetiska teori. Slutligen drog vi slutsatser av respondenternas utsagor och analysen (Repstad, 1999; Kvale & Brinkmann, 2009; Larsen, 2009).

5.2.4 Forskningsetiska principer

I detta avsnitt tar vi upp de etiska principer som ska vägleda forskning, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). För att uppfylla informationskravet informerades vi respondenterna om de uppgifter som berör undersökningen, exempelvis att deltagande är frivilligt och att respondenterna har rätt att närhelst avbryta deltagandet i undersökningen. All information som lades fram till respondenterna var sanningsenlig och information kring användningsområdet av undersökningen presenterades, exempelvis hur resultaten kommer att användas. Informationskravet uppfylldes genom att vi bland annat informerades respondenterna om de metoder som skulle användas i undersökningen. Samtyckeskravet handlar om att forskaren erhåller ett medgivande från respondenten om dennes deltagande i undersökningen, det vill säga om respondenten är 15 år fyllda. En målsmans samtycke krävs då respondenten inte är 15 år fyllda. Alla respondenter var 15 år fyllda. Respondenterna bestämmer själva hur länge och på vilka villkor de ska delta. Vidare informerades respondenterna om att de kan avbryta intervjun när de vill utan att det uppstår några konsekvenser samt att det inte är tillåtet med påtryckningar eller någon annan påverkan från vår sida. Alla som ingår i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet enligt konfidentialitetskravet. Det empiriska materialet förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det och det makuleras efter att arbetet har examinerats. Likaså har alla uppgifter skrivits om så att personer inte kan identifieras. Vi använder uttrycket ”hen” nedan i det syftet. Vidare har vi gjort justeringar i citat när det gäller skolämnen som nämnts, i syfte att lärare inte ska kunna identifieras. Nyttjandekravet uppfylls på så sätt att intervjun endast används för de ändamål som nämns vid informationstillfället (Ibid.).

6. Resultat

Temaintroduktion

Följande avsnitt innehåller resultatet av den empiriska undersökningen. De tre teman som konstruerats utifrån intervjumaterialet presenteras och tolkas var för sig. Temana är 1) Muntlig kommunikation och 2) Skriftlig kommunikation och 3) Bekräftelse.

6.1 Muntlig kommunikation

Ett mönster som framkommer i materialet och en uppfattning som flera av eleverna ger uttryck för är att kommunikation mellan elev och lärare är viktig för att bedömning ska upplevas som meningsfull och utvecklande. Då handlar det såväl om mängden kommunikation – att man t.ex. får tid till samtal med läraren – som om vissa kvaliteter i kommunikationen, t.ex. att läraren lyssnar och att läraren och eleven har en fungerande kommunikation kring bedömningen. Eleverna tycks alltså mena att bedömning blir begriplig, motiverande och upplevs som del av en utveckling först om det kommer till stånd något slags samspel med lärarna om vad eleverna presterat och vad de kan göra för att prestera bättre.

Eleverna upplever att deras lärare inte tar sig tillräckligt med tid till att prata om bedömning och de problem eleven stött på i samband med bedömningen. Enligt vissa elever handlar problemet främst om att de inte förstår lärarens bedömning och hur läraren tänkt kring bedömningen. Elev 9 berättar om bedömningen kring en teoretisk-uppgift:

Elev 9: Ja alltså är det att jag inte är nöjd då brukar jag fråga om jag kan få någon detalj varför jag just fick den bedömningen. Det har varit flummigt ibland för man fattar inte alltid vad man ska göra för att få bättre som t.ex. i teoretiskt ämne. Det var en uppgift en av dem skrivuppgifterna, jag tror det var den andra och där fick jag inte skitbra bedömning. Jag var inte nöjd själv och då frågade jag läraren vad jag skulle kunna göra för att förbättra men jag tycker det var så flummig bedömning hen sa till exempel att jag ska höja det jag är bra på men när jag frågade vad det var jag inte gjorde bra så sa hen det vet jag inte än. Så därför har vi bokat ett möte så att hen kan förklara det lite bättre, så det var komplicerat men ja, det fungerar väl (Intervju 9).

Eleven menar att läraren i vissa fall själv inte har svaret på frågor kring bedömningen utan ger ett svar som enligt eleven upplevs som ”flummigt” och ”förvirrande”. Detta, menar eleven, gör att kommunikationen blir otillräcklig för hens förståelse och fortsatta lärande.

Vissa elever upplever att kommunikationen kring bedömning ofta är otydlig. De menar att läraren kan ge instruktioner om vad en uppgift ska innehålla men sedan utgår från helt andra bedömningsgrunder. Elev 2 menar att oklara instruktioner leder till att hen blir förvirrad. Eleven berättar om en självbiografi som hen fick tillbaka i ett teoretiskt ämne. Intervjuaren ber eleven att berätta om vad självbiografien innehöll och hur bedömningen gick till.

Elev 2: Jag fick ett D i betyg och jag fick kommentarer längst bak där det stod att det var bra och att jag ska försöka skriva längre meningar och därtill komma ihåg reglerna för skiljetecken. Jag kollade igenom uppgiften så gott jag kunde men jag kanske inte kollade igenom så där jätte noga. Då förstår jag att hen satt lite streck här och var (Intervju 2).

Intervjuaren frågar sedan om strecken är markeringar för att förstå elevens beskrivning och det visar sig stämma. Eleven fortsätter:

Elev 2: Men sen det där med att skriva längre meningar för att när vi hade enskilt samtal med läraren om vad vi kunde göra för att höja oss i ämnet så sa läraren till mig att jag skulle korta ner skrivandet, skriva kortare meningar. Direkt när vi skulle börja med självbiografien så kände jag OK då får jag följa lärarens instruktioner och det har jag gjort genom att korta ner meningarna och skrivandet som jag trott att hen velat. Men sen på kommentarerna på självbiografien så skriver hen försök o skriva längre meningar och försök att skriva mer. Då vet jag helt plötsligt inte var jag ska va (Intervju 2).

Eleven menar att kommunikation är av stor vikt för att hen ska kunna öka sin förståelse kring bedömningen, både vad gäller lärarens syfte med uppgiften och vad som blev så dåligt/bra med elevens skrivande. Eleven menar också att en tydlig instruktion från lärares sida är av stor vikt för att uppgiften ska bli begriplig.

Elev 2 känner en irritation över att prata om hur hen upplevde bedömningen av den aktuella skrivuppgiften. Eleven anser att hen är stark i det aktuella ämnet, kanske att det till och med är det ämne som eleven är bäst på. Vidare upplever eleven att läraren varit orättvis och vilselett hen. Eleven säger att om läraren inte hade förmedlat dubbla budskap; ”korta ner meningarna” och därefter ”skriv längre meningar” hade hen upplevt skrivandet som roligare och känt sig mer självsäker. Bedömningen har enligt eleven lett till att hen känt sig förvirrad

eller, som eleven själv uttrycker det: ”Då vet jag helt plötsligt inte var jag ska va” (intervju 2). Det sistnämnda kan tolkas som att eleven inte längre vet hur hen ska gå till väga för att höja sitt betyg i ämnet, men kanske även som en mer allmän desorientering.

Elev 1 tycks mindre beroende än elev 2 av att läraren visar på brister i elevens arbete under tiden det pågår:

Elev 1: Eftersom jag har gjort misstag i uppgiften och att hen inte påpekade just då när hen läste och det vet jag nu, jag har lärt mig det av mina egna fel. Att hen inte varnade mig under tiden jag gjorde uppgiften ser jag både som positivt och negativt för om hen sagt det så hade jag kanske fått högre betyg men jag tycker det är bättre om när jag lär mig av mina egna fel och vet vad jag behöver tänka på till nästa gång. Att jag inte fick hjälp av läraren för att få ett bättre resultat (Intervju 1).

