



Examensarbete, 15 hp

HT 2016

Grundläroarutbildning med inriktning mot arbete i årskurs 4–6

Lärares retorik och praktik gällande formativ
bedömning i svenskämnet
- En kvalitativ undersökning

Författare: Lina Hellberg och Malin Persson

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Lina Hellberg och Malin Persson

Titel

Lärares retorik och praktik gällande formativ bedömning i svenskämnet – en kvalitativ undersökning.

Handledare

Petra Magnusson

Examinator

Christoffer Dahl

Abstract

Lärare kan sakna en fördjupad förståelse för arbetet med formativ bedömning, vilket kan leda till att de använder metoderna på ett oreflekterat och rutinmässigt sätt. *Syftet* med vår undersökning var att få en bild av lärares retorik och praktik beträffande deras bedömning, med särskilt fokus på den formativa bedömningen i svenskämnet. *Metoderna* som användes var semistrukturerade intervjuer och klassrumsobservationer. *Resultatet* visade att arbetet med formativ bedömning blir synligt i samtliga lärares retorik. I undervisningspraktiken blev formativ bedömning synligt i olika stor utsträckning. Samstämmigheten mellan retorik och praktik blev därför god och tills viss del i två av fallen. I det tredje fallet förekom ytterst lite samstämmighet. *Slutsatsen* som kunde dras var att kunskaperna kring begreppet formativ bedömning var olika långt utvecklat hos lärarna. Formativ bedömning är inte en metod utan handlar istället om ett förhållningssätt till lärande. Läraren ser då bedömning, lärande och undervisning som delar som samspelar med varandra och har fördjupad förståelse för arbetet med formativ bedömning. Det professionella lärandet är av stor vikt för att lärare ska få arbetet med formativ bedömning hållbart och gynnsamt. Om lärare tillsammans får utveckla en samsyn och fördjupad teoretisk förståelse kring formativ bedömning ges de möjlighet att utveckla ett formativt förhållningssätt.

Ämnesord

Formativ bedömning, bedömning för lärande, formativt förhållningssätt, fallstudie, observation, intervju, hermeneutik.

Innehåll

1	Inledning	6
1.1	Syfte och frågeställningar	7
2	Forskningsbakgrund.....	8
2.1	Formativ bedömning och formativt förhållningssätt	8
2.2	Formativ bedömning kopplat till styrdokumentet.....	9
3	Teoretiska utgångspunkter	10
3.1	Nyckelstrategier och metoder inom formativ bedömning	10
3.1.1	Nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.....	11
3.1.2	Nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter.....	11
3.1.3	Nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt	12
3.1.4	Nyckelstrategi 4: Elever som läranderesurser för varandra	13
3.1.5	Nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande	13
3.2	Möjligheter och utmaningar med ett formativt förhållningssätt	14
4	Metod och material	16
4.1	Urval.....	16
4.2	Material	16
4.3	Val av metod	17
4.3.1	Triangulering.....	17
4.3.2	Observation	17
4.3.3	Intervju.....	18
4.4	Bearbetning och analys	18
4.5	Etiska aspekter	19
4.6	Metoddiskussion	20
5	Resultat och analys.....	21
5.1	Pingvinskolan.....	21

5.1.1	Observation	21
5.1.2	Intervju	23
5.1.3	Övrigt	25
5.1.4	Analys	25
5.2	Kattskolan	28
5.2.1	Observation	28
5.2.2	Intervju	29
5.2.3	Övrigt	31
5.2.4	Analys	31
5.3	Vargskolan	34
5.3.1	Observation	34
5.3.2	Intervju	35
5.3.3	Övrigt	36
5.3.4	Analys	37
5.4	Formativt förhållningssätt - möjligheter och utmaningar	40
6	Diskussion	42
6.1	Slutsatser och diskussion	42
6.2	Vidare forskning	44
	Referenslista.....	45
	Opublicerat material.....	49
	Bilaga 1: Observationsschema Wiliams nyckelstrategier.....	50
	Bilaga 2: Observationsschema aktiviteter och händelser i klassrummet.....	52
	Bilaga 3: Intervjufrågor.....	53

Förord

Denna rapport är resultatet av ett examensarbete på 15 högskolepoäng som utförts på heltid under höstterminen 2016 på grundläroartutbildningen på Högskolan Kristianstad. Arbetet har genomförts av Lina Hellberg och Malin Persson. Arbetet har framkommit ur ett givande samarbete, där stöd tagits av varandra under processen gång. Då svagheter hos den ena är styrkor hos den andra skedde en komplettering av varandra som gjorde att samarbetet fungerat mycket bra.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Petra Magnusson som gjort ett fantastiskt arbete med att handleda oss genom denna process. Då vi vet att vi haft många funderingar och varit stressade, har Petra alltid funnits nära till hands och gett oss snabba samt lugnande svar. Detta har varit betydelsefullt då det varit en lång period med många timmar av slitsamt arbete.

Vi vill också rikta ett stort tack till våra informanter som tagit sig tiden att ställa upp på intervjuer och gett oss möjlighet att genomföra observationer i deras klassrum. Det har varit väldigt trevligt att få besöka lärarna då de tagit emot oss med öppna armar. De har alla haft en positiv attityd till att delta i vår undersökning och erbjudit oss vidare kontakt om nya frågor skulle uppstå.

1 Inledning

Lärande och bedömning är kopplade till varandra och därför har det alltid funnits och kommer alltid att finnas bedömning i skolan. Dagens samhällsdebatt har länge visat på sjunkande resultat i skolan och diskussioner om hur lärare ska arbeta för att utveckla elevers lärande och höja kunskapsnivåerna är ständigt i fokus (se t.ex. Gustafsson, 2010). Den senaste Pisarapporten visar dock att skolresultaten vänder uppåt och att elevernas kunskapsnivåer är högre än i rapporten från 2012 (Magnusson, 2016; Skolverket, 2016b). Enligt styrdokumentet är det nödvändigt att lärare har de kunskaper och kompetenser som krävs för att kunna bedriva en undervisning som syftar till att elevernas kunskapsutveckling ska nå så långt som möjligt (Skolverket, 2011c). Formativ bedömning innebär att läraren anpassar undervisningen i syfte att utveckla elevers lärande. Det handlar om tankar kring hur lärande möjliggörs och hur man möjliggör detta för eleverna. Den formativa bedömningen ligger i linje med ett *socialkonstruktivistiskt perspektiv*¹ på lärande (Hirsh 2016; Säljö, 2012). Dessa idéer kring lärande och arbetet med formativ bedömning genomsyrar både skolans styrdokument och de direktiv som lärare ska arbeta efter (Skolverket, 2011a, 2011c).

En stor mängd forskning visar att formativ bedömning, med rätt förutsättningar, kan ge väldigt gynnsamma effekter på elevers lärande (Hattie, 2014; Leahy & Wiliam, 2009, Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Men samtidigt visar forskning att implementering av formativ bedömning kräver stora förändringar både i hur läraren planerar och tänker om undervisning samt lärande (Jönsson, 2011). Studier visar att det finns lärare som inte har någon djupare förståelse för formativ bedömning och som använder nyckelstrategierna samt metoderna på ett oreflekterat vis (Hirsh & Lindberg, 2015). Detta kan leda till att *pseudo-formativa praktiker*² skapas och att lärare utvecklar beteendet *superficial adaption*³. Dessa lärare förstår då inte syftet med formativ bedömning och risken finns att undervisningen inte förändras på det sätt som är nödvändigt för att formativ bedömning ska kunna främja elevers lärande (Vestlin 2015; Jönsson, 2013). Med tanke på detta och att dagens styrdokument

¹ Socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär att kunskap ses som något som konstrueras tillsammans och lärandet sker i ett sammanhang. Språket ses som ett viktigt verktyg och kommunikationen finns mellan människor men också inom oss, när vi tänker (Hirsh 2016; Säljö 2012). Enligt detta perspektiv är det viktigt att eleven aktivt får undersöka och bör uppmuntras till att prova sig fram i deras kunskapsutveckling (Säljö, 2012; Claesson 2007).

² Pseudo-formativa praktiker innebär att lärare får en instrumentell förståelse för formativ bedömning och ser strategierna och dess verktyg som ett metod-kit som de använder (Birenbaum m fl. refererad i Hirsh & Lindberg, 2015).

³ Superficial adaption är ett beteende som kan utvecklas hos lärare och innebär att de endast väljer att arbeta med de metoder och strategier som de själva tycker passar undervisningen (Black m.fl, 2004)

präglas av ett formativt förhållningssätt⁴ vill vi undersöka vad lärare säger om sin egen bedömningspraktik och hur arbetet kan se ut i klassrummet.

Forskare uttrycker ett behov av ytterligare forskning då de anser att det finns lite forskning om formativ bedömning och att få studier är gjorda i Sverige. De flesta studier är gjorda på högre utbildning och framförallt i ämnen som matematik och naturorienterade ämnen (Hirsh & Lindberg, 2015; Jönsson, 2011; Korp 2011; Pettersson, 2010). Även om studierna kan ses som generella och kan överföras till olika ämne så efterfrågas det ämnesspecifik forskning (Forsberg & Lindberg, 2010). Vi fokuserar därför vår undersökning på svenskundervisning. Då det anses vara en utmaning för svensk skola att utveckla elevers lärande samt bedöma moment som ingår i svenskämnet (Westlund refererad i Skolverket, 2016c) blir det ett relevant problem som har betydelse för verksamma lärare och som behöver diskuteras. Ovanstående resonemang utgör motiv för vår undersökning och vår ambition är att bidra med förståelse kring hur lärare tänker och arbetar med sin undervisning ur ett bedömningsperspektiv. Då det finns ett behov av ytterligare ämnesdidaktisk forskning gällande formativ bedömning vill vi också bidra med kunskaper för lärares yrkespraktik.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att få en bild av lärares retorik och praktik beträffande bedömning, med särskilt fokus på den formativa bedömningen i svenskämnet. För att ta reda på detta vill vi undersöka hur några lärare talar om bedömning och hur det blir synligt i undervisningspraktiken i svenskämnet. Vårt syfte är att belysa hur arbetet med formativ bedömning kan se ut ur lärares perspektiv, inte beskriva hur arbetet bör eller ska se ut. Vår undersökning är en jämförande undersökning då vi beskriver och analyserar skillnader genom att jämföra lärares retorik och praktik (Denk, 2002). Jämförelserna görs inte för att värdera utan för att samstämmighet mellan retorik och praktik är viktigt för att få arbetet med formativ bedömning gynnsamt (Hirsh & Lindberg, 2015; Jönsson, 2011). Följande forskningsfrågor har formulerats för att uppfylla studiens syfte:

1. Hur ser den formativa bedömningspraktiken ut i klassrummet?
2. Vad säger läraren om sin formativa bedömningspraktik?

⁴ Definition av begreppet förklaras under rubriken "Formativ bedömning och formativt förhållningssätt".

2 Forskningsbakgrund

I detta avsnitt kommer vi att presentera tidigare forskning om formativ bedömning och dess koppling till styrdokumentet. Texten överensstämmer i stora delar med den kunskapsöversikt som vi arbetade fram i våras (Hellberg & Persson, 2016).

2.1 Formativ bedömning och formativt förhållningssätt

Lärare har mer eller mindre alltid arbetat med formativa metoder i mer eller mindre formella sammanhang, vilket har lett fram till hur dagens bedömningspraktik ser ut (Forsberg & Lindberg, 2010). Formativ bedömning är därför inget nytt begrepp trots att det är först på senare år som det har fått ett uppsving i forskning och skola. Både Hirsh (2016) och Jönsson (2013) menar att det var Black och Wiliams forskningsöversikt (1998) om formativ bedömning som gjorde begreppet välkänt trots att det myntades redan år 1967 av Michael Scriven.

Formativ bedömning har ett pedagogiskt syfte att stödja och utveckla undervisning samt elevers lärande. Grundidén med formativ bedömning är att samla in all tillgänglig information om elevers arbetsprestationer, både svagheter och styrkor i deras lärande, i förhållande till kunskapskraven. Denna information används sedan för att hjälpa eleverna utveckla sitt eget lärande vidare mot målen. För att bedömningen ska fungera formativt måste resultaten från utvärderingarna användas för att anpassa och förändra undervisningen så den möter elevernas inlärningsbehov (Jönsson, 2013; Wiliam, 2013). Bedömningen är då inte summativ eftersom syftet inte är att summera och kontrollera elevernas kunskaper, vilket brukar kallas en bedömning av lärandet. Istället blir den ett redskap för att stärka och stödja lärandet under hela arbetsprocessen, vilket brukar benämnas som en bedömning för lärandet (Klapp Lekholm, 2015; Lundahl, 2014).