Eleven menar att betyget kunde blivit högre om hen kommunicerat med läraren under skrivprocessen, men hen lyfter fram värde i att lära sig på egen hand, av egna misstag. Dock menar även elev 1 att kommunikation med läraren omkring vad hen bör tänka på till nästa gång är en viktig del av lärandet. Även elev 10 upplever att kommunikation med läraren är viktigt för att hen ska förstå bedömningen och att den ska vara utvecklande:

Elev 10: Ja först att hen säger bra och dåligt vad jag kan och inte kan liksom men sen också så brukar hen ha stenciler om man vill ha på just dem grejerna vi lämnat in och då kan man be om en sån och öva mer på det. Hen hjälper en att se sina egna fel (Intervju 10).

Vidare menar elev 10 att muntlig bedömning skapar förståelse och ger hen en vilja att utvecklas mer i ämnet, samt göra bättre ifrån sig. Eleven anser också att det är viktigt att läraren tar sig tid att gå igenom bedömningen med eleven.

Elev 10: Det kändes bra att få det muntligt sen känns det bra när läraren tar sig tid att gå igenom ens egen bedömning för då vill jag ännu mer göra bättre ifrån mig och se hur bra jag kan göra det, alltså hur bra bedömning jag kan få och vilket betyg jag kan nå (Intervju 10).

Elev 7 berättar om en situation där läraren valde att ge en muntlig bedömning i ett enskilt rum.

Elev 7: Jag var lite nervös för jag visste inte hur det hade gått för mig, den var bra och det

var skönt att få ha det gjort (Intervju 7).

Eleven blir tillfrågad om hur hen upplevde den muntliga bedömningen och att den skedde enskilt. Eleven svarar:

Elev 7: Det tycker jag är bra för jag tycker inte att alla behöver veta vad jag har för svårigheter det är något som bara jag och läraren behöver veta (Intervju 7).

Elev 7 fick en muntlig bedömning av läraren som hen upplevde som bra. Hen menade att det var bra att kommunicera enskilt med läraren, så att övriga kamrater inte fick reda på hens svårigheter.

Eleverna upplever således att det är viktigt att lärarna kommunicerar med dem omkring bedömningar. Flera elever lyfter också fram vikten av att läraren tar sig tid för att kommunicera bedömningar, att detta påverkar hur eleven förstår bedömningen och vad det får för följd för elevens lärande. De lärare som tar sig tid att tydligt kommunicera sin bedömning med eleven gör att eleven upplever att hen vill göra ännu bättre ifrån sig i ämnet. Om lärare inte är så tydliga vid instruktioner och bedömning, inte kommunicerar bedömningen med eleverna och inte tar sig tid till kommunikation tycks eleverna finna det förvirrande och mindre utvecklande.

6.2. Skriftlig kommunikation

Samtliga elever menar att god skriftlig bedömning innebär att bedömningen känns utvecklande för eleven. Men de kommentarer som eleverna fått i olika bedömningssammanhang har ibland upplevts som utvecklande och ibland som oklara och förvirrande. Ett flertal elever menar att när läraren skriver kommentarer med förslag på förbättringar upplevs bedömningen som utvecklande. Elev 1 berättar om en bedömning som hen fått på en skrivuppgift. Hen menar att läraren pekat på elevens styrkor och svagheter.

Elev 1: Ja, jag ska inte upprepa mig så mycket och sen hade hen skrivit i texten också hen hade ringat in då jag hade upprepat mig i vissa ord, så ser jag det att det får jag tänka på att inte upprepa mig så mycket. Och att hen hade kryssat för och i början på en mening då ser jag ju det också och det ska jag ju inte ha. Sen så var det inte så jätte mycket mer. Hen betygsatte det också mellan F och A men alla var godkända så jag fick ett D tack vare att jag bara hade lite fel meningar (Intervju 1).

Eleven uttrycker en förståelse för lärarens skriftliga bedömning och menar att bedömningen var tydlig eftersom läraren markerat de fel som eleven har haft. Vidare uttrycker eleven att kommentarerna i den skriftliga bedömningen får hen att förstå misstagen. Hen tycks alltså nöja sig med enkla korrigeringar från lärarens sida.

Andra elever upplever att bedömning i form av korta kommentarer, där en redogörelse, ett utvecklande svar från läraren saknas, är mindre utvecklande. Elev 9 menar t.ex. att sådana kommentarer inte förklarar vad eleven behöver förbättra och därför upplevs som ”flummiga”. Intervjuaren frågar eleven hur en sådan bedömning kan se ut, om eleven kan ge några exempel.

Elev 9: Jag kommer inte riktigt ihåg men hen brukar vara väldigt kortfattad och under bedömningen står sen ett betyg så det är bara flummigt man förstår inte liksom hur man har nått det betyget eller vad man gjort för fel för att få så dåligt betyg (Intervju 9).

Elev 9 upplever således bedömningen som mindre utvecklande om den är kortfattad och om det sedan bara står ett betyg under kommentaren. Vidare menar eleven att sådan bedömning inte skapar förståelse för hur betyget nåtts. Även elev 7 upplever att kommentarer som inte talar om vad eleven är bra på eller behöver bli bättre på upplevs som icke utvecklande. Elev 7 blev tillfrågad vilka kommentarer eleven fick under utvecklingssamtalet.

Elev 7: Det är rätt länge sen nu men det var nog en liten kommentar men jag vet inte vad jag ligger på eller vad jag behöver förbättra (Intervju 7).

Intervjuaren frågar sedan vad eleven tycker om detta, dvs. att eleven inte får någon bedömning förrän på utvecklingssamtalet. Eleven fortsätter:

Elev 7: Det är ju lite sent tycker jag för att ett arbete tar rätt lång tid att göra och vad hjälper det mig att få reda på vad jag kunde gjort bättre med skålen när jag inte får chansen att göra det igen. Jag kan ju inte förbättra det då ju. Man ska helst få det i tid tycker jag och då menar jag under lektionen när jag håller på med något redan (Intervju 7).

Eleven menar att en bedömning efter utfört arbete inte är tillräcklig då det är svårt att förbättra sig om man redan är färdig med arbetet. Fastän eleven menar att det var ett tag sen

utvecklingssamtalet ägde rum minns eleven att hen fått en liten kommentar men inte fått klarhet i vad hen behövde förbättra, något hen önskat.

Eleverna uttrycker i intervjuerna att god bedömning innefattar att de ges möjlighet att få svar på sina frågor. Elev 8 menar i det sammanhanget att muntlig bedömning är att föredra framför skriftlig.

Elev 8: Det är enklare med muntligt tycker jag för då kan man ställa följdfrågor och så men annars så får man ta vad man får. Ibland skriver läraren det också på tavlan och då kanske en eller två får gå fram och så skriver hen bedömningen till dem (Intervju 8).

På frågan hur eleven upplever detta att läraren skriver kommentarer på tavlan till ett fåtal elever, svarar eleven:

Elev 8: Det är inte alltid kul, men det är ju läraren som bestämmer (Intervju 8).

Elev 8 menar att vid muntlig bedömning är det möjligt att ställa följdfrågor kring bedömningen och möjligen få ett förtydligt svar. Eleven menar vidare att detta att läraren skriver bedömningen på tavlan är negativt men något man bara får acceptera.