Black och Wiliams teoretiska definition av formativ bedömning är:

Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits (Black & Wiliam, 2009, s.9).

Utifrån denna definition ses inte bedömning och undervisning som åtskilda delar. Istället är de nära sammankopplade då bedömningen ligger som grund för hur undervisningen genomförs och planeras. Bedömningen kan inte enbart ses som en bedömning utan ska ses som en

naturlig del av undervisningen (Jönsson, 2013; Wiliam, 2013; Black & Wiliam, 2009). Då bedömning, lärande och undervisning är delar som hör ihop och som inte går att skilja på diskuterar forskare istället ett formativt förhållningssätt. De beskriver formativ bedömning som ett förhållningssätt till lärande, kunskap samt elever och inte som en metod (Sandström 2016; Hirsh & Lindberg, 2015; Klapp Lekholm, 2015; Vestlin 2015; Black & Wiliam, 1998).

Kopplingen mellan bedömning, lärande och undervisning blir även synlig då den formativa bedömningen också fungerar som en utvärdering av undervisningen. Utifrån bedömningen får lärare, men även elever, anvisningar om vad som fungerat bra och mindre bra i undervisningen. Genom att synliggöra lärandet kan läraren anpassa undervisningen utifrån elevernas behov med syfte att främja deras lärande. Därför fungerar den formativa bedömningen dels som ett redskap för elevers inflytande över utbildningen, dels som ett redskap för lärare att utveckla sin undervisning (Lundahl, 2014; Jönsson, 2013; Skolverket, 2011b).

2.2 Formativ bedömning kopplat till styrdokumentet

I läroplanen (Skolverket, 2011c) finns tydliga samband till det formativa förhållningssättet (Hirsh, 2016; Carlgren, 2015). Läraren ska kontinuerligt redovisa resultat samt utvecklingsbehov, ge återkoppling och stödja eleverna i deras kunskapsutveckling. Eleverna ska i sin tur utveckla ett ansvarstagande för sin egen utveckling samt utveckla förmågan att bedöma sina och andras prestationer i förhållande till de egna arbetsprocesserna (Skolverket, 2011c). Detta är i linje med vad Wiliam (2013, 2009) anser vara viktiga delar med den formativa bedömningen; att främja elevers lärande och utveckla självständiga elever.

Den formativa bedömningen kan kopplas till de demokratiska principerna (Skolverket, 2011c). Alla elever ska ges möjlighet att utveckla förmågan att kunna påverka, ta ansvar, vara delaktiga och få inflytande över utbildningen. Kamratbedömning, självbedömning och bedömningsmatriser är metoder som används i den formativa bedömningen (Wiliam 2013; Skolverket, 2011b; Klapp Lekholm, 2010). Metoderna överensstämmer med den nuvarande läroplanens (Skolverket, 2011c) syn på lärande och de teorier som är framträdande i den utbildningsvetenskapliga forskningen idag. Williams (2013) nyckelstrategier för formativ bedömning ger möjlighet att utveckla metoder för att nå dessa mål.

3 Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk utgångspunkt vid tolkning av resultatet används Williams nyckelstrategier (2013) för formativ bedömning och andra faktorer som forskning belyser som viktiga för arbetet med formativ bedömning. Detta har vi valt för att kunna skapa en helhetsbild av vad läraren säger om arbetet med formativ bedömning och hur arbetet kan se ut i praktiken. I detta avsnitt kommer vi att presentera Williams nyckelstrategier samt vad forskning uppmärksammar som möjligheter och utmaningar med ett formativt förhållningssätt. Texten överensstämmer i stora delar med den kunskapsöversikt som vi arbetade fram i våras (Hellberg & Persson, 2016).

3.1 Nyckelstrategier och metoder inom formativ bedömning

William (2013) har sammanställt vad som är viktiga redskap för att lyckas med formativ bedömning i syfte att främja elevers lärande. Han har utgått från de formativa frågorna⁵: Vart är eleven på väg? Var i sitt kunskapsläge är eleven nu? Hur ska eleven göra för att nå målet? (Thompson & William, 2007). Genom att använda frågorna tillsammans med de viktiga aktörerna, lärare, elev och kamrat, har han kommit fram till fem nyckelstrategier (William, 2013). Matrisen nedan synliggör strategierna, bedömningens riktning och dess arbetsområden då lärare, den enskilda eleven och klasskamraterna kan använda olika information för att besvara på de tre frågorna kring elevens kunskaper:

Tabell 1. Fem nyckelstrategier för formativ bedömning (översatt av Lundahl, 2014 från Thompson & William, 2007)

Aktörer	Vart är eleven på väg?	Var är eleven nu?	Hur når eleven målen?
Läraren	Tydliggöra mål och kunskapskvaliteter (1)	Skapa tecken på lärande (2)	Framåtsyftande feedback (3)
Klasskamraterna	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Göra eleverna till resurser för varandra (4)	
Eleven	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Stärka elevens förmåga till självbedömning (5)	

⁵ Dessa frågor kommer benämnas som de formativa frågorna i resterade del av arbetet.

3.1.1 Nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Läraren bör konkretisera lärandemål och kunskapskvaliteter så eleven vet vad som förväntas av dem. Målen kan göras tydliga för eleverna genom att de utvecklas tillsammans av både lärare och elev. Detta kan till exempel göras genom att låta eleverna ta del av elevexempel och diskutera de olika kvaliteterna som synliggörs. Genom diskussioner om svagheter och styrkor i andras arbeten kommer eleverna att vara uppmärksamma och undvika att göra dessa fel i den egna uppgiften. Diskussionerna kan även göra eleverna mer medvetna om vilka lärandemål och framstegskriterier som finns (Wiliam, 2013).

Bedömningsmatriser kan vara en bra metod att använda för att skapa tydliga mål för eleverna. Om målen är tydliga kan en trygghet hos eleverna skapas eftersom de då vet vad målet är och vad som krävs för att uppnå olika kvaliteter. Det kan också vara en trygghet då eleverna kan se den som en guide genom arbetet (Balan & Jönsson, 2014). Genom att arbeta med bedömningsmatriser kan även *alignment*⁶ uppnås. Den tydliga kopplingen mellan bedömningsformerna och aktiviteterna gör att eleverna kan utveckla förståelse för användningen av bedömningsmatriserna (Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005). För att arbetet ska gynna elevers lärande behöver elever undervisning om hur matrisen kan användas då effekten annars kan bli motsatt (Balan & Jönsson, 2014).

3.1.2 Nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Wiliam (2013) menar att en vanlig arbetsform i skolan är att lärare styr klassrumsdiskussionerna. De använder då en metod där de ställer en fråga och väljer ut en elev som ska svara. Detta svar värderar sedan läraren. Dessa frågor ger ingen kunskap om elevens tänkande och om eleven verkligen utvecklat någon kunskap eftersom de kan svara rätt på den sortens frågor utan att ha förstått hela processen. Metoden leder också till att eleverna är olika aktiva, vilket gör att alla elever inte lär sig lika mycket. Elevers lärande kan öka om läraren konstruerar metoder där alla eleverna får vara aktiva, exempelvis diskussioner i par eller smågrupper. Det krävs också att lärare ställer frågor som ger kunskap om var eleven befinner sig i sitt lärande och ger tid till reflektion. Utifrån elevernas svar kan lärare sedan planera sin undervisning så att elevernas behov kan tillgodoses på bästa sätt (Wiliam, 2013).

⁶ Alignment innebär att en samstämmighet finns mellan bedömning, undervisning och lärandemål. Undervisningen måste motsvara det som ska bedömas och bedömningsuppgifterna får inte bedöma något annat (Klapp Lekholm, 2015; Lundahl, 2014).

Det är viktigt att läraren synliggör kopplingen mellan undervisning och lärande då både lärare och elever ges möjlighet att skapa en reflektion kring undervisningen. Reflektionen kan leda till att läraren får reda på hur verksam den egna undervisningen är, medan eleverna kan bli bättre på att uppfatta vad som behöver göras för att uppnå målen eller för att ta vara på den respons som läraren ger. Det är viktigt att synliggöra var eleverna befinner sig i sin lärandeprocess och att denna information används för att anpassa undervisningen efter deras behov, så deras lärande kan nå så långt som möjligt (Balan & Jönsson, 2014).

3.1.3 Nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Många lärare beskriver var eleven befinner sig i sitt lärande och vad de ska uppnå, men inte hur de ska göra för att uppnå målet. Detta kan vara orsaken till att den feedback läraren ger inte blir effektiv. För att den ska kategoriseras som effektiv måste elever få tänka kring sitt lärande och det måste framgå hur eleven ska nå målet. Elever måste även kunna använda sig av den feedback de får då den annars inte får benämnas som formativ. Återkoppling som ges i form av kommentarer anses vara mest effektiv för elevernas lärande. Då måste de vara konkreta och fokusera på uppgiften så att elever kan utnyttja återkopplingen på bästa sätt, annars kan det få motsatt effekt (Wiliam, 2013). Det krävs även att elever får tid i undervisningen till att arbeta med återkopplingen då de annars kan känna sig misslyckade, vilket påverkar deras självkänsla och lärande negativt. Forskning visar att återkoppling som lärarna inte förklarar innebörden av, som inte är kopplad till tydliga kriterier som visar vad som förväntas av eleverna, som inte innehåller konkreta handlingar som förklarar vad eleven ska göra för att förbättra sig, som inte är specifik och gör eleven passiv i processen, påverkar deras lärande negativt (Gamlem & Smith, 2013).

För att uppnå effektiv återkoppling menar forskare att de formativa frågorna kan användas (Jönsson, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Thompson & Wiliam, 2007). Dessa frågor gör att återkopplingen kan kategoriseras som formativ eftersom den talar om var eleven befinner sig i nuläget, vad målen är och hur eleven kan ta sig vidare i sitt lärande för att uppnå dessa mål (Wiliam, 2013). Denna typ av återkoppling gynnar elevers lärande i form av en ökning gällande prestationer, motivation och leder till att eleverna blir aktiva i sina lärandeprocesser (Hattie & Timperley, 2007). Återkoppling på uppgiftsnivå, som riktar sig mot arbetsprocessen, främjar ofta elevers lärande medan personlig återkoppling, som riktar sig mot eleven som person, kan leda till negativa effekter på elevers lärande och bör undvikas (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998).

3.1.4 Nyckelstrategi 4: Elever som läranderesurser för varandra

Elever kan utgöra stora läranderesurser för varandra, vilket elever oavsett prestationsnivå gynnas av. Elever blir mer motiverade, presterar bättre och av de elever som redan behärskar en kunskap kommer det krävas ytterligare kunskaper för att de ska kunna sätta ord på sina tankar, så att någon annan kan förstå. Det gör att båda eleverna i interaktionen utvecklas och de får mer förståelse för sitt eget lärande (Wiliam, 2013). För att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra kan kamratbedömning tillämpas. Det handlar om att eleverna ska synliggöra styrkor och utvecklingsbehov hos klasskamraterna i syfte att förbättra prestationen (Topping, 1998). Tydliga mål är viktigt för att eleverna ska kunna genomföra en effektiv kamratbedömning då återkopplingen ska formuleras i relation till bedömningskriterierna (Balan & Jönsson, 2014). Om kamratbedömningen bara består av en värdering av arbetet och att det inte finns någon respons eller argumentation för bedömningen så anses den inte vara effektiv (Van Zundert, Sluijsmans & Van Merriënboer refererade i Balan & Jönsson, 2014).

Kamratbedömning kan vara mer effektiv än lärarens kommentar då språket mellan elever är på samma nivå, medan lärarens respons ibland kan vara svår för elever att förstå och använda (Balan & Jönsson, 2014; Wiliam, 2013; Jönsson 2011). Kamratbedömning ska ses som en positiv resurs eftersom eleverna tar hjälp av varandra istället för av läraren, vilket blir mer tidseffektivt eftersom det finns fler elever än lärare i ett klassrum (Hattie, 2014; Jönsson, 2011). För att bedömningen ska kunna ge positiva effekter i klassrummet krävs det att eleverna upplever arbetet som meningsfullt, som en del i undervisningen och att de får tid att genomföra och använda kamratbedömningen. Då kan eleverna känna sig mer motiverade och se fördelarna med bedömningen (Balan & Jönsson, 2014).

3.1.5 Nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Genom att låta eleverna äga sitt eget lärande blir de delaktiga i bedömningen av sig själva, vilket gör att de får kunskap om vad de lär och hur de lär sig. Självbedömning ger eleverna förmåga att reflektera över det egna lärandet och upptäcka progressionen i sitt lärande, vilket kan göra att de blir mer motiverade att lära sig eftersom utvecklingen blir tydlig för dem. En annan viktig aspekt för att elever ska kunna äga sitt eget lärande är *metakognition*⁷. Eleverna kan tränas i metakognition, vilket kan öka elevernas prestationer och göra att de kan använda sina kunskaper i nya sammanhang (Wiliam, 2013).

⁷ Metakognition innebär att elever måste känna till vad de redan vet, vad de kan göra och vad de vet om sin egen kognitiva begåvning (Wiliam, 2013).

För att självbedömning ska vara effektivt ska den vara en del av och genomsyra undervisningen samt vara kopplad till tydliga bedömningskriterier. Implementeringen måste ske långsamt och det måste finnas en förståelse för att det kan ta tid för eleverna att utveckla strategier som kan hjälpa dem vidare i deras lärande (Balan & Jönsson, 2014). Elever som är delaktiga i bedömningsprocesser utvecklar ofta bättre förståelse för målen, vilket gör att de har bättre förutsättningar för att nå dessa och kan i större utsträckning ta eget ansvar än elever som enbart följer lärarens direktiv (Black & Wiliam 1998).

3.2 Möjligheter och utmaningar med ett formativt förhållningssätt

Forskning problematiserar att det finns utmaningar och möjligheter med ett formativt förhållningssätt (Hirsh & Lindberg, 2015; Vestlin, 2015; Jönsson, 2011; Black & Wiliam, 2001). En av de svåraste utmaningarna med formativ bedömning är att det krävs att lärare genomför stora förändringar både i sitt sätt att undervisa och i sitt sätt att tänka om undervisning för att den ska få full genomslagskraft (Jönsson, 2011). En förutsättning för det är att både lärare och elever förstår syftet med formativ bedömning och idéerna bakom verktygen, då arbetet annars riskerar att bli misslyckat (Steinberg, 2015; Vestlin, 2015; Balan & Jönsson, 2014; Lundahl, 2014; Wiliam, 2013; Jönsson, 2011; Black & Wiliam, 2001). Det förändringsarbete som krävs kan upplevas som stressande för många lärare då det bryter mot traditioner som ses som självklara i undervisningen (Kirton m fl. refererad i Jönsson, 2011; Vestlin, 2015). Detta leder in på problematiken kring den formativa bedömningens plats i summativa system. Den traditionella bedömningen har fortfarande starkt fäste i svenska skolan och det blir svårt för formativ bedömning att ta plats när en mät- och testkultur är påtaglig i bedömningspraktiken (Hirsh & Lindberg, 2015; Skolverket, 2016a).

Teoretisering av formativ bedömning har idag ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande, men forskning visar att en del undervisning idag bygger på ett *behavioristiskt perspektiv*⁸ på lärande (Hirsh, 2016). Detta ligger i linje med studier som visar att lärare arbetar formativt, men att teoretiseringen av begreppet ofta är förenklat då de använder nyckelstrategierna och dess metoder på ett oreflekterat sätt (Hirsh, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015). Som en följd av detta kan både pseudo-formativa praktiker (Birenbaum m fl. refererad i Hirsh & Lindberg, 2015) och superficial adaption (Black m fl, 2004) utvecklas. Faran med dessa förhållningssätt är att det uppstår en brist på fördjupad förståelse för formativ bedömning och

⁸ Behavioristiskt perspektiv innebär att kunskap ses som något objektivt som läraren överför och som elever registrerar (Hirsh 2016; Säljö 2012).

metoderna blir bara aktiviteter som används ytligt och rutinmässigt (Hirsh & Lindberg, 2015; Black m fl, 2004).

En utmaning är att det inte finns några garantier för att formativ bedömning alltid gynnar elevers lärande trots att lärare är förberedda. Framförallt inte i början av arbetet då det tar tid att tillämpa. Arbetet kräver mycket av både lärare och elever och det kan få oönskade effekter på elevers lärande (Hirsh & Lindberg, 2015; Levinsson refererad i Vestlin, 2015; Green 2014; Håkansson & Sundberg 2012; Black & Wiliam, 2001). För att bedömningen ska fungera formativt måste den insamlade informationen om elevernas lärande användas för att möta deras behov, till exempel genom att anpassa undervisningen eller ge feedback (Wiliam, 2013; Jönsson, 2011; Black & Wiliam 2001). En annan utmaning är att elever kan göra motstånd då de inte uppskattar eller ser någon mening med det formativa förhållningssättet och vill att läraren återgår till den tidigare undervisningen (Vestlin, 2015; Balan & Jönsson, 2014; Green, 2014; Black & Wiliam, 2001).

En möjlighet med formativ bedömning är att det finns många sätt att arbeta med det. När lärare har satt sig in i syftet med formativ bedömning kan hen utgå från sin verklighet och anpassa strategierna efter sin egen undervisning (Jönsson, 2011; Black m fl, 2004). Detta är positivt i det avseendet att färdiga recept som precist beskriver hur lärare ska gå tillväga säkerligen hade upplevts för kontrollerande, men det kan även vara negativt då lärare kan inta ett ytligt förhållningssätt till formativ bedömning, som tidigare beskrivits (Jönsson, 2011). För att undvika en *förenklad teoretisering*⁹ av begreppet och för att underlätta implementeringen av formativ bedömning i ett summativt system är det nödvändigt med kollegialt lärande (Hirsh & Lindberg, 2015; Jönsson, 2011). Forskning visar att det krävs professionellt lärande där lärare får möjlighet att utveckla en samsyn och *fördjupad teoretisering*¹⁰ av formativ bedömning. Detta för att få arbetat framgångsrikt och hållbart (Hirsh & Lindberg, 2015; Levinsson refererad i Vestlin, 2015). Det krävs att lärare tillsammans kontinuerligt analyserar undervisningen på ett systematiskt sätt och ser undervisningen från elevernas perspektiv. Genom att undersöka vad eleverna tycker och hur arbetssättet påverkar dem kan arbetslaget göra en inventering av hur

⁹ Förenklad teoretisering av formativ bedömning innebär att arbete inte är teoretiskt grundat utan endast en uppsättning metoder. Risken finns då att förståelsen för formativ bedömning blir instrumentell och att arbetet med metoderna endast blir aktiviteter utan något syfte eller reflektion från läraren (Hirsh, 2016).

¹⁰ Fördjupad teoretisering innebär att lärare ser formativ bedömning som en social praktik där resultaten alltid är beroende av den sociala kontext de produceras i (Pryor & Crossourad refererad i Hirsh & Lindberg, 2015).

arbetet ser ut i dagsläget samt fundera kring vilka förändringar och anpassningar som kan göras för att få arbetet gynnsamt (Hirsh, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015).

4 Metod och material

Vi ser vår undersökning delvis som en flerfallsstudie då den omfattar tre skolor och fokuserar på ett avgränsat område. Detta gör det möjligt att undersöka området på djupet och synliggöra saker som troligen inte hade upptäckts vid mer ytliga undersökningar (Denscombe, 2016). Vi är inspirerade av fallstudier som forskningsmetod i det avseende att vårt syfte är att upptäcka snarare än att bevisa, vilket gör att vi fokuserar på process och inte utfall. Vi inspireras även av ett hermeneutiskt angreppssätt då vi under hela arbetsprocessen har byggt på vår tidigare kunskap. Vi har bearbetat vårt material vid flera tillfällen och jämfört våra tolkningar mot tidigare forskning för att få belägg att tolkningen är riktig. Detta har gjort att vi hittat nya saker och utvecklat en djupare förståelse för vårt material (Westlund, 2014).

I detta avsnitt kommer vi att presentera och argumentera för våra val av undersökningsmetoder. Sedan kommer vi att presentera hur vi valt att bearbeta och analysera det insamlade materialet. Därefter kommer vi att redogöra för de etiska aspekter vi utgått ifrån. Avslutningsvis kommer vi att föra en diskussion kring vilka konsekvenser våra ställningstagande om forskningsmetodik kan få för resultatet av vår undersökning.

4.1 Urval

Insamlingen av empirin genomfördes på tre olika skolor i södra Sverige och målgruppen var verksamma lärare som undervisar i svenskämnet i årskurs 4–6. Via ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2016) identifierades tre lärare som villiga att delta i undersökningen.

4.2 Material

Vi genomförde intervjuer och observationerna med fokus på formativ bedömning i svenskämnet. Alla lärare var behöriga att undervisa i ämnet svenska. Första läraren vi besökte var Agnes, en klasslärare för en årskurs sex på Pingvinskolan. Hon tog sin lärarexamen år 2013. Klassrumsklimatet beskriver Agnes öppet "Där man kan jobba över gränserna och hjälpa varandra". Andra läraren vi besökte var Anette, en klasslärare för en blandad klass med elever från årskurs fem och sex på Kattskolan. Hon tog sin lärarexamen år 1991. Klassrumsklimatet beskriver hon som harmoniskt och accepterande för varandras olikheter. Sista läraren som vi

besökte var Marie på Vargskolan, som arbetar i en årskurs 5. Hon tog sin lärarexamen år 2011 och hon är arbetsledare för sitt arbetslag i arbetet med formativ bedömning. Hon beskriver klassrumsklimatet som dialogiskt och öppet för olikheter.

4.3 Val av metod

Fallstudier som metod ger oss möjlighet att använda olika forskningsmetoder för att samla in data (Denscombe, 2016; Yin, 2007). Vi har valt att använda både observation och intervju eftersom vi anser att detta ger oss bäst möjlighet att besvara våra frågor om hur lärare talar om sin bedömningspraktik och hur arbetet ser ut i klassrummet. Att använda två kvalitativa metoder för undersökningen kan ge ett mer djupgående resultat (Bryman, 2008).

4.3.1 Triangulering

Vi har använt oss av triangulering, vilket innebär att problemet ses ur flera perspektiv. I denna undersökning har vi använt oss av både metodtriangulering och observatörstriangulering i syfte att få en mer komplett bild av hur läraren beskriver sitt arbete med formativ bedömning och hur det ser ut i klassrummet. Metodtriangulering sker då vi har valt använda oss av två olika metoder för att samla in empirin. Då vi jämför och väger samman resultaten från de olika metoderna kan trovärdigheten i resultaten öka (Denscombe, 2016). Observatörstriangulering sker då vi är två stycken personer som har genomfört observationerna och intervjuerna. Då detta utökar informationen i empirin och ger fler perspektiv ökar troligen trovärdigheten i insamlings-, tolknings- och analysprocessen (Malterud, 2014).

4.3.2 Observation

En observation genomfördes på vardera skolan. Vi genomförde passivt deltagande observationer, vilket betyder att vi inte ville påverka situationen i klassrummet med vår närvaro och fokus var på att beskriva det som skedde (Larsen, 2009). Vi använde oss av två olika observationsscheman med olika syften. Ett observationschema (se bilaga 1) användes för att observera Williams nyckelstrategier (2013) och det andra (se bilaga 2) för att synliggöra händelser och aktiviteter i klassrummet. Vi valde att samma person antecknade i samma mall under alla observationerna eftersom vi upplevde att vi fick bättre insikt om hur vi kunde använda mallen på bästa sätt.

4.3.3 Intervju

Vi genomförde semistrukturerade intervjuer med de tre lärarna. En av oss antecknade lärarnas svar medan den andra ställde frågor under intervjuerna. Intervjuerna spelades in vilket gav oss möjlighet att gå tillbaka till materialet (Denscombe, 2016). Intervjufrågorna (se bilaga 3) konstruerades för att kunna besvara undersökningens andra frågeställning som var: Vad säger läraren om sin formativa bedömningspraktik? Vi ställde frågorna i syfte att få information om respondenternas uppfattningar, kunskaper, erfarenheter samt idéer kring arbetet med formativ bedömning. Frågorna under rubriken "Lärarens arbete med nyckelstrategierna" skapades utifrån Williams (2013) nyckelstrategier. Att vi valde att så tydligt ha en teori bakom våra frågor kan göra att andra aspekter än just det som William identifierar som nyckelstrategier inte får möjlighet att komma fram. Därför valde vi att konstruera kompletterande frågor utifrån vad forskning anser är viktigt för arbetet med formativ bedömning. Frågor ställdes för att få information om andra faktorer som kan påverka arbetet med formativ bedömning, så som klassrumsmiljö, klassrumsklimat, lärarens syn på lärande, lärarens utbildning och hur det kollegiala lärandet ser ut på skolan. Dessa frågor kategoriserades under rubrikerna "Klassrumsmiljö och klimat", "Lärarens tankar kring sin bedömningspraktik" och "Lärarens kompetens". Då detta till en viss del kan ge en bredare bild av vad läraren säger om sin formativa bedömningspraktik är vi ändå medvetna om att frågorna styr resultatet och att andra aspekter utelämnas.