För vissa elever tycks det inte spela någon roll i vilken form bedömningen sker, om det sker muntligt eller skriftligt. Det väsentliga för dem är att lärarens kommentar innehåller förslag till förbättring, något som eleven upplever som utvecklande. Elev 10 tillfrågades om hen fick någon bedömning på självbiografiuppgiften och hur bedömningen gick till:

Elev 10: Ja det fick jag men det var bara små kommentarer och understrykningar inget så där direkt att detta behöver du förbättra. Sen så stod det betyget (Intervju 10).

Intervjuaren frågar eleven hur eleven upplevde bedömningen. Eleven svarar:

Elev 10: Njaa, jag tycker det hade varit bättre om jag hade fått någon ordentlig kommentar på t.ex. hur jag har lagt upp arbetet vad jag kunde ha gjort för att få högre eller bättre (Intervju 10).

Små kommentarer och understrykningar som inte talar om vad eleven behöver förbättra menar elev 10 inte är lika bra som att hen får en kommentar som tydligt visar vad hen behöver

göra för att utvecklas i sitt arbete. Även elev 11 menar att korta och otydliga kommentarer från läraren kan bidra till en känsla av att hen inte vet vad hen ska göra.

Intervjuaren frågar hur elevens förhoppningar skiljer sig från lärarens bedömning och hur.

Eleven svarar:

Elev 11: Alltså hen skriver en bedömning men den är inte tydlig och då vet jag inte vad hen vill egentligen. T.ex. hen skrev uppbyggnadsfel och meningsfel men hen markerade inte utan det var bara för hen hade skrivit en kommentar under och dem orden fick inte plats. Så därför har jag bett att få prata med henne om detta nu under veckan för jag vill ju veta vad jag behöver göra för att höja mig (Intervju 11).

Elev 11 menar att bedömningen hen fick från läraren inte stämde överrens med hens egen förväntning. Vidare menar eleven att bedömningen från läraren inte var tydlig och att hen bett om en träff med läraren för att klargöra saken. Eleven menar att hen inte förstår vad läraren vill ha sagt med sina kommentarer eftersom vissa ord saknas och att bedömningen därför inte blir utvecklande.

Flertalet elever har uttryckt att en motiverande och utvecklande bedömning innefattar att läraren förklarar vad eleverna behöver förbättra. Elev 5 diskuterar en uppgift som hen fått bedömning i:

Elev 5: Där har vi gjort en uppgift där vi jämförde två olika länder ett land som var demokratiskt och ett land som var diktatoriskt. Och där fick jag bedömningen på ett separat papper där det stod hen skrev tre fördelar och två nackdelar och sedan vad jag skulle få för betyg (Intervju 5).

Intervjuaren frågar hur den bedömningen hjälpte eleven att förstå hens styrkor och svagheter.

Eleven svarar:

Elev 5: För att SO läraren skrev att det här är du bra på men detta får du tänka mer på till nästa gång och då fanns det tydligt exempel så jag kunde se vad jag skrev för fel och var, samt vad jag borde ha skrivit istället om jag ska göra något sådant arbete igen (Intervju 5).

Elev 5 menar således att en tydlig bedömning både innehåller vad eleven är bra på och mindre

bra på. Eleven uttrycker att det är genom att läraren visar hens rätt och fel som bedömningen blir utvecklande. Att läraren ger tydliga exempel på brister, hur eleven kunde ha skrivit istället och kan tänka på till nästa gång bidrar, enligt eleven, till hens utveckling.

Enligt elev 9 påverkar både positiva och negativa kommentarer hen positivt, så att hen vill göra ännu bättre ifrån sig:

Elev 9: Jag påverkas nog av både negativa och positiva grejer men då är det att jag vill göra ännu bättre ifrån mig. (Intervju 9).

Elev 9 ger sedan exempel från en speciell uppgift:

Elev 9: En uppgift som handlade om demokrati och diktatur. Där fick vi ett helt papper och det var liksom bra för vi fick ett helt papper på grejer t.ex. tre bra grejer vi hade gjort och tre dåliga grejer man hade gjort och läraren skrev också vad man hade missat ta med och vad man hade tagit med men missat att lägga till mer information så den bedömningen var tydlig (Intervju 9).

Intervjuaren frågar hur eleven upplevde att synen på läraren påverkades av bedömningen.

Eleven svarar:

Elev 9: Jag vet inte riktigt det kändes som att hen förstod mig eller att hen såg att det var det jag ville ha sagt det kändes bra och då känner jag att läraren satt sig in i mitt arbete liksom och det är ju kul när man gör något som läraren tycker om, roligt när relationen klaffar (Intervju 9).

Elev 9 uppger att bedömningen var utvecklande då eleven upplevde läraren som förstående. Läraren hade tagit sig tid för att förklara hur eleven skulle gå till väga för att utvecklas i ämnet och inte upprepa samma misstag som tidigare. Vidare menar elev 9 att läraren i sin bedömning visade att hen tagit elevens arbete på allvar. Även elev 10 upplever det positivt med bedömning som talar om vad hen behöver utveckla. Det skapar, enligt eleven, en förståelse för egna misstag och bidrar till en vetskap om vad som behöver förbättras. Eleven beskriver bedömningen hen fick i ett teoretiskt ämne:

Elev 10: När vi lämnar in skriftligt så står det på baksidan kommentarer och det beror på hur mycket hen skriver är det bara positivt så blir kommentaren kortare men ändå så att

man får reda på vad man gjort bra och sen brukar hen skriva fortsatt så. Men om man haft lite fel och så då skriver hen denna sidan kan du kolla extra mycket på i boken eller tänk på detta, det här gör du bra men så fort du gör så ja lite så typ (Intervju 10).

På frågan på vilket sätt eleven upplever att bedömningen är utvecklande svarar eleven:

Elev 10: Ja först att hen säger bra och dåligt vad jag kan och inte kan liksom men sen också så brukar hen ha stenciler om man vill ha på just dem grejerna vi lämnat in och då kan man be om en sån och öva mer på det. Hen hjälper en att se sina egna fel (Intervju 10).

Den bedömning som elev 10 talar om innehåller förklaringar på vad som gick bra och vad som gick mindre bra i elevens inlämning. Enligt eleven sker bedömningen oftast genom att läraren skriver kommentarer längst bak. Kommentarererna kan variera från korta till långa vilket eleven finner oväsentligt; det viktiga enligt eleven är att hen får veta vad som behöver utvecklas.

Eleverna upplever således bedömning som utvecklande när det tydligt framgår vilka misstag de gör. Flertalet elever menar vidare att skriftliga kommentarer inte bör vara kortfattade. De önskar mer utförliga kommentarer som t.ex. förklaringar på vad de behöver förbättra. Vidare menar eleverna att bedömning som är utvecklande synliggör såväl styrkor som svagheter i deras prestationer. Skriftlig bedömning upplevs som motvänderande och utvecklande också då elevens egna förväntningar stämmer överrens med de skriftliga kommentarer läraren ger.

6.3 Bekräftelse

Ett mönster som framkommit i intervjumaterialet och som flera av eleverna ger uttryck för är att lärarens bekräftelse är viktigt för att eleven ska uppleva bedömning som utvecklande. Flera elever uttrycker vikten av att läraren ser eleven både som individ och som en elev som behärskar eller inte behärskar den uppgift man håller på med.