Genom att genomföra semistrukturerade intervjuer får den intervjuade läraren prata fritt och utförligt om ämnet samtidigt som vi kan vara mer flexibla i ordningsföljden av frågorna (Denscombe, 2016). Då lärarna kan välja att lägga tyngdpunkt vid olika frågor, beroende på kompetenser inom området, har inte några centrala frågeställningar utsetts. Vi menar att vår frågeställning är vid trots frågornas utgångspunkt i Williams (2013) nyckelstrategier då lärarens tankar kring formativ bedömning kommer att ligga som grund för samtalen. Men för att kunna besvara undersökningens andra frågeställning och analysera materialet utifrån de teoretiska utgångspunkterna kommer vi under intervjun att försäkra oss om att få svar på frågor som berör arbetet med samtliga av Williams nyckelstrategier, kollegialt lärande, möjligheter samt utmaningar med en formativ bedömning och lärarens utbildning samt examensår.

4.4 Bearbetning och analys

Observationerna genomfördes innan intervjuerna för att inte påverka lärarens utformning av undervisningen. Det innebär att intervjuerna blev mer förutsättningslösa och risken för att

läraren skulle känna sig utsatt eller kränkt minskade. De tre lektionerna som vi observerade varade olika länge, där den längsta varade i 60 minuter och den kortaste i 30 minuter. I anslutning till observationerna genomförde vi intervjuer, som varandra mellan 30–40 minuter, med de undervisande lärarna.

Efter varje besök valde vi att skriva fältanteckningar för att bearbeta vårt antecknade material från observationerna och intervjuerna. Vi lyssnade på det inspelade materialet vilket gjorde att anteckningar som fördes under intervjuerna kunde kompletteras med citat för att öka trovärdigheten. Detta gjordes i direkt anslutning till att respektive besök var avslutat. Då kunde vi förhindra att vi förväxlade besöken på de olika skolorna med varandra. Fältanteckningar bör göras omgående efter en observation och en intervju eftersom risken att glömma något viktigt minskar (Denscombe, 2016). Efter att ha gått igenom anteckningar och ljudinspelningar från respektive skola valde vi att transkribera valda delar, som påverkar undersökningens resultat, av det insamlade materialet. Delarna som valdes ut hade kopplingar till Williams nyckelstrategier (2013) och frågor om lärarens egen uppfattning om formativ bedömning och det kollegiala lärandet, vilket vi sedan analyserade materialet utefter. Analysen av materialet har fungerat som ett kollektivt arbete och en succesiv process då den har skett i flera steg där vi har fört diskussioner om de framarbetade texterna. De tolkningar vi gör handlar om att finna en djupare förståelse för de klassrumshandlingar och resonemang som lärarna har synliggjort. På detta sätt försöker vi svara på undersökningens två frågeställningar.

4.5 Etiska aspekter

Undersökningen genomfördes efter forskningsetikens fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, u.å). Informationskravet och samtyckeskravet uppfylldes genom att vid kontakt med informanter angav vi vårt syfte med undersökningen och att deltagandet var frivilligt. Vi inhämtade även ett muntligt medgivande från varje respondent och förklarade att alla frågor inte behövde besvaras om de vid något tillfälle upplevde att de inte ville det. Vi förklarade att undersökningen skulle innefatta både en intervju och en observation och att materialet som samlades in endast kommer användas i forskningssyfte. För att uppfylla konfidentialitetskravet avidentifierade vi skolorna och lärarna som deltagit i undersökningen, för att det inte ska gå att utläsa vilka skolor vi besökt och vilka lärare vi intervjuat. Materialet är placerat på en säker plats där ingen obehörig kan ta del av det. Det kommer endast användas i forskningsändamål och inte i kommersiellt bruk, vilket stämmer överens med vad som krävs för att uppfylla nyttjandekravet.

4.6 Metoddiskussion

Då vi endast har valt att fokusera på bedömning i lärarens retorik och praktik så har vi valt att använda Williams nyckelstrategier (2013) som övergripande tema samt analysverktyg. Detta har lett till att andra faktorer som kan påverka resultatet inte har synliggjorts. Kontexten, vilket ofta diskuteras i fallstudier (Merriam, 1993), belyses till exempel inte då detta inte ryms i arbetet. Men för att ändå återge en mer nyanserad bild av undersökningens resultat har vi strävat efter att visa en öppenhet för det som informanterna säger. Vi har också valt att komplettera vår teoretiska utgångspunkt och analys med annan forskning som vi ser är viktig och betydelsefull för lärares arbete med formativ bedömning. Detta då vi anser att Williams nyckelstrategier inte belyser flera aspekter som påverkar lärares arbete med formativ bedömning.

Det finns både fördelar och nackdelar med att arbeta med flera metoder i en undersökning. Fördelen är att träffsäkerheten ökar och beskrivningen av det som undersöks blir mer omfattande. Metoderna kan även kompensera varandras svagheter. Nackdelen med att använda flera metoder är att det är mer tidskrävande och att det kan skapa en förvirring hos forskaren om resultaten från metoderna inte stämmer överens, vilket kan göra att resultaten manipuleras (Denscombe, 2016). Vi är också införstådda med att vår förförståelse som blivande lärare påverkar undersökningsprocessen och de tolkningar samt resultat som presenteras. Genom att vara uppmärksamma på detta kan observationerna genomföras mer objektivt. Men en full objektivitet kan aldrig uppnås då våra erfarenheter påverkar hur vi tolkar saker (Larsen, 2009). Vi anser dock att intervjuerna tillsammans med observationerna var nödvändiga eftersom dessa metoder ger oss möjlighet att besvara våra frågeställningar utifrån den insamlade empirin.

Vi är medvetna om att vi genomfört en småskalig undersökning då vi endast utfört en observation samt intervju på vardera skola. Men fallstudier möjliggör ändå en generalisering av resultaten. Då syftet med fallstudier är att analysera situationer och utveckla teorier blir en analytisk generalisering möjlig att göra. Detta innebär att fallstudier är generaliserbara till teoretiska antagande då resultaten behöver bekräftas av annan forskning eller användas för att utveckla påståenden som tidigare forskning har utvecklat (Denscombe, 2016). Då vi analyserar våra resultat med vad tidigare forskning säger om arbetet med formativ bedömning gör vi en analytisk generalisering. På detta sätt kan fallstudier ge goda resultat i utvecklandet av en teori (Denscombe, 2016).

Kritik kan riktas mot strukturen och frågorna till intervjuerna då det kan tyckas likna ett upplägg för strukturerade intervjuer. Men vi anser att frågorna är nödvändiga då de fungerar som ett underlag till de semistrukturerade intervjuer vi genomför. De kan hjälpa informanterna att svara på de frågor som är grundläggande för vår undersökning. Vi ser också frågorna som en viktig vägledning för oss som intervjuar då de ger oss möjlighet att på ett enkelt sätt säkerhetsställa att vi får tillräcklig information från informanterna utan att störa flytet under intervjun. Semistrukturerade intervjuer ger oss också mer djupgående och detaljerad information då justeringar under intervjun och följdfrågor är möjligt, vilket ger informanten möjlighet att utveckla sina svar (Denscombe, 2016). Vi är även medvetna om att frågorna kan ge utrymme för subjektiva tolkningar. Då lärarna har olika kunskaper kring arbetet med formativ bedömning och har kommit olika långt i detta arbete kan lärarna ha egna tolkningar på vad frågorna syftar till.

5 Resultat och analys

Resultaten från observationerna presenteras i löpande text utifrån de nyckelstrategier som synliggjordes under lektionerna. Resultaten från intervjuerna kommer att presenteras utifrån samtliga nyckelstrategier samt under rubriken övrigt. Baserat på de intervjuer och observationer som vi redogör för kommer vi sedan att föra en diskussion om formativt förhållningssätt, möjligheter samt utmaningar med formativ bedömning och kollegialt lärande.

5.1 Pingvinskolan

5.1.1 Observation

En 60-minuters svensklektion ägnas åt enskild utvärdering av elevernas egen läsförståelse. De ska jämföra sina svar i sina läsförståelseböcker och reflektera över varför de fått olika betyg och om de kan se någon utveckling i sitt lärande. De använder en bedömningsmatris för att utvärdera sitt arbete.

Under observationen visas nyckelstrategi ett. Detta då Agnes låter eleverna ta del av elevexempel på olika nivåer för att diskutera och synliggöra olika kvaliteter mellan dem, vilket gör att eleverna kan skapa förståelse för varför de olika exemplen har fått olika betyg. Eleverna använder också en bedömningsmatris för att få syn på de olika betygsstegen och kunna följa denna under arbetet. Uppgiften handlar om att eleverna ska analysera skillnaderna mellan

nivåerna i bedömningsmatrisen för att sedan kunna jämföra detta med sina egna arbeten och reflektera kring varför de fått ett visst betyg. Under lektionen hänvisar Agnes flera gånger till matrisen. Då ges eleverna möjlighet att utveckla en förståelse för innehållet i bedömningsmatrisen och kopplingen mellan bedömningen och undervisningens aktiviteter blir tydlig. Nyckelstrategi två framkommer också då Agnes ger eleverna möjlighet att reflektera över progressionen i sitt lärande och jämföra hur deras sätt att skriva har utvecklats från gång till gång genom att titta på likheter och skillnader i sina svar. Syftet med uppgiften är att eleverna själva ska se och fundera på vad de behöver arbeta mer med för att fortsätta att utvecklas. Hon säger till eleverna att "Ni behöver se var ni är nu och vad ni ska göra för att utvecklas". Under helklassdiskussionerna har Agnes mest taltid och styr diskussionen. Hon ställer frågan "Hur tycker ni att feedbacken har hjälpt er?" och eleverna räcker upp handen när de vill svara. Agnes ställer mestadels öppna frågor. När eleverna reflekterar över skillnaderna mellan nivåerna på de tre elevexemplena ställer hon följande frågor "Vad ser ni?" och "Vad hände?". Under tiden eleverna arbetar med uppgiften går Agnes runt och hjälper eleverna, vid några tillfällen hjälper eleverna varandra. En elev frågar Agnes om hen har skrivit tillräckligt långt. Agnes svarar genom att säga att eleven ska fundera på om det som hen har skrivit i utvärderingen ger något om hur elev ska arbeta vidare sen. En annan elev frågar hur lång utvärderingen ska vara. Då frågar Agnes eleven vad hen själv tycker och om hen har fått med allt som hen vill i utvärderingen.

Agnes ger återkoppling genom att säga "Fortsätt att tänka", "Ja, ja instämmer med vad du skrivit" och "Snyggt" i dialog med eleverna. Agnes säger "Jag är imponerad av era texter som ni skriver" högt till hela klassen. Texterna behöver inte vara långa utan det är innehållet som är det viktiga förklarar hon för eleverna. Nyckelstrategi tre visas då hon säger att de ska vara noga med att svaren är utvecklade och använda andra perspektiv, egna erfarenheter och kunskaper från andra ämnen. Agnes går runt och hjälper eleverna och ger inte svaren till eleverna utan de måste själva titta i sin bok och se skillnaderna mellan sina svar. Vid flera tillfällen försöker Agnes hjälpa eleverna att utveckla sina tankar genom att ge förslag på vad eleverna kanske menar och avsluta deras meningar. Exempelvis frågar Agnes en elev vad det är som gjort att hen har fått just de betygen på sina uppgifter. Hon försöker hjälpa eleven att förklara skillnaderna mellan betygsstegen, men eleven avbryter och svarar på detta själv. Agnes svarar "Ja det är därför. Det ska du skriva i utvärderingen". Nyckelstrategi fem synliggörs också under observationen då eleverna ges möjlighet att reflektera över deras eget lärande då de ska

jämföra sina egna svar, reflektera över varför det skett en förändring i deras skrivande och fundera på vad de behöver göra för att nå nästa nivå i deras lärande.

5.1.2 Intervju

Vad säger läraren om nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Agnes diskuterar att det är viktigt att eleverna skapar förståelse för lärandemålen, vilket eleverna får möjlighet att göra då hon tillsammans med eleverna går igenom vad som krävs för de olika betygsstegen. Här menar Agnes att eleverna får komma med förslag på vad som ska finnas med på respektive nivå som hon sedan kompletterar och förankrar med kunskapskraven. Detta gör eleverna delaktiga i processen och att de förstår vad som förväntas av dem vilket leder till att det blir meningsfullt. Agnes menar att "Ska man ha betyg så här långt ner i åldrarna måste det bli tydligt och konkret för eleverna".