Ett antal elever menar att de känner sig sedda av sina lärare i olika bedömningsituationer. Eleverna menar att den uppmärksamhet de får av lärarna vid bedömning leder till en medvetenhet hos eleverna själva. Exempelvis leder uppmärksamheten till att eleven blir medveten om sina styrkor och svagheter:

Elev 5: Dem (lärarna, vår anm.) försöker göra att jag gör ifrån mig så bra som möjligt och att jag ska lära mig så mycket jag bara kan” (Intervju 5).

Enligt flertalet elever framstår det som viktigt att de vid bedömning blir synliga som individer och att allting inte bara handlar om vad de kan och inte kan. Elev 5 berättar t.ex. om hur läraren uppmärksammar eleverna som individer och inte enbart synliggör deras styrkor och svagheter i ämnet. Det kan t.ex. handla om att finnas till hands för att klargöra frågor vid muntliga prov:

Elev 5: Ja att dem försöker vara så tillgängliga som möjligt, kunna komma och hjälpa oss när vi behöver hjälp. T.ex. när vi har muntliga prov så försöker läraren ta alla möjliga frågor och till så många olika i klassen så att alla får chansen att svara. Så att dem ser att man faktiskt kan det ämnet (Intervju 5).

Elever menar även att de känner sig uppmärksammade när läraren talar om vad de behöver lära sig mer av. Elev 6 diskuterar vikten av att läraren stärker hens självförtroende vid bedömningar:

Elev 6: Ja om jag säger att jag inte kan något då får jag ju hjälp men inte annars och sen det att hen ibland kan ge kommentarer på uppgifter och om man frågar vad man behöver förbättra för att höja sig så får man reda på det. Hen är bra på att peppa också, för om jag säger att jag inte klarar något så säger hen oftast jo men alla är bra på något (Intervju 6).

På frågan hur eleven upplever att andra lärare gör, svarar eleven:

Elev 6: Ja som typ x-läraren han gav mig ett häfte som jag kunde jobba med för att jag var efter i matten. Och det var för att jag tyckte det var svårt oh då fick jag ett enklare häfte som jag skulle göra och det förstod jag och sen kunde jag komma ikapp i boken också (Intervju 6).

Eleven tycks mena att samtidigt som läraren ger en bedömning som visar vad eleven behöver utveckla sker det en identifiering, där eleven som individ uppmärksammas. Identifieringen sker enligt eleven genom att läraren finns till hands och stöttar upp när eleven upplever att hen inte klarar av en uppgift. Andra lärare kan enligt eleven identifiera hen genom att ge extra uppgifter efter en bedömning.

Elev 2 talar om en berättelse som hen fått skriva men inte fått tillbaka av läraren. På frågan

hur eleven upplever detta att läraren inte rättat hans berättelse uttrycker eleven en besvikelse:

Elev 2: Det känns orättvist, för att jag tycker att det är självklart att om jag lämnar in något så tycker jag att hen ska läsa det när hen hinner och då tycker jag att det är självklart att jag ska få en bedömning i det också och ett betyg. I och med att jag fick en så dålig bedömning på [en tidigare uppgift, vår anm.] så känner jag att jag inte kan det är bara att lägga ner det (Intervju 2).

Elev 2 upplever inte att läraren bekräftat hen, detta för att läraren inte tagit sig tid till att rätta elevens uppgift. Vilket i sin tur är något eleven upplever som orättvist och icke utvecklande. Eleven menar att om hen lämnar in en uppgift ska den också bedömas. Genom god bedömning blir eleven synlig då läraren bekräftar eleven genom att läsa och bedöma det inlämnade materialet. I det här fallet känner sig eleven osynliggjord.

De flesta elever upplever att läraren uppmärksammar dem både vad gäller deras kunskapsutveckling och på ett mer personligt plan. Elev 10 uttrycker att hen upplever att läraren uppmärksammar hen vid bedömning när läraren tar sig tid och förstår eleven:

Elev 10: Jag tror att hen förstår mig ganska bra för ibland brukar hen säga detta kan du och då vet jag vad hen menar och sen att hen tar sig tid till att ge en ordentlig bedömning visar också att hen förstår mig för det är ju vad jag vill egentligen (Intervju 10).

Elev 10 uttrycker att utvecklande bedömning innehåller visad förståelse för eleven från lärarens sida. Eleven menar att om läraren förstår vad hen vill få fram leder det till att eleven får en bedömning hen upplever som utvecklande. Förståelsen bekräftar i sin tur eleven genom att läraren visar att hen förstår vad eleven vill ha sagt.

Ett antal elever menar att en utvecklande bedömning möter elevens förståelse, det vill säga eleven får svar på sina frågor kring bedömning och får bedömningen tydliggjord för sig. Desto tydligare bedömning desto mer känner sig eleven sedd. Elev 9 berättar hur hen pratar med läraren efter en bedömning som eleven fick i ett teoretiskt ämne:

Elev 9: Det beror på, tycker man inte att man fått en bra bedömning så frågar man och då kan det gå så långt att man måste boka in ett möte så det är ju surt då vet man inte hur man ska bete sig mot läraren. Nu pratar jag inte alls med henne för jag vet inte riktigt vad

jag ska säga det känns som vi ska ha ett möte och att jag gjort något fel (Intervju 9).

Eleven ombeds berätta om sin relation till läraren efter bedömningen i det aktuella ämnet, eleven svarar:

Elev 9: Ja alltså det har blivit lite spänt känns det som och det kanske bara är jag som får för mig men det känns som vi båda undviker varandra lite (Intervju 9).

Elev 9 uttrycker att hen skulle vilja boka ett möte med sin lärare för att få klarhet i vad bedömningen handlar om. Eleven har inte förstått sin bedömning och vad läraren egentligen vill ha sagt med denna. Enligt eleven har det uppstått en sorts spänning som eleven beskriver som att elev och lärare undviker varandra. En sådan bedömning kan tolkas som att eleven inte känner sig sedd utan snarare försummad av läraren. I intervjun framstår det som att eleven upplever bedömningen som hens eget fel.

En annan elev berättar om bedömningar som hen fått från läraren i ett annat ämne. På frågan vilka bedömningar hen fått svarar eleven:

Elev 10: [I ämnet x] så får jag alltid kommentarer både om vi pratar muntligt och om vi lämnar in det skriftligt. På det muntliga då får man komma ut till henne i ett rum och då säger hen om man hade bra uttal och så berättar hen också hur man kan träna på uttal sen också hur man står i klassrummet. När vi lämnar in skriftligt så står det på baksidan kommentarer och det beror på hur mycket hen skriver är det bara positivt så blir kommentaren kortare men ändå så att man får reda på vad man gjort bra och sen brukar hen skriva fortsatt så fast på engelska. Men om man haft lite fel och så då skriver hen denna sidan kan du kolla extra mycket på i boken eller tänk på detta, det här gör du bra men så fort du gör så ja lite så typ (Intervju 10).

Läraren synliggör eleven genom att ge kommentarer som leder eleven fram i hens utveckling. Elev 10 menar att läraren ger ett flertal exempel på hur eleven kan komma vidare i sin utveckling något som kan tolkas som att eleven upplever sig synliggjord och uppmuntrad som person genom lärarens kommentarer. Vidare lyfts elevens styrkor på ett sätt som kan förstås som att eleven blir sporrad av dessa för att utveckla sina svagheter. Elev 10 menar att läraren finns tillgänglig och till hands för eleven oavsett vilken bedömning hen erhåller. Vilket kan tolkas som att eleven upplever att läraren finns för hen oavsett bedömning.

Utifrån resultatet under det här temat kan man säga att bedömning som eleverna upplever som utvecklande innebär att de blir sedda av läraren, att de bekräftas dels för vad de har gjort, dels för vem de är som personer. Eleverna upplever med andra ord att de står i centrum för lärarens uppmärksamhet. Flera elever menar också att bedömning som är utvecklande innebär att lärarna tagit sig tid till bedömningen och ger förslag till förbättringar i ämnet.

7. Teoretisk analys

I detta kapitel kommer resultatet av intervjustudien att analyseras utifrån Noddings omsorgsetiska teori.

7.1 Elevers upplevelser av bedömning i ljuset av Noddings omsorgsetiska teori

Vi använder nedan Noddings fyra centrala begrepp i omsorgsteorin för att tolka hur elevers upplevelser av bedömning som är utvecklande kan förstås. Teorin kommer att användas för att tolka de mönster som vi fått fram i resultatet och vi hoppas därmed kunna visa på nya innebörder i empirin. Vi inleder med att kort återknyta till teorin.

7.2 Noddings omsorgsetiska teori

Noddings menar att alla människor har en grundläggande moralisk skyldighet att visa omsorg för andra och bli bemötta med omsorg. Omsorg är både affektivt och kognitivt knutet, det vill säga både ett emotionellt och intellektuellt fenomen. En relation kan inte existera om det inte finns en tanke om omsorgens existens eller då omsorgstagaren (the cared for) inte accepterar omsorgen som ges. Detsamma gäller för elev-lärary relationen, relationen kommer inte att fungera om eleven inte accepterar den. Detta innebär att om eleven inte bekräftar omsorgen som ges existerar ingen relation. Noddings diskuterar hur elevens moraliska utveckling kan främjas av omsorg, något som kan sammanfattas i begreppen modellering, dialog, praktik och bekräftelse.

7.3 Analys utifrån Noddings teori

Resultatet analyseras nedan utifrån Noddings fyra omsorgsetiska begrepp nämligen; modellering, dialog, praktik och bekräftelse.

7.3.1 Modellering

Inledningsvis kan vi konstatera att det i vår undersökning framkommer att elever som upplever bedömning som utvecklande, även uppfattar att lärare tar sig tid för eleverna. Eleverna uppfattar bedömningen som lärorik då den innehåller vad de bör utveckla

kunskapsmässigt och vad de redan är bra på. Eleverna ser inte vikten med bedömning förrän läraren tydliggör den för eleven. I samband med detta skapas förståelsen för bedömning och läraren uppfattas som en förebild. Eleverna menar att lärare som visar förståelse för deras förväntningar på bedömningen bidrar till att relationen upplevs som omsorgsfull. Enligt Noddings (2002) är modellering viktig för omsorgsbaserad undervisning, eftersom modellering handlar om att behålla och utvecklas i omsorgsfulla relationer. I vår undersökning innebär det att läraren (the carer) agerar som en rollmodell för eleven (the cared for) i samband med bedömning. Man kan således, med stöd i begreppet modellering, påstå att bedömning som är utvecklande enligt eleverna i vår undersökning karakteriseras av att läraren genom sitt personliga exempel signalerar att bedömning främst är till för att utveckla elevens lärande, och inte för att kontrollera, styra eller döma eleverna.

7.3.2 Dialog

Eleverna i vår undersökning menar att kommunikation mellan lärare och elev är viktig, för att bedömning ska uppfattas som utvecklande. Den dialog som förs mellan lärare och elev kring bedömning avgör om eleverna i undersökningen i sin tur upplever bedömningen som utvecklande eller inte. Eleverna tycks mena att bedömningen först blir begriplig och utvecklande om det uppstår något slags samspel mellan dem och lärarna, både vad gäller elevernas prestation och vad de kan göra för att prestera bättre. Noddings (2002; 2010) menar att läraren (the carer) vid dialog kan fungera som stöd för eleven (the cared for), läraren söker förståelse hos eleven, för att i sin tur bidra med en utvecklande bedömning. Man kan påstå med stöd i begreppet dialog att de kommentarer läraren ger vid en bedömning synliggör eleven vilket i sin tur bidrar till att eleven leds framåt i utvecklingen. En utvecklande bedömning skapas enligt eleverna i vår undersökning av förstående lärare. Det framkommer även utifrån vad eleverna i undersökningen säger, att kommunikation är en avgörande faktor för att eleven ska uppleva bedömning som omsorgsfull och utvecklande.

7.3.3 Praktik

I vår undersökning menar eleverna att lärare som ger en utvecklande bedömning synliggör eleven genom hans styrkor och svagheter. Eleverna upplever bedömningen som omsorgsfull, då lärarna tar sig tid och faktiskt visar att de bryr sig om deras lärande. Genom denna omsorg uttrycker även eleverna i undersökning omsorg gentemot läraren, bland annat genom att lyssna och ta till sig lärarens bedömning för att utvecklas. Noddings (2002; 2005) använder begreppet praktik för att förklara vikten av omsorgskompetens i skolans arbete. Det innebär att elever lär sig visa omsorg gentemot andra så som de själva bemöts av lärare i skolan. Detta

visas i vår undersökning genom att elever bryr sig om att ”lära för att kunna lära” istället för att ”lära för att uppnå något” (Ibid.). Med stöd i begreppet praktik kan man kanske påstå att lärare som praktiserar ett slags omsorgsfull bedömning, även motiverar eleven att praktisera omsorg. Genom visad omsorg från båda parterna skapas en vilja för utveckling, där lärare och elever utövar omsorg tillsammans.

7.3.4 Bekräftelse

I vår undersökning framkommer det att utvecklande bedömning karakteriseras av att eleverna upplever att de bekräftas för sina prestationer men också för vad de kan utveckla. Vidare framgår det att sådan bedömning inte bara handlar om elevernas prestationer utan också om vem de är som individer. Enligt Noddings (2002; 2005) sker bekräftelse när läraren (the carer) har skapat gemenskap samt visat styrkor och svagheter hos eleven (the cared for). När elevens behov bekräftas sker det en omsorgsfull undervisning. Detta mönster som Noddings lyfter fram framkommer i vår undersökning. Eleverna menar bland annat, att de upplever att tiden läraren tar sig för att sätta sig in i elevens arbete är en indikation på att läraren bekräftar eleven, både som individ och genom elevens styrkor och svagheter i ämnet. Elever i vår undersökning menar att bedömning som innehåller både vad eleven behärskar samt behöver utveckla är vad som upplevs som en omsorgsfull och utvecklande bedömning. Det är först då eleven och läraren utvecklar en gemenskap genom att bekräfta varandras ”positioner” som det sker en omsorgsfull bedömning. Detta sker genom förstående lärare, tydlighet från lärarens sida samt lärares bekräftelse för elevens förmågor och synliggörande av hur förmågorna kan utvecklas.

8. Slutsats och diskussion

Under vår skolgång har vi stött på bedömning många gånger, vilket påverkat oss på ett eller annat sätt. Vi har upplevt att relationen till läraren vid bedömning ibland upplevts som positiv och ibland som negativ. En tydlig och positiv bedömning har upplevts då läraren ägnat tid åt bedömningen, vilket bidragit till en bättre relation med läraren. Däremot har vi upplevt en sämre relation till lärare då de inte tagit sig tid till att ge en tydlig bedömning. Detta bidrog till att vi inriktade oss på att undersöka elevers upplevelser av bedömning.