Agnes berättar också att "Jag utgår från förmågorna när jag gör matrisen". Syftet med matriserna är att synliggöra målen och de olika betygsnivåerna för eleverna. Hon menar att hennes matriser består av konkretiserade kunskapskrav eftersom de innehåller konkreta handlingar på vad eleven ska göra för att uppnå de olika nivåerna och är skriven på ett elevnära språk. Hon berättar även att hon går igenom matrisen med eleverna innan de börjar använda den så de har förståelse för den.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Agnes berättar att bedömningarna handlar om att hon ska kunna anpassa sin undervisning efter elevernas behov. Detta gör hon genom att första lektionen reda på vilka förkunskaper eleverna har inom området genom att uppmuntra eleverna att ställa varför-frågor. Sedan frågar hon eleverna "Vet någon här inne detta? Eller är det något vi ska ta med oss och lyfta?". Om ingen av eleverna kan svara på frågan använder Agnes den som utgångspunkt för en lektion under arbetsområdet.

Agnes förklarar att "Mina elever är inte dumma. Dem gör inget om de inte ser målet med det och då har vi fått jobba med fyra rutor. Vad är målet? Hur ska vi ta oss dit? Varför ska vi ta oss dit? Och var är jag nu?". Arbetet med de fyra rutorna synliggör syftet för eleverna, ger dem

möjlighet att följa sin kunskapsutveckling och att de får kunskap om vad som krävs för att de ska uppnå nästa steg.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Agnes säger att hon bedömer sina elever efter varje arbetspass. Detta gör hon för att "Eleverna behöver hela tiden veta var någonstans i utvecklingen de befinner sig". Återkopplingen som ges handlar om vad eleven behöver göra för att nå nästa steg. Den används också som ett verktyg för Agnes för att ta reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande, vilket gör det möjligt för henne att bemöta dem på rätt nivå på nästkommande lektion. Agnes förklarar att eleverna inte är vana vid att arbeta med återkoppling utan att de ofta bara fått ett betyg på sina uppgifter. Detta gjorde att hon var tvungen att visa eleverna att "Oavsett vad jag får så är det utvecklingen som räknas".

Återkopplingen som Agnes ger eleverna varierar beroende på vilken uppgift eleverna har gjort. Men hon anser att hon använder både muntlig återkoppling och kommentarer. Hon visar exempel på kommentarer som hon gett eleverna i sina skrivböcker så som "Bra jobbat" och "Fortsätt så" men också kommentarer som innehåller exempel på vad eleverna ska göra för att utvecklas, som till exempel att eleverna ska reflektera mer genom att göra fler kopplingar. Muntlig återkoppling ger hon eleverna vid betyg eftersom hon "Ger inget betyg utan att ha diskuterat det muntligt med dem". Agnes menar att det är "Inte lönt för mig att sitta och skriva ett betyg om de inte vet vad de ska utveckla".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 4: Att använda elever som läranderesurser för varandra

Agnes berättar att hon i nuläget inte arbetar med kamratbedömningar. Detta eftersom "Kamratbedömning i denna gruppen fungerar inte" på grund av att eleverna inte kan ge och ta emot konstruktiv kritik. Hon berättar att fokus ligger på att implementera ett formativt förhållningssätt eftersom eleverna inte är vana vid detta sätt att arbeta. Hon säger att de arbetar med att ge varandra konstruktiv kritik då det är en grund i att kunna arbeta med kamratbedömning.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Agnes får även frågan om hur hon arbetar med självbedömning i sin undervisning. Hon berättar att likt kamratbedömning är självbedömning inget som de i nuläget arbetar med. Agnes menar att detta är något de planerar att använda till våren och att hon för tillfället

fokuserar på att implementera ett formativt tankesätt då detta är något som är nytt för eleverna.

5.1.3 Övrigt

Agnes förklarar sambandet mellan undervisning, bedömning och elevers lärande genom att hon bygger sin undervisning på bedömningsstegen. Hon menar att de handlar om "Att eleverna ska veta var de befinner sig nu och hur vi ska ta oss till, hur vi ska utvecklas framåt, alltså att se hela den biten. Vad som krävs, alltså betygsstegen".

I intervjun nämner Agnes att fördelen med att arbeta med formativ bedömning är hon kommer åt elevernas reflekterande. Detta anser hon att man inte gör om man använder summativa bedömning då hon säger att hon "Känner inte att det ger tillräckligt mycket för att göra en rättvis bedömning". Utmaningar finner hon i att elever är ovana vid att arbeta på detta sätt och upplever det som jobbigt att bli bedömda hela tiden och "Bryter ihop". Agnes säger att hennes elever tyckte det var jobbigt att få feedback hela tiden. Då menar Agnes att det är viktigt att förklara för eleverna att "Oavsett vad jag får så är det utvecklingen som räknas". Agnes menar att eleverna fokuserar mycket på betyg, och att det därför är viktigt att förmedla till eleverna att det inte endast handlar om vilket betyg de får utan om vilken utveckling som skett hos dem. När eleverna förstår det, menar hon, att färre elever "Bryter ihop" och att responsen från eleverna blir "Att det är mycket roligare när jag vet vad jag behöver träna på".

Att vara fullärd inom arbetet med formativ bedömning är något som Agnes menar att man aldrig blir utan man som lärare måste hela tiden utveckla sitt sätt att tänka och ta till sig nya kunskaper inom området. Hon berättar att skolan precis har avslutat "Ett treårigt projekt med formativ bedömning". Då detta genomfördes innan Agnes började arbeta på skolan fick kollegorna informera och hjälpa Agnes att ta del av den kunskap de fått. Detta var något hon upplevde fungerade bra och att det kunde bero på det öppna klimatet som finns på skolan. Hon berättar vidare att diskussioner om bedömning och sambedömning är något som prioriteras på skolan. Hon nämner att hon under förra läsåret inte satt "Ett betyg utan att ha suttit med kollegor och motiverat varför".

5.1.4 Analys

Observation och intervju visar på god samstämmighet i Agnes praktik och retorik då det som hon pratar om till största del även blir synligt i hennes undervisning. Både observation och

intervju visar att arbetet med formativ bedömning i enlighet med Williams nyckelstrategier är centralt i hennes bedömningspraktik. Samtliga av Williams nyckelstrategier blir synliga i Agnes retorik och samtliga strategier förutom nummer fyra blir synliga i hennes praktik. Men under både intervju och observation läggs mest fokus på strategierna ett, två och tre.

Nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Både intervjun och observationen visar att Agnes fokuserar mycket på nyckelstrategi ett. Eleve exempel, tydliga mål och kriterier samt bedömningsmatriser är delar som vi uppfattar genomsyrar den bedömningspraktik som Agnes arbetar med och som hon använder sig av för att konkretisera lärandemålen (Jfr Wiliam, 2013). Både intervjun och observationen synliggör hur Agnes arbetar med bedömningsmatriser för att tydliggöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier. Genom att hon poängterar vid flera tillfällen vikten av att matriserna innehåller konkreta handlingar och ett elevnära språk så eleverna förstår vad de ska göra för att utveckla sitt lärande kan eleven använda matriserna som en guide genom deras arbete (Jfr Balan & Jönsson, 2014).

Både intervju och observation synliggör att eleverna får undervisning i hur matriserna används (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Intervjun visar att ord som uppfattas som svåra av eleverna går igenom grundligt samt konkretiseras. Observationen visar att Agnes flera gånger kopplar elevernas uppgift till bedömningsmatrisen, vilket ger eleverna möjlighet att förstå och använda den (Jfr Balan & Jönsson, 2014; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005).

Nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Observationen hos Agnes visar att nyckelstrategi två blir synlig då eleverna gör en utvärdering som syftar till att de ska få syn på sitt eget lärande (Jfr Wiliam, 2013). Genom att koppla självutvärderingen till en bedömningsmatris ges eleverna möjlighet att själva se vilka utvecklingsområden de behöver arbeta mer med då de reflekterar över var de befinner sig i dagsläget och vad de ska göra för att nå nästa steg i deras utveckling.

Agnes tar även fram belägg för elevers prestationer då hon ställer öppna frågor som möjliggör för eleverna att analysera, resonera och uttrycka sig (Jfr Wiliam, 2013). Fast att klimatet präglas av öppna frågor visar observationen att enskilt arbete är i fokus och kommunikationen går mellan lärare och elev, aldrig mellan elev och elev. Agnes styr diskussionerna då hon har

mest taltid, ställer frågor till enskilda elever och värderar och kommenterar elevernas svar i form av personlig återkoppling, vilket inte ger någon kunskap om elevers tänkande eller lärande (Jfr Wiliam, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Värderingen blir synlig då Agnes vid flera tillfällen försöker hjälpa eleverna att utveckla sina tankar genom att ge förslag på vad eleverna kanske menar och avsluta deras meningar.

Intervjun visar att Agnes ställer öppna frågor för att få kunskaper om hur verksam den egna undervisningen är och var eleverna är i sin kunskapsinhämtning för att sedan kunna anpassa undervisningen efter deras behov (Jfr Balan & Jönsson, 2014; Wiliam, 2013). Genom att Agnes använder sig av öppna frågor i arbetet med de fyra rutorna synliggörs elevernas kunskapsutveckling och de ges möjlighet att reflektera över sitt lärande och vad som krävs för att de ska kunna uppnå nästa steg (Jfr Balan & Jönsson, 2014; Wiliam, 2013).

Nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Återkopplingen som blir synlig under observationen är av skiftande karaktär. Vissa gånger är Agnes återkoppling, både skriftlig och muntlig, specifik, kopplad till tydliga kriterier från matrisen och innehåller konkreta handlingar om vad eleverna ska göra för att utvecklas, vilket krävs för att återkopplingen ska bli effektiv (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013). Men andra gånger talar återkopplingen inte om för eleverna vad de ska göra för att nå målen och Agnes ger då beröm utan förklaring i form av personlig återkoppling, som inte gynnar elevers lärande (Jfr Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Denna återkoppling diskuteras inte i intervjun. Då säger Agnes att hennes återkoppling är kopplad till tydliga kriterier samt innehåller konkreta handlingar och att eleverna får tid under lektionerna till att revidera sina arbeten utifrån kommentarerna. Återkopplingen kan även ses effektiv då hon betonar vikten av att alltid samtala med eleverna om vad återkopplingen betyder så att de förstår innebörden av den att de tillsammans resonerar kring vad eleven har gjort bra och vad eleven behöver göra för att utveckla sitt lärande (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013).

De formativa frågorna är något som Agnes berättar under intervjun att hon arbetar med. Hon anser att det är av stor vikt att eleverna själva vet vad målet är, vart de befinner sig i dagsläget och hur de ska göra för att utvecklas till nästa nivå. Hon visar i både intervju och observation att hon fokuserar på en återkoppling som synliggör elevers lärande och kunskapsutveckling i syfte att göra dem medvetna om vad de ska göra för att nå en högre nivå (Jfr Thompson & Wiliam, 2007).

Nyckelstrategi 4: Elever som läranderesurser för varandra och nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Agnes berättar att hon har valt att varken arbeta med kamratbedömning eller självbedömning i nuläget eftersom arbetet inte skulle fungera i klassen. Hon menar att både kamrat-och självbedömning tar tid att implementera och att det är en process som måste ske långsamt (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Däremot visar observationen att eleverna arbetar med en del av självbedömning då de ges möjlighet att se och reflektera över sin egen kunskapsutveckling (Jfr Wiliam, 2013).

5.2 Kattskolan

5.2.1 Observation

Denna observation äger rum under 50 minuter i svenskämnet. Några elever arbetar enskilt med uppgifter till en ordlista och några av dem arbetar enskilt med läsförståelse. När Anette ska synliggöra målen berättar hon vilka arbeten som eleverna är klara med och vilka arbeten som de måste bli klara med snarast. Hon skriver en "Göra klart-lista" på tavlan så hon kan samla in de uppgifterna från eleverna. Sedan berättar Anette vilka elever som ska arbeta med läsförståelse och vilka elever som ska arbeta med ordlistan. När de är klara ska de arbeta med uppgifterna som finns på listan. När Anette ska ta fram belägg för elevernas prestationer, vilket är nyckelstrategi två, ställer hon få öppna frågor så som "Vilken ordklass gillar du bäst" och "Varför gillar du den?". Frågorna hon ställer är mestadels slutna och kontrollerande så som "Hur gick det med uppgiften?", "Vad står det att du ska göra?", "Vad står det där?", "Hittar du det?", "Vad ska du göra sen?", "Vilken ordklass tillhör namnen?", "Stor eller liten bokstav?", "Vilken ordklass tillhör namnen?", "Vad heter det när det står i preteritum?".