Studien inriktades sedan på att ta reda på vad lärares omsorg kan ha för betydelse för elevers upplevelser av bedömning. Studiens huvudfråga var vad som karakteriserar bedömning som en grupp högstadiel elever upplever som utvecklande och vilken betydelse omsorg från lärares sida kan ha för detta. Tanken med uppsatsens design var att utveckla två slags ramverk, dels ett teoretiskt och dels ett metodiskt, vilket kunde utgöra grund för den empiriska studien och hjälpa oss att förverkliga syftet. Resultatet kan nu sammanfattas i uttrycket ”omsorgsfull bedömning”. Vi ser det som ett svar på huvudfrågan, dvs. vad eleverna menar är utvecklande bedömning.

I vår undersökning framkommer det att bedömning som upplevs som utvecklande av elever tydligt visar på elevens styrkor och svagheter. Viktigt är att lärare och elev kommunicerar kring bedömning för att elever ska uppleva bedömning som utvecklande. Det är även viktigt att elevens förväntningar erkänns genom kommunikationen kring bedömning. En utvecklande bedömning sker då eleven (the cared for) och läraren (the carer) är i samklang med varandra, det vill säga när eleven har förstått och accepterat lärarens bedömning och upplever den som motiverad. I undersökningen framkommer det framför allt att kommunikation mellan lärare och elev är av stor vikt för att bedömning ska upplevas som utvecklande. Först när eleven upplever bedömningen som utvecklande kan eleven utveckla en vilja för att lära. Omsorgsfull bedömning, som vi tolkar saken, innebär att elevens behov blir synliga och läraren tar sig tid att bekräfta eleven som en individ men också utveckla dennes kunskaper i ämnet. Vid omsorgsfull bedömning är det viktigt att eleven upplever att läraren har en förståelse för hans situation samtidigt som eleven har en förståelse för lärarens bedömning. Först i en sådan ömsesidighet kan bedömningen ses som utvecklande och omsorgsfull bedömning har ägt rum.

8.1 Resultatdiskussion

Undersökningen utgick från fyra frågeställningar. Resultatet av undersökningen analyserades för att besvara och belysa frågeställningarna. Den första frågeställningen var: *Vad*

karaktiserar muntlig kommunikation om bedömning som eleverna upplever som utvecklande? Det har visat sig att eleverna i vår studie ser muntlig kommunikation som betydelsefull för deras utveckling vid bedömning, framförallt när bedömningen upplevs som tydlig. Muntlig kommunikation bidrar till en informationsrik bedömning enligt eleverna. Hattie (2009) menar att formativ bedömning specificerar vad eleven bör lära men också att den befintliga kunskapen fortsätter att utvecklas hos eleven. Hatties (Ibid.) modell om feedback blir synlig i detta fall då frågan ”Vart är jag på väg” besvaras genom att den befintliga kunskapen hos eleven utvecklas. Elever i vår undersökning menar att vid muntlig bedömning kan de ställa frågor gällande bedömningen och få svar direkt av läraren, vilket gör det lättare för eleven att förstå bedömningens innebörd. Även Bagley (2008) förespråkar formativ bedömning och menar att elever upplever den som mer detaljerad, och ser mer positivt på formativ bedömning. Det som framkommer i vår undersökning vad gäller muntlig kommunikation är att det är en central del av formativ bedömning, och viktig för att eleverna ska uppleva bedömningen som utvecklande och lärorik.

Den andra frågeställningen löd: *Vad karakteriserar skriftlig kommunikation om bedömning som eleverna upplever som utvecklande?* I vår undersökning framträder skriftlig kommunikation som utvecklande främst då lärare formulerat sig tydligt. Utvecklande kommentarer menar eleverna i vår undersökning, är framförallt förslag från läraren för elevers förbättring och vidareutveckling. Dessa förslag från läraren kan vi se i Hatties (2009) modell om feedback där frågor som ”Vart är jag på väg” och ”Hur går det för mig” berörs och besvaras. På frågan ”Vart är jag på väg” är det främst svar som talar om för eleven vad hen behöver förbättra, medan på frågan ”Hur går det för mig” får eleven en feedback som består av förslag på vidareutveckling. De kommentarer som eleverna i vår undersökning upplevde som mindre utvecklande, bestod ofta av bara ett betyg eller enstaka ord. Frågan ”Vart är jag på väg” besvaras inte, i och med att eleven inte erhåller någon feedback där läraren fokuserar på elevens förbättring, istället får eleven ett betyg eller kommentar innehållande enstaka ord. Summativ bedömning upplevs av eleverna i undersökningen som mindre positiv, och bidrar till att bedömningen i sig upplevs som mindre utvecklande. De flesta elever i Bagley’s (2008) studie upplevde betyg som mindre positivt. Däremot uttryckte Törnvall (2001) i sin studie att eleverna som erhöll betyg från läraren förknippade betyget med rättvis bedömning, trots att betyg ofta upplevs som nervöst och ansträngande moment. I Törnvalles (Ibid.) undersökning är prov accepterat som bedömningsmetod. Det finns dock en tendens, att fler elever föredrar formativ bedömning framför summativ. Brown och Hirschfeld (2008) menar att elever i deras

studie som trodde på formativ bedömning lyckades bättre i skolan än andra elever. Det som framkommer i vår undersökning är att skriftlig kommunikation upplevs som utvecklande, då elever får kommentarer från lärarna som innehåller förslag om vad eleven kan förbättra för att utvecklas i ämnet. Som vi tolkar Hatties (2009) fråga besvaras ”Hur går det för mig” i vår undersökning genom att; den feedback eleven erhåller från läraren innehåller en bedömning, som visar hur elever kan hantera svårigheter och inte enbart hur svårigheter uppstår. Det är först då enligt vår tolkning som eleven kan utvecklas i sitt tänkande.

Den tredje frågeställningen löd: *Vilken betydelse har lärares bekräftelse av eleverna för att bedömning ska upplevas som utvecklande?* Bekräftelse spelar en avgörande roll vid bedömning enligt vår undersökning. När läraren erkänner elevens förväntningar upplever elever att bedömningen är utvecklande. Dessutom är det viktigt att elevens styrkor och svagheter lyfts fram i bedömningen, det är då eleven känner sig bekräftad av läraren och bedömningen upplevs som utvecklande. Att läraren synliggör vad eleven kan utveckla eller utvecklas till, har i vår undersökning synliggjorts genom att lärare tar sig tid för eleven och månar om dennes lärande. Utvecklande bedömning är i detta fall en bedömning som elever på något vis känner igen sig själv i. En utvecklande bedömning enligt vår tolkning är även en progression vad gäller elevens fortsatta lärande och besvarar frågan ”Vart ska jag härnäst” i Hatties (2009) modell. Vi menar att när läraren månar om elevens utveckling månar läraren samtidigt om elevens fortsatta lärande. Peterson och Irving (2008) menar att bedömning som elever upplever som utvecklande sker i samband med den feedback eleverna får på sitt lärande. Även Jönsson (2011) och Lundahl (2011) menar att bekräftelse är viktigt då eleverna därigenom får förklarat för sig på vilket sätt deras prestationer inte når upp till ett visst mål, vilket kan leda till en förståelse hos eleven rörande vad hen behöver utveckla inom ämnet. Hattie (2009) diskuterar att feedback fungerar som en bekräftelse och kan leda till bedömning som utvecklar elevernas prestationer. Det som framkommer i vår undersökning vad gäller bekräftelse är att det främst sker genom formativ bedömning där elever blir synliga genom såväl styrkor som svagheter. Synliggörandet sker även genom att elevens fortsatta utveckling, vad de kan göra, hur de kan göra, synliggörs och att läraren tar sig tid till att ge en detaljerad bedömning.

Den fjärde frågeställningen löd: *Hur kan elevernas upplevelser av bedömning som är utvecklande förstås i termer av omsorg?* Vårt resultat visar att bedömning som sammanhänger med ett omsorgsfullt förhållningssätt från lärarens sida upplevs som utvecklande. När läraren

tar sig tid till att bekräfta eleven såväl som att utveckla elevens kunskaper i ämnet, råder det samklang mellan lärarens ”det här bör du kunna” och elevens ”jag kan”. Omsorg blir både tydligt och synligt när eleven förstår grunderna för bedömningen. Man kan säga att det är när eleven accepterat lärarens feedback som den omsorgsfulla bedömningsakten har fullbordats. . Vi finner stöd i Bagleys (2010) studie vad gäller omsorgsfull bedömning. För att omsorg ska kunna existera måste lärare och elev befinna sig i ett slags samklang. Denna samklang synliggörs genom att det upprätthålls en relation mellan parterna. Relation mellan parterna är viktigt då det bidrar till att elevens utveckling i skolan förbättras (Ibid.). Vår undersökning tyder på att relationen mellan elev och lärare är av stor betydelse vid bedömning. Detta för att läraren såväl som eleven utövar omsorg, vilket gör att någon sorts relation uppstår mellan elev och lärare. Relationen är en viktig del i omsorgsfull bedömning, eftersom eleven och läraren arbetar för elevens utveckling. Först när eleven accepterat lärarens bedömning kan utvecklingen ske från ”jag bör kunna” till ”jag kan” och en omsorgsfull bedömning har ägt rum.

8.2 Implikationer för pedagogisk praktik

Vår undersökning visar bland annat att kvaliteter i lärares kommunikation med eleverna är viktiga för att elever ska uppleva bedömning som utvecklande. Det är också viktigt att eleven accepterar omsorgsfull bedömning för att utveckla en känsla av ”jag kan”. Vilket i sin tur skapar en vilja för inläring och utveckling hos eleven. Vi menar att det vi kallat omsorgsfull bedömning är viktigt i den bemärkelsen att läraren verkligen synliggör eleven. Synliggörandet framgår kanske framför allt i temat bekräftelse i vår empiriska undersökning. Vi menar att elever som synliggörs av läraren och där omsorgsfull bedömning sker tar emot omsorgen och lär sig att visa omsorg tillbaka likaså att elever genom omsorgen bekräftar läraren. Elever som får en omsorgsfull bedömning tar åt sig bedömningen som konstruktiv kritik och detta skapar i sin tur en vilja för fortsatt lärande. I praktiken har omsorgsfull bedömning stor betydelse enligt vår undersökning då en sådan bedömning kan bidra med att läraren och eleven utvecklar en god elev-lärare-relation men också att bedömningen blir utvecklande. Lärare bör tänka på att bedömning som ges till elever bör vara omsorgsfull för att den ska upplevas som meningsfull och värderas som viktig av elever.

8.3 Metoddiskussion

Vi valde att genomföra en kvalitativ undersökning på en högstadieskola. Det vi fann svårt med undersökningen var att hitta en högstadieskola som ville ställa upp och delta i vår

undersökning. Vi tror att orsaken till det är att vi hade flera steg som skulle genomföras samt att vi behövde mycket tid till vårt förfogande för att genomföra de olika stegen: pilotintervju, den mindre uppsatsen och till sist de tio intervjuerna. Vi upplevde svårigheter med att få ihop tiden utan att störa elevernas undervisning allt för mycket. Tack vare hjälpsamma lärare fick vi flera lektioner till vårt förfogande så att vi kunde presentera och genomföra undersökningen. Vi började med pilotintervjun som ett litet test för våra frågor och kom fram till att det var mycket svårt att intervjua, inte bara att ställa relevanta frågor om undersökningen utan också att ställa öppna frågor och samtidigt rikta in eleven på vårt ämne. Pilotintervjun hjälpte oss att inse att våra dåvarande frågor inte bidrog mycket till vårt syfte, detta för att vi mestadels fick ja och nej till svar. Frågor som vi ställde under pilotintervjun var för svåra och inte lämpade för en högstadielev. På samma sätt diskuterar Kvale och Brinkmann (2009) att frågor som ställs till den intervjuade bör vara koncisa och lätta att förstå samt inte vara av akademiskt språk. Snarare menar författarna (Ibid.) att språket bör uttryckas i vardagsspråk. Med hjälp av pilotintervjun insåg vi att vi behövde utveckla en intervjuguide att följa vid de kommande intervjuerna. Även Repstad (1999) diskuterar att kvalitativ forskning i praktiken många gånger handlar om att forskaren följer ett vagt formulerat tema.

Kvale och Brinkman (2009) diskuterar att det krävs att forskaren är insatt och påläst i metodiken för att undersökningen ska vara trovärdig. Vi har studerat olika metodikböcker för att komma fram till vilken metod som lämpar sig bäst för vår undersökning. Metodböckerna vi läst bidrog till insikter om hur vi skulle gå tillväga vad gäller intervjuerna och analysen. Vi anser att vår undersökning är trovärdig då vi tydligt har presenterat det teoretiska och det metodiska angreppssättet samt det resultat som ligger till grund för våra tolkningar och slutsatser.

Om vi skulle genomföra undersökningen på nytt hade vi schemalagt intervjutiderna med respondenterna. Detta för att underlätta för respondenterna men också för vår egen del, för att undvika att intervjuprocessen drar ut på tiden.

8.4 Vidare forskning

Det vore intressant att forska vidare på vårt ämne och tydligare koppla våra huvudteman – omsorg och bedömning – till frågor som rör relationen mellan elever och lärare. Hur elev-lärorelationen påverkas vid omsorgsfull bedömning samt vilka komponenter som spelar roll när det gäller att behålla en god elev-lärorelation efter en bedömning. Vidare menar vi att

det hade varit intressant att genomföra studien på gymnasieelever för att vi misstänker att de är mer lämpade kandidater att diskutera elev-läraryrelation.

8.5 Avslutning

Uppsatsen har bidragit till våra insikter rörande bedömning i skolan ökat och förtydligats. Vi har lärt oss flera olika betydelser av bedömning och då inte minst att kvaliteter i muntlig och skriftlig kommunikation är viktiga aspekter för att elever ska uppleva bedömningen som utvecklande. Hur en bedömning framförs avgör om eleven kommer uppfatta den som positiv eller negativ och därefter ta den till sig eller inte. Vi har också lärt oss att lärarens omsorg har en stor roll för att bedömning ska bli utvecklande för eleverna. Som blivande lärare kommer vi att ta med oss att omsorgsfull bedömning är en utveckling av eleven i sig. Omsorg upplever vi är pusselbiten som tidigare varit ett frågetecken för oss vid bedömning. Varför vi själva inte alltid upplevde bedömning som positivt kan ha varit på grund av att lärare inte visat oss omsorg. Därför tycker vi alltså att omsorgen är pusselbiten som saknats, då omsorg i vår undersökning framkommit som en komponent som lyfter elevens kunskaper men samtidigt också belyser vad och hur eleven kan gå tillväga för att ta steg framåt i sitt lärande.

Referenser

- Aspelin, J. (2012). How Do Relationships Influence Student Achievement? *International Studies in Sociology of Education*. 22 (1).
- Aspelin, J. & Persson, P. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups förlag.
- Bagley, S.S. (2008). High school students' perceptions of narrative evaluations as summative assessment. *American secondary education*. 36 (3).
- Bagley, S.S. (2010). Students, Teachers and Alternative Assessment in Secondary School: Relational Models Theory (RMT) in the Field of Education. *The Australian Educational Researcher*. 37 (1).
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*. 33 (2).
- Brown, G.T.L & Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 15 (1), 3–17.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati*. 15(1), 33–41.
- Ewnetu, S. & Fisseha, M. (2008). The Teacher Relationship Behaviour and Parenting Style Correlates of Students' Scholastic Achievement at Grade Seven English. *Ethiop. J. Educ. & Sc.* 4(1)
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm Vetenskapsrådet.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2010). Negotiations left behind: in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. *J. Curriculum Studies*. 42 (3), 353–369.

- Gehlbach, H., Brinkworth, M.E. & Harris, A.D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*. 82, 690–704.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petterson B. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hamre, B. K. & Pianta R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*. 72(2), 625-638.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. 2:a upplagan Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- McHugh, R. M., Horner, G.C., Colditz, J. B. & Wallace, T.L. (2013). Bridges and Barriers: Adolescent Perceptions of Student–Teacher Relationships. *Urban Education* .48(1), 9–43.
- Noddings, N. (2001). Care and Coercion in School Reform. *Journal of Educational Change*. 2, 35-43.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A caring alternative to character education*. New York: Teacher College Press.
- Noddings, N. (2010). Moral Education and Caring. *Theory and Research in Education*. 8(2), 145–151.

- Noddings, N. (2012). The Language of Care Ethics. *Knowledge Quest*. 40 (4).
- Parmenius, S.S. (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö Högskola Lärarutbildningen.
- Peterson, E.R. & Irving, S.E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*. 18, 238-250.
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Segers, M. & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*. 37, 49–54.
- Skolverket. (2011a). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Säfström, C.A. (2004). The Limits of Socialisation. *Interchange*. 35 (3), 353-364.
- Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Uitto, M. (2012). 'Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*. 28, 293-301.
- Wright, M. (2009). *Intitativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro: Örebro Universitet.

Bilaga 1

Hej,

Vi är två elever som läser vår sista termin på lärarutbildningen på högskolan Kristianstad. Varför vi tar kontakt med dig är för att vi just nu genomför en undersökning för vårt examensarbete som handlar om omsorgsfull bedömning.

Vi behöver ha tillgång till en årskurs 9 vid tre tillfällen (förklaras mer utförligt nedan) och hoppas därför att ni vill ge oss tillåtelse att komma och genomföra undersökningen på er skola.

Vi kommer genomföra undersökningen i tre steg.

- **Steg 1.** Är att intervjua en elev som går i årskurs 9 för att testa våra intervjufrågor.
- **Steg 2.** Är att vi återkommer till den eleven och hans/hennes klass där de får skriva en miniuppsats med befintliga frågor (frågorna är liknande som i steg 1 men ha ett djup vad gäller synen på en eventuell förändring kring elev-lärarylationen i samband med bedömning).

Därefter väljer vi ut vilka elever som ska delta i steg 3.

- **Steg 3.** Innebär att dessa elever blir intervjuade med fördjupade frågor och följdfrågor som leder till en diskussion kring deras syn på elev-lärarylationen i skolan vad gäller bedömning.

Steg 1. Behöver vi genomföra så fort som möjligt, helst i nästa vecka på fredag (2013-xx-xx). Vi skulle även vilja komma i kontakt med klassläraren för årskurs 9 om klassen är villiga att delta i vår undersökning. Det är viktigt att alla elever vet att deltagandet är frivilligt och konfidentiellt.

Vi kommer jättegärna och introducerar vårt arbete samt presenterar oss själva.

Hoppas att eleverna vill delta och engagera sig i detta projekt samt att lärarna vill ge oss två lektionstimmar för att genomföra undersökningen.

Tack på förhand

Hälsningar
Dalila och Edin

Bilaga 2

Intervjuguide

Börja allmänt och övergripande: Hur är din skola? Vilka ämnen har du denna termin? Känner du alla på din skola?

Bedömning

- Examinationer: Vad har ni haft prov i eller liknande denna termin? Vad handlade det om? Hur gick det för dig, blev du nöjd? Vad var det som gick/inte gick bra? Hur såg instruktionen ut till uppgiften? Hur gick du till väga när du skrev din uppgift? Vad sas under bedömningen? Hur gick bedömningen till? Kommer du ihåg hur du reagerade när du fick din bedömning? Kommer du ihåg hur läraren reagerade vid bedömningen t.ex. verkade läraren nervös, fick du snabbt reda på bedömningen eller tog sig läraren tid att diskutera bedömningen med dig? Vilka frågor ställer du till läraren kring bedömning/uppgift? Vilka svar brukar du få från läraren kring bedömning/uppgift? Hur hjälpte svaret dig att förstå din bedömning och i så fall på vilket sätt, vad var det som blev tydligare med bedömningen? Hur ofta har ni prov/inlämningar? Hur påverkas du av de bedömningar du får? Vad är det som är bra med att få bedömning? Vilka sätt föredrar du att få din bedömning på?

Relationer

- Hur kommer du överens med dina lärare? Hur ofta pratar ni med varandra (flertal lärare)? Kan du ge exempel på innehållet t.ex. ett samtal? Hur är pratar ni beroende på situation t.ex. under lektionstid vs utanför klassrummet eller genomgång av något dvs hjälp från läraren? Hur är läraren tillgänglig när du t.ex. behöver hjälp? Hur är stämningen i klassrummet? Hur påverkas du av stämningen i klassrummet och varför? Hur viktigt är det att kunna prata med sin lärare (utförligt svar)? Vad är enligt dig en bra kommunikation? Hur upplever du dina lärare? Hur skulle du förklara relationen till dina lärare?
- Hur pratar du och läraren efter en bedömning? Kan du komma ihåg ett samtal som du haft med din lärare under en bedömning, alltså ge exempel på vad som sas? Kan du ge exempel på ett samtal (vad som sas) med din lärare efter en bedömning?

Omsorg

- Hur behandlar lärare sina elever på din skola, ge något/några exempel? Hur upplever du att dina lärare behandlar dig, ge något/några exempel? Hur stödjer läraren dig i ditt arbete/lektionstid? Hur upplever du att dina lärare förstår dig? Hur motiverar läraren dig att försöka göra bättre ifrån dig? Hur blir du sedd i skolan? Hur bemöter läraren dina behov i skolan? Vad har du för förväntningar på dina lärare? Hur uppfyller läraren dessa förväntningar? Vad har läraren för förväntningar på dig? Hur uppfyller du dessa förväntningar?

Bilaga 3

Mindre uppsats om bedömning i skolan

Instruktion: Skriv tydligt och så utförligt som möjligt!

Namn:

Email:

1. Hur blir ni bedömda i skolan?

Berätta om ett eller ett par tillfällen när lärare har bedömt ditt skolarbete. Ta gärna upp tillfällen som berört dig på något sätt (positivt, negativt).

2. Hur upplever du din lärare vid bedömning?

Berätta om hur bedömningen gick till. Beskriv hur läraren och du talade med varandra när bedömningen gjordes. Framställ det gärna i form av en dialog, så som du minns den. Berätta också om hur du upplevde bedömningen och vad du tänkte om den (dina känslor utifrån positiv, negativ syn).

3. Hur ser din relation ut till läraren efter bedömning?

Berätta om hur din relation till läraren påverkades efter bedömningen. Beskriv relationen utifrån positiv och/eller negativ syn.