Observationen visar att eleverna arbetar enskilt men att det förekommer helklassdiskussioner. Under helklassdiskussionerna har Anette mest taltid samt styr diskussionen och eleverna räcker upp handen när de vill svara. Vid några tillfällen hjälper eleverna varandra och ibland hjälper Anette dem med uppgifterna. Som avslutning på lektionen håller Anette en samling där hon säger att hon under lektionen har sett att eleverna har kommit olika långt i sina läroböcker och att de är på olika nivåer. Därefter frågar hon samtliga elever om vart de befinner sig i läroboken och vad kapitlet de arbetar med handlar om. Observationen visar att Anette använder återkoppling som "Precis", "Bra", "Jättebra", "Precis som du har gjort där" och "Ja precis." Vid flera tillfällen försöker Anette hjälpa eleverna med att utveckla sina tankar genom

att själv säga svaret eller ger förslag på vad eleverna kanske menar. Ett exempel är när Anette försöker förklara för en elev hur man gör när man kongruerar adjektiv. Anette frågar eleven "Vad är det då man gör när man kongruerar adjektiv? Vad heter det ordet du söker? Det heter compare på engelska. Men vad heter det på svenska?". Då eleven inte svarar fortsätter Anette med att säga "Det är en snygg tröja men jag tycker min är snyggare. Vad gör man då?". Eleven svarar inte och två elever som sitter bakom viskar svaret. Anette frågar eleven "Du visste vad det var men det var bara ordet du inte kom på? Man kan inte säga älskvärd älskvärdare och älskvärdast när det är långa ord". Hon ger ett exempel på engelska och använder orden "More" och "Most". Anette fortsätter med att säga "Vad betyder det på svenska? Mer och mest? Det är precis det du gör på svenska. Använder mer och mest. Vad ska du kongruera det med? Älskvärd älskvärdare och älskvärdast eller mer älskvärd och mest älskvärd? Är du med?".

5.2.2 Intervju

Vad säger läraren om nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Anette berättar att det är av stor vikt att hon är tydlig med vad hon ska bedöma och att eleverna vet vad de ska bli bedömda på. För att eleverna ska utveckla förståelse för vad som krävs för att uppnå de olika betygsnivåerna har Anette konkretiserat dem. Då använder sig Anette av "HEJA-boken"¹¹ eftersom hon anser att kunskapskraven är skrivna "På lättare svenska" vilket gör att eleverna "Vet precis vad de ska kunna för att uppnå det".

Anette använder sig av pedagogiska planeringar men också några "Civil olydnad" och syftar på att hon har äldre matriser som hon gjort i "Tidernas begynnelse". Hon menar att om dessa fungerar så finns det ingen anledning till att byta ut dem. Hon menar att det viktiga inte är vilka mallar en lärare använder, utan det "Viktiga är ju kunskapskraven och att barnen vet vilka kunskapskrav vi jobbar med". De pedagogiska planeringarna finns på "Edwise" som blir ifyllda efter varje avslutat område.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Anette menar att elevernas lärande synliggörs i den "Matris som ligger på Edwise", som både elever och föräldrar har tillgång till. Men hon upplever att de inte tar del av den informationen.

¹¹ HEJA är ett magasin där skolverkets kunskapskrav har konkretiserats av förlaget Info Mentor. Tillgänglig:

<http://www.logistikteamet.se/infomentor/merinfo/639-0084-6/HEJA - Skolverkets kunskapskrav pa enklare svenska>

Matrisen är utformad efter kunskapskraven och den innehåller "Det här ska du kunna och nu är du här och för att komma dit", vilket gör att eleverna vet var de befinner sig och hur de ska ta sig vidare i sitt lärande.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Anette berättar att hon bedömer sina elever varje dag, men att eleverna inte alltid vet om det. Men efter varje område "Så får de ju veta vad de har missat och inte fått med och de får veta vad de lyckats med". Något som "Genomsyrar allt" är att ge återkoppling, både muntligt och skriftligt, genom att använda *two stars and a wish*¹² men Anette menar att "Det som ger mest är en dialog". Men att ha en dialog med eleverna är tidskrävande, vilket gör att det oftast sker i samband med betygssamtalen. Anette sätter aldrig ut betyg på ett prov men kan berätta för eleven "Om det hade varit betyg på det här hade du hamnat där och där och sen pratar vi om det och vad jag ska göra för att komma högre". Hon säger också att "Återkoppling är alltid bra att få" och att eleverna känner att "Det är betydelsefullt det jag har gjort" då de får tillbaka sitt arbete med kommentarer. Hon menar också att återkoppling gör att det "Utvecklas en vilja hos eleven till att förbättra sitt arbete". Eleverna får tid att arbeta med responsen under lektionerna, då de får tillbaka arbeten med kommentarer om "Vad de bör tänka på" sedan lämnar de in arbetet igen. Detta gör att de får möjlighet att "Reflektera över sina arbeten".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 4: Att använda elever som läranderesurser för varandra

För att kunna arbeta med kamratbedömning "Måste man känna varandra" för att eleverna ska kunna ta emot den respons som de får. När elever ska ge respons till varandra arbetar de med *two stars and a wish*. Anette menar att genom kamratbedömning ser hon att eleverna ofta ger "Min kommentar vidare", vilket gör att hon ser det som effektivt. Kriterierna som eleverna ska bedöma efter "Har vi ju gått igenom innan" och hon "Tror till och med de har det nedskrivet i sina svenskböcker. Vad som gäller där, så det kan de".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Självbedömning är något som Anette berättar att de arbetar med inför med de nationella proven. Materialet är en bifogad självskattningsmatris som medföljer de nationella proven vilket är "Frivilligt att ta det eller ej men jag tycker det är ganska bra". Hon menar att eftersom

¹² Two stars and a wish innebär att en elev ger återkoppling där hen kommenterar två saker som är bra (stars) och ger förslag på en sak som behöver förbättras (wish) med arbetet (William, 2013).

eleverna får göra självbedömningen innan provet kan resultatet från nationella provet jämföras med självbedömningen i syfte att se hur eleverna ser på sin kunskapsnivå. Då diskuterar Anette tillsammans med eleverna "Hur var det? Har du skattat dig för lågt eller har du skattat dig för högt?". Anette menar att eleverna "Nästan alltid skattat sig för lågt. Det är lite oroväckande att man tror inte så mycket om sig själv. Man kan mer än man tror". Då kan jämförandet av självbedömningen och resultatet från provet ge eleverna en uppfattning om deras kunskapsnivå.

5.2.3 Övrigt

Anette säger att undervisning, bedömning och elevernas lärande "Hänger ihop det gör det ju" och att det är viktigt att eleverna vet vad de kommer bli bedömda på. Hon anser att lärarna på skolan diskuterar mycket kring bedömning, vilket de alltid gjort, men nu diskuteras bedömning i ett formativt syfte. På frågan om vad formativ bedömning betyder för Anette väljer hon att inte svara då de "Jobbar mycket med den och jag... Nej jag tycker inte det betyder någonting". Hon menar att hon gärna svarar "På frågan när jag har blivit mer förtrogen med det", vilket hon hoppas att bli efter utvecklingsarbetet med formativ bedömning som precis har påbörjats på skolan. Då kan hon också se vilka utmaningar och möjligheter som arbetssättet innebär.

5.2.4 Analys

Observation och intervju visar på ytterst lite samstämmighet i lärarens praktik och retorik beträffande formativ bedömning då de delar av formativ bedömning som Anette pratar om endast blir synliga under få tillfällen i hennes undervisning. Williams nyckelstrategier ett, två och fem blir synliga till viss del under intervjun då Anette kort berör arbetet med dem. Fokus blir istället på arbetet med återkoppling och kamratbedömning, som Anette menar genomsyrar hennes undervisning. Under observationen blir nyckelstrategi två synlig och då väldigt lite.

Nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Intervjun synliggör att Anette tycker det är viktigt att eleverna vet vad de ska bli bedömda på och att hon alltid konkretiserar betygsnivåerna samt berättar för eleverna vad som krävs för att de ska nå de olika nivåerna. Observationen visar dock att tydliga lärandemål och kriterier inte delges med eleverna (Jfr Wiliam, 2013). Målet med lektionen handlar snarare om vad eleverna ska göra. Av Anettes instruktioner framgår det inte vad eleverna förväntas lära då målet med lektionen snarare handlar om vad eleverna ska göra. För att elever ska veta vad de

ska lära och vad som förväntas av dem måste de få ta del av konkretiserade lärandemål och kunskapskvaliteter (Jrf Wiliam, 2013).

Anette berättar att hon använder sig av matriser från "HEJA-boken" där kunskapskraven har konkretiserats. Men efter att vi har tagit del av dessa texter upplever vi att de endast är skrivna på enklare svenska och att kunskapskraven inte är tillräckligt konkretiserade för att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. De saknar konkreta handlingar och är inte skrivna till en specifik uppgift, vilket hade gett eleverna möjlighet att förstå användningen av matriserna (Jfr Balan & Jönsson, 2014; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005). Anette berättar att hon använder äldre pedagogiska planeringar då dessa visar eleverna vad de ska bli bedömda på, något hon flera gånger betonar som viktigt. Hon menar att hennes elever är medvetna om mål och vad som krävs för olika kunskapsnivåer (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Trots detta ställer vi oss frågande till om hennes arbete med att tydliggöra målen är tillräckligt då varken intervju eller observation synliggör att eleverna får möjlighet till någon undervisning i hur matriserna används, vilket kan öka deras förståelse för innehållet (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Anette menar att eleverna själva kan titta på matrisen om de blir osäkra på vad som krävs.

Nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Observationen synliggör att enskilt arbete är i fokus men att det förekommer helklassdiskussioner. Dessa diskussioner är lärarstyrda och kommunikationen går mellan lärare och elev, inte mellan elev och elev. Anette styr diskussionerna då hon har mest taltid, ställer frågor till enskilda elever och värderar och kommenterar elevernas svar. Detta arbets sätt leder till att många elever inte får möjlighet att vara aktiva i diskussionerna, något som missgynnar deras lärande (Jfr Wiliam, 2013).

Anette ställer mestadels frågor som är slutna och kontrollerande. Då Wiliam (2013) menar att dessa frågor inte ger någon kunskap om elevernas tänkande eller visar någon utveckling av kunskap kan syftet med frågorna tolkas vara att återge faktakunskaper snarare än om att visa förståelse. I detta sammanhang kan denna diskussion ses som en summativ bedömning där syftet är att kartlägga, kontrollera och summera kunskaperna (Jrf Klapp Lekholm, 2015). Dessa frågor leder därför inte till en diskussion som visar belägg för elevers prestationer som är i enlighet med Williams andra nyckelstrategi (Jfr Wiliam, 2013). Under observationen synliggör

Anette elevernas lärande genom att ställa ett fåtal öppna frågor som ger eleverna möjlighet att resonera, se för- och nackdelar och uttrycka sina åsikter (Jfr Wiliam, 2013).

Nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Intervjun visar att Anette synliggör elevernas lärande och ger återkoppling i en matris som är utformad efter de formativa frågorna (Jfr Thompson & Wiliam, 2007), vilket även den muntliga återkopplingen är utformad efter. Dock blir återkopplingen från matriserna ineffektiv då Anette säger att de flesta av eleverna inte tar del av dem. I detta sammanhang kan en möjlig orsak vara att eleverna inte får tid i undervisningen till att arbeta med matriserna då de endast har tillgång till dem via en lärportal på internet. I likhet med Agnes så betonar Anette vikten av att samtala om återkopplingen för att eleverna ska skapa förståelse för den (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013).

Då intervjun visar att eleverna ges tid i undervisningen till att både arbeta med återkoppling och reflektera kring sitt lärande utifrån den, kan återkopplingen ses som effektiv (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013). Intervjun visar att Anettes återkoppling berättar för eleverna vad de har gjort bra, vad de har missat och vad de bör tänka på tills nästa gång, vilket gör att den kan tolkas vara specifik och innehålla konkreta handlingar (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013). Men den återkoppling som blir synlig under observationen är av en annan karaktär. I likhet med Agnes så ger Anette beröm utan förklaring i form av personlig återkoppling, vilket inte främjar lärandet (Jfr Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Anette försöker hjälpa eleverna med att utveckla sina tankar genom att själv säga svaret eller ge förslag på vad eleverna kanske menar, vilket gör att hon, precis som de andra två lärarna, värderar och kommenterar elevernas svar (Jfr Wiliam, 2013).

Nyckelstrategi 4: Elever som läranderesurser för varandra

Intervjun synliggör att Anette fokuserar på nyckelstrategi fyra då arbetet med two stars and a wish är en integrerad del i undervisningen, vilket krävs för att kamratbedömning ska kunna utveckla elevers lärande (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Då Anette menar att elevernas återkoppling är snarlik den hon själv skulle ge ser hon kamratbedömning som ett resurs- och tidseffektivt arbete (Jfr Hattie, 2014; Jönsson, 2011). Anette säger att hon använder tydliga kriterier i samband med kamratbedömning som gör att eleverna vet vad de ska bedöma och hur de ska formulera sin respons (Jfr Balan & Jönsson, 2014).

Nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Intervjun visar att eleverna får bedöma det egna arbetet i en självskattningsmatris som medföljer de nationella proven. Anette säger att eleverna gör en jämförelse mellan matrisen och resultatet från de nationella proven, vilket hon menar ger dem möjlighet att reflektera över och se utvecklingen i sitt eget lärande (Jfr Wiliam, 2013).

5.3 Vargskolan

5.3.1 Observation

En 40-minuters svensklektion där 30 minuter ägnas åt läsförståelsearbete med hjälp av materialet *Läsfixarna*¹³. Marie läser högt och eleverna arbetar i mindre grupper med att besvara frågor om texten. De använder Läsfixarnas lässtrategier vilka de har vana vid sen tidigare. Arbetet ska fortsätta nästa lektion med redovisning av svaren.

Under observationen synliggörs nyckelstrategi ett då hon i början av lektionen berättar både vad målet och syftet med lektionen är för eleverna. Hon tydliggör målet genom att skriva följande på tavlan "Hur vi förstår innehållet i Drömfångaren med hjälp av läsfixarna." Marie säger att syftet med frågorna som eleverna kommer att arbeta med är att sammanfatta de viktiga delarna boken och att allt inte är viktigt. Nyckelstrategi två framkom också under observationen. Då eleverna under större delen av lektionen arbetade med frågorna i grupperna och Maries taltid var begränsad till förklaring av uppgiften och högläsningen av boken. Marie ställer mestadels öppna frågor som handlar om innehållet i boken. Exempel på frågor hon ställer är "Har ni börjat fundera?", "Hur kan det vara att hon inte vågar erkänna att hon vågar läsa?", "Hur känns det om du är själv och gör något?", "Varför gör man inte det?" och "Hur många meningar blev det? Tre stycken? Vad handlade dem om?". När Marie är klar med högläsningen frågar hon eleverna om de har några frågor om kapitlet eller om det finns några ord som de inte förstod. Under observationen ger även Marie återkoppling i dialog med eleverna. Hon ger återkoppling som "Ja bra då är ni igång.", "Ja precis.", "Den är bra.", "Det blir bra" och "Jag tror nämligen också det." Under flera tillfällen upprepar Marie det som eleverna har sagt och utvecklar med egna exempel genom att till exempel säga "Kan det vara så att...".

¹³ Läsfixarna är ett material som syftar till att utveckla läsförståelsestrategier hos elever i låg- och mellanstadiet. Projektet startade 2014 och kallas en läsande klass (Magnusson, 2014).

5.3.2 Intervju

Vad säger läraren om nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Marie anser att det är betydelsefullt att målen är konkretiserade och tydliga så att eleverna ska kunna uppnå dem. Hon skriver alltid upp målet för lektionen på tavlan, vilket hon formulerar som en fråga. Detta för att "Barn har något sånt här i sig att är det en fråga, då tänker dem att det är något jag måste besvara". För att eleverna ska skapa förståelse för målen och att de ska bli tydliga arbetar Marie med matriser. Utformningen av matrisen görs tillsammans med eleverna och ibland får eleverna själva skapa en matris utifrån konkretiserade kunskapskrav. Marie menar att "Matrisen görs på olika sätt men jag har oftast en idé om hur den ska se ut. Den presenteras för eleven och sedan får de provjobba med den under ett lektionstillfälle med en träningsuppgift". Träningsuppgifterna är inget som eleverna blir bedömda på, vilket Marie är noga att berätta för eleverna då detta är "Kastmaterial". Uppgiften ger eleverna möjlighet att ställa frågor om saker de inte förstår eller om de tycker att matrisen bör förändras. På detta sätt får eleverna alltid påverka matrisernas utformning. Det är av stor vikt att eleverna har förståelse för matrisen annars anser Marie att det är en brist i hennes arbete med att tydliggöra matrisen. Den ska, enligt Marie, vara så konkreta att eleverna vet var de befinner sig i nuläget och vad som krävs av dem för att nå nästa nivå.

Vad säger läraren om nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

För att ta fram belägg för elevers prestationer använder Marie skyltar som eleverna håller upp med text "Osäker, ganska säker och säker" i början och i slutet av en lektion. Detta är något som görs för att ta reda på vilka förkunskaper eleverna har men också för att lärandet ska synliggöras. Marie ställer frågor som "Hur lärde dem sig det och vad var det som gjorde att du kunde flytta över dig?" för att eleverna ska få sätta ord på sitt lärande genom att berätta varför de kunde byta skylt. Hon får också en överblick av hur många elever som bytt skyltar och hur många som inte bytt. Hon använder den återkopplingen som "Utgångsläge nästa gång jag går in och har lektion".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

Återkopplingen som ges ser ut på olika sätt. Marie menar att "Jag ger hellre respons när det inte handlar om ren kunskap, rätt eller fel för då hamnar man i matrisen" utan "När det handlar om att knuffa eleven i tankar eller att bara bolla någonting med dem så. Den

responserna tycker jag bättre om att ge skriftligt". Men den responsen kräver mer tid och är därför svår att hinna med, enligt Marie. När hon pratar om betyg nämner hon att de talar om nivåer och aldrig betyg innan eleverna går i årskurs 6. När ett betyg sätts "Är det jätteviktigt med samtalet runt omkring, varför dem har fått det. Den återkopplingen måste man ha, annars är det...Då tycker jag det är fel". Hon menar att för henne som lärare "Känns det inte bra att bara lämna ut en uppgift som det står ett D på" utan att det måste finnas ett samtal om "Vad behöver du göra mer för att komma längre".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 4: Att använda elever som läranderesurser för varandra

Marie berättar att de arbetar med kamratbedömning och då utgår eleverna från matrisen när de ska skriva kommentarer på varandras uppgifter. Hon menar att detta är ett bra sätt att arbeta då eleverna "Själva tycker att jag har beskrivit fyra medan en kompis säger nej" då får eleven kunskap om att hen inte har med allt från matrisen och får möjlighet att förbättra sin uppgift efter den respons hen fått. Återkopplingen som eleverna ger varandra, menar Marie, utvecklar deras lärande eftersom hon ser att de bearbetar den respons de fått. Hon menar också att responsen eleverna skrivit till varandra var "Ju nästan hundra procentig som jag bedömde det sen". Detta menar Marie tyder på att kamratrespons är lika viktigt som responsen som eleverna får från läraren, vilket gör att hon ser att arbetet med kamratbedömning "Underlättar massor när man kan få eleverna till att använda sig av en kompis".

Vad säger läraren om nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

I arbetet med självbedömning använder eleverna matriser för att "bocka av" vilka kriterier som de uppfyller. Marie menar att eleverna ofta gör "Någon självbedömning av vad de tror att de är" och då jämför de med matrisen. Detta gör det möjligt för eleverna att se var de befinner sig på matrisen och vad som krävs för att de ska nå nästa nivå.

5.3.3 Övrigt

Marie berättar att hennes undervisning grundar sig på formativ bedömning som handlar om en bedömning för lärandet. Hon vill inte bedriva en undervisning som syftar till att bocka av kunskaper, vilket inte utvecklar elevernas lärande. Hon berättar även att hon inte vill sitta och rätta många prov, vilket hon inte behöver med det formativa arbetssättet. Den tid hennes kollegor lägger på att rätta prov lägger Marie istället på att utforma matriser för arbetsområdet, vilket hon ser påverkar elevernas lärande positivt. Hon menar att arbeta med

formativ bedömning är ett "Enkelt sätt att jobba på" och att detta bör göras tillsammans med eleverna. Marie ser möjligheter med arbetet med formativ bedömning då hon kan utvecklas i arbetet tillsammans med eleverna då de provar nya saker i klassrummet som de sedan utvärderar. Detta gör att eleverna ges möjlighet att ta ansvar för sitt lärande och vara delaktiga i undervisningen. Marie berättar att som lärare måste du våga prova nya saker och sedan se vad som händer och detta menar Marie är något som man får kunskap av från erfarenheter.

Hon ser även utmaningar med arbetssättet. Det handlar om att man måste ta sig över en "Tröskel" för att se att arbetssättet är "Tidsbesparande på slutändan", vilket kan vara svårt att se när man börjar arbeta med det. Hon menar att det tar mycket tid att implementera ett sådant arbetssätt då det är ett nytt sätt att tänka. Hon nämner även att elever kan uppleva arbetssättet som stressade då de känner att de hela tiden blir bedömda. För att förhindra detta är Marie noga med att "Säga när vi tränar och när vi bedömer och träning är ofta kastmaterial".

Att arbeta med formativ bedömning är något som skolan har som mål. Marie upplever att hon har mycket stöd av kollegor i detta arbete. Hon anser att det är viktigt att "bolla" idéer kollegor emellan eftersom lärarna på skolan har kommit olika långt i sitt arbete och då måste hjälpas åt. Hon anser att hon själv kommit långt i sitt arbete med formativ bedömning och menar att det kan beror på att det är "Väldigt intresse hos mig", vilket gör att hon tar del av ny forskning inom området. Hon menar att även om hon har kompetens inom området så lär hon sig nya saker hela tiden "Men det jag lär mig, lär jag mig tillsammans med eleverna i arbetet".

5.3.4 Analys

Observation och intervju visar till viss del på en samstämmighet mellan Maries retorik och praktik då det som hon pratar om delvis blir synligt i hennes undervisning. Intervjun och till viss del observationen visar att arbetet med formativ bedömning i enlighet med Williams nyckelstrategier, vilket är centrala delar i hennes bedömningspraktik. Samtliga av Williams nyckelstrategier blir synliga i Maries retorik och strategierna ett och två blir synliga i hennes praktik. Men under både intervju och observation läggs mest fokus på strategierna ett och två.

Nyckelstrategi 1: Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg

Tydliga mål och kriterier samt bedömningsmatriser är delar som vi uppfattar genomsyrar den bedömningspraktik som Marie arbetar med. Hon fokuserar mycket på nyckelstrategi ett då

både observation och intervju visar hur hon arbetar med att klargöra, delge och skapa förståelse för mål och kriterier (Jfr Wiliam, 2013). Marie betonar vikten av detta då eleverna endast kan nå målen om de är så konkretiserade så eleverna förstår vad som krävs av dem. Både intervjun och observationen synliggör att hon tydliggör målen genom att dels förklara mål samt syfte i början av lektion, dels återkoppla till dem i slutet på lektionen.

Att arbeta med bedömningsmatriser för att skapa förståelse för mål och kriterier (Jfr Balan & Jönsson, 2014) är något som Marie berättar är centralt i hennes arbete. I likhet med Agnes menar hon att matrisen måste innehålla konkreta handlingar och vara så tydlig att eleverna kan se var de befinner sig i nuläget och vad som krävs av dem för att nå nästa nivå (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Marie menar att hon går igenom matrisen samt svåra ord och tydliggör med konkreta exempel för att eleverna ska förstå den och hur de ska visa de kunskaper som uttrycks i den (Jfr Balan & Jönsson, 2014) En tydlig koppling mellan undervisning och bedömning (Jfr Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005) finns också då eleverna får genomföra träningsuppgifter när en ny matris introduceras. Marie berättar att hon utvecklar mål och kriterier tillsammans med eleverna då hon reviderar och tydliggör matriserna utifrån elevernas frågor, vilket ger eleverna får möjlighet att förstå vad som förväntas av dem (Jfr Wiliam, 2013). Marie menar att eleverna även får bättre förståelse för bedömningskriterierna när de själva får göra matriser utifrån mål som hon har bestämt.

Nyckelstrategi 2: Att ta fram belägg för elevers prestationer genom diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter

Lektionen som observeras fokuserar på elevernas arbete då mest tid ges till deras grupparbete och Maries taltid hålls väldigt kort. Genom att eleverna arbetar i mindre grupper och genomför en uppgift tillsammans blir de aktiva då de tillsammans diskuterar frågorna de arbetar med, vilket gynnar elevernas lärande. Marie ställer öppna frågor som ger eleverna möjlighet att resonera, ha åsikter, uttrycka sig och läsa mellan raderna. Observationen synliggör aktiviteter och diskussioner som möjliggör att ta fram belägg för elevers prestationer (Jfr Wiliam, 2013).

För att synliggöra elevernas lärande och utveckling, berättar Marie under intervjun, att hon ställer öppna frågor till eleverna om deras lärande och de får visa hur säkra de är med hjälp av olika skyltar och förklara vad de har gjort för att utvecklas. Eleverna får då möjlighet att sätta ord på och reflektera över sitt lärande och vad de behöver göra för att nå nästa nivå. På detta

sätt får Marie även återkoppling om hur effektiv hennes undervisning är och kan anpassa denna utifrån elevernas behov (Jfr Balan & Jönsson, 2014; Wiliam, 2013).

Nyckelstrategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt

I likhet med Agnes är Maries återkoppling av skiftande karaktär. Observationen visar att Marie också ger eleverna beröm utan förklaring i form av personlig återkoppling, vilket inte gynnar elevers lärande (Jfr Wiliam, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Marie värderar och kommenterar elevernas svar (Jfr Wiliam, 2013) och detta blir synligt då hon vid flera tillfällen försöker de hjälpa eleverna att utveckla sina svar genom att ge exempel på vad de kanske menar och leda in dem på rätt svar. I intervjun berättar Marie att hennes återkoppling kopplas till målen och innehåller handlingar som talar om för eleven hur hen ska göra för att utvecklas. I likhet med Agnes betonar Marie vikten av att samtala om återkopplingen för att eleverna ska förstå innebörden av den. Återkopplingen enligt de formativa frågorna ges både från samtalen och de konkreta matriserna (Jfr Thompson & Wiliam, 2007). Maries resonemang om hennes återkoppling gör att vi kan tolka denna som effektiv (Jfr Gamlem & Smith, 2013; Wiliam, 2013).

Nyckelstrategi 4: Elever som läranderesurser för varandra

Under intervjun beskriver Marie att kamratbedömning är en integrerad del i undervisningen och att det utvecklar elevernas lärande då de får reflektera över återkopplingen och bearbeta sina arbeten utifrån kommentarerna (Jfr Balan & Jönsson, 2014). Marie säger att arbetet med kamratbedömning underlättar för henne tidsmässigt eftersom eleverna hjälper varandra och deras återkoppling är så snarlik den som hon själv skulle ge (Jfr Hattie, 2014; Jönsson, 2011). Detta kan bero på att Marie använder matriser med tydliga mål i arbetet. Då kan eleverna jämföra kamraternas arbete med matrisens bedömningskriterier och det blir då lättare för dem att formulera kommentarer och argumentera för återkopplingen de ger (Jfr Balan & Jönsson, 2014).

Nyckelstrategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande

Marie berättar under intervjun att eleverna använder bedömningsmatriser för att "Bocka av" vilka bedömningskriterier som de uppfyller och vilka de måste arbeta vidare med (Jfr Panaoura & Philippou refererad i Balan & Jönsson, 2014).

5.4 Formativt förhållningssätt - möjligheter och utmaningar

Vi tolkar att både Agnes och Marie är insatta i syftet med bedömningen då de säger att de utgår från sin egen verklighet genom att de väljer ut och tar de delar från arbetet med formativ bedömning som passar deras respektive klass och anpassar sin undervisning utifrån det (Jfr Jönsson, 2011; Balck m fl, 2004). Till exempel berättar Agnes att hon har valt bort arbetet med självbedömning och kamratbedömning i nuläget eftersom arbetet inte skulle fungera i klassen. Marie berättar att hon får kunskaper om arbetet genom egna erfarenheter då hon och eleverna tillsammans genomför och utvärderar nya metoder i klassrummet och anpassar efter vad som passar dem. Dessa resonemang gör att vi tolkar att de båda lärarna har en fördjupad förståelse för arbetet med formativ bedömning och att de inte använder metoderna på ett oreflekterat och rutinmässigt sätt, vilket minskar risken för att arbetet med formativ bedömning utvecklar pseudo-formativa praktiker eller superficial adaption (Jfr Birenbaum m fl. refererad i Hirsh & Lindberg, 2015; Black m fl, 2004).

I både Marie och Agnes fall blir det tydligt att arbetet med formativ bedömning kräver mycket av både lärare och elever (Levinsson refererad i Vestlin, 2015; Balan & Jönsson, 2014). Men de båda lärarna menar att då eleverna är involverade i att utveckla arbetet med formativ bedömning ges de möjlighet att ta ansvar för sitt lärande samt vara delaktiga i undervisningen, vilket är en möjlighet med formativ bedömning (Jfr Lundahl, 2014; Jönsson, 2013; Skolverket, 2011b).

Under Agnes och Maries intervju blir det tydligt att de båda har utvecklat ett formativt förhållningssätt och att de bedriver en bedömning för lärandet. Detta då de ser att bedömning, lärande och undervisning är delar som hör ihop samt att bedömningen ska ligga till grund för hur undervisningen planeras och genomförs efter elevernas behov (Jfr Lundahl, 2014; Jönsson, 2013; Wiliam, 2013). Fast att både Agnes och Marie upplever att arbetet med formativ bedömning tar tid så blir det ett självklart val för dem då de ser att det utvecklar elevernas lärande och att det är kunskapsutvecklingen som är det viktiga. I intervjuerna berättar de att de planerar uppgifter som ger eleverna möjlighet att synliggöra sina kunskaper i syfte att utveckla sitt lärande och inte i syfte att summera sina kunskaper. Då de har denna *kunskapssyn*¹⁴ upplever vi att det formativa förhållningssättet faller sig naturligt för dem och

¹⁴ Definitionen av begreppet kunskapssyn är i enlighet med Svingbys (1987) begreppsdefinition. Hon menar att en kunskapssyn innehåller uppfattningen om vad som är värt att veta och kunna, hur undervisningen ska organiseras, hur undervisningsmetoder och arbetssätt ser ut och hur inläringen går till och vad det innebär att kunna något.

att de därför inte behöver ändra sitt sätt att tänka kring undervisning. Detta leder till att en bedömning för lärandet, inte av lärandet, är framstående i de båda lärarnas bedömningspraktiker (Jfr Jönsson, 2011).

Intervjuerna visar att Marie och Agnes är medvetna om att det finns utmaningar med att arbeta med formativ bedömning. Detta då de berättar att eleverna till en början gör motstånd till arbets sättet eftersom de har svårt att vänja sig och inte förstår att syftet med bedömningarna är kunskapsutveckling, inte betygssättning. Vi ser att dessa svårigheter kan bero på att förändringsarbetet kan bryta mot traditioner som ses som självklara i undervisningen (Jfr Vestlin, 2015; Balan & Jönsson, 2014; Green 2014; Jönsson, 2013; Wiliam, 2013). Detta eftersom den formativa bedömningen får svårt att ta plats i summativa system (Jfr Skolverket, 2016a; Hirsh & Lindberg, 2015).

Under intervjun berättar både Agnes och Marie att bedömning är något som prioriteras på deras skolor. Skolorna har bedrivit olika utvecklingsarbete inom formativ bedömning vilket ger möjlighet att skapa en gemensam syn och fördjupad teoretisk förståelse kring detta (Jfr Hirsh, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015; Levinsson refererad i Vestlin, 2015). Det här kan stödja vår tolkning att vi upplever både Agnes och Marie som lärare med ett utvecklat formativt förhållningssätt och hög kompetens samt säkerhet i arbetet. Under de senaste fem åren har Agnes och Marie tagit sin lärarexamen, vilken också kan tolkas vara en bidragande anledning till att de upplevs som kunniga inom arbetet. Under utbildningen har de sannolikt fått ta del av information kring arbetet med formativ bedömning då denna syn på lärande genomsyrar dagens styrdokument (Jfr Skolverket, 2011a, 2011c) och begreppet fått mycket fokus i forskning och skola de senaste åren (Jfr Hirsh 2016; Jönsson, 2013).

Forskning menar att lärare mer eller mindre alltid har arbetat med formativa metoder då det i grunden handlar om en god undervisning (Hirsh, 2016; Forsberg & Lindberg, 2010). Anette menar att formativ bedömning är nytt för henne och att hon inte har tillräcklig kompetens inom området. Anette säger att bedömning, lärande och undervisning hör ihop, men förklarar inte hur hon ser på samspelet. Detta gör att vi antar att Anette i dagsläget håller på att utveckla kunskaper om ett formativt förhållningssätt där man har en fördjupad förståelse för hur dessa delar hör samman (Jfr Jönsson, 2013; Wiliam, 2013; Black & Wiliam, 2009). I detta sammanhang kan vi därför göra en tolkning att hon bedriver en god undervisning med

formativa metoder, men att ytterligare kompetens och djupare förståelse för formativ bedömning krävs för att utveckla ett formativt förhållningssätt.

En förutsättning för ett formativt förhållningssätt är att läraren förstår syftet med bedömningen (Jfr Vestlin 2015; Jönsson 2013; Wiliam, 2013). Detta blir inte synligt då Anette inte uttrycker vad formativ bedömning betyder för henne eller kan se vilka möjligheter samt utmaningar arbetsättet omfattar. Vi ser att en möjlig anledning till att Anette upplever sig ha bristande kunskaper inom området kan vara att hon tog sin lärexamen 1991. Då begreppet först på senare år har fått mycket uppmärksamhet i skolan kan en möjlig tolkning vara att Anette inte har fått ta del av detta under sin utbildning (Jfr Hirsh 2016; Jönsson, 2013). Vi tolkar att en annan orsak kan vara att det kollegiala arbetet inte har fokuserat på arbetet med formativ bedömning, vilket är av stor vikt för att få arbetet gynnsamt. Men då skolan precis har påbörjat ett projekt med formativ bedömning ser vi att lärarna ges möjlighet att få arbetet framgångsrikt och hållbart genom att de tillsammans utvecklar en samsyn och fördjupad förståelse kring formativ bedömning (Jfr Hirsh & Lindberg, 2015; Levinsson refererad i Vestlin, 2015).

6 Diskussion

I detta avsnitt för vi först en diskussion där resultaten sammanfattas och våra slutsatser presenteras. Avslutningsvis kommer vi ge förslag på vidare forskning inom området.

6.1 Slutsatser och diskussion

Syftet med undersökningen är att få en bild av lärares retorik och praktik beträffande bedömning, med särskilt fokus på den formativa bedömningen i svenskämnet. Ett argument för detta är att studier visar att det finns lärare som inte har någon djupare förståelse för formativ bedömning och använder metoderna på ett oreflekterat vis (Jfr Hirsh & Lindberg, 2015). Detta ser vi som problematiskt då arbetet med formativ bedömning genomsyrar både skolans styrdokument och de direktiv som lärare ska arbeta efter (Jfr Skolverket, 2011a, 2011c). Utifrån vårt syfte ställs frågorna: Hur ser den formativa bedömningspraktiken ut i klassrummet? Vad säger läraren om sin formativa bedömningspraktik? Syftet uppnås genom att vi undersöker hur några lärare talar om formativ bedömning och hur det arbetet blir synligt i undervisningspraktiken i svenskämnet. För att undersöka detta används metoderna klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer. Undersökningens resultat visar att

arbetet med formativ bedömning blir synligt i samtliga lärares retorik. I undervisningspraktiken blir formativ bedömning synligt i olika stor utsträckning. Samstämmigheten mellan retorik och praktik blir därför god och tills viss del i två av fallen. I det tredje fallet förekommer ytterst lite samstämmighet. Genom resultaten får vi en bild av lärares retorik och praktik och vi kan dra slutsatsen att kunskaperna kring begreppet formativ bedömning är olika långt utvecklade hos lärare. Även om dessa fall är specifika tror vi att samma olikheter gällande lärares kompetens finns på andra skolor. Forskning visar att professionellt lärande är avgörande för att få arbetet framgångsrikt (Jfr Hirsh & Lindberg, 2015; Levinsson refererad i Vestlin, 2015), vilket även undersökningens resultat antyder på.

Efter att ha tagit del av forskning inom området kan vi dra slutsatsen att formativ bedömning inte handlar om en metod utan istället ett förhållningssätt till lärande (Jfr Sandström 2016; Hirsh & Lindberg, 2015; Klapp Lekholm, 2015; Vestlin 2015; Black & Wiliam, 1998). Förutsättningar för ett formativt förhållningssätt är att läraren ser bedömning, lärande och undervisning som delar som samspelar med varandra och att de förstår syftet bakom bedömningen (Jfr Klapp Lekholm 2015; Vestlin, 2015; Jönsson, 2013; Wiliam 2013). Undersökningen visar att de lärare som har en god och till viss del samstämmighet mellan retorik och praktik har en kunskapssyn som ligger i linje med en bedömning för lärandet då de synliggör elevernas kunskaper för att kunna planera och anpassa sin undervisning i syfte att utveckla deras lärande. Vi drar slutsatsen att dessa lärare har utvecklat ett formativt förhållningssätt med fördjupad förståelse för formativ bedömning då de ser bedömningen som en naturlig del i undervisningen.

Då både undersökningens resultat och tidigare forskning indikerar på samma saker tror vi att det har en viss likhet med andra lärares arbete med formativ bedömning. Mot bakgrund av ovanstående resonemang anser vi att det tyder på att det professionella lärandet samt fortbildning inom området är av stor vikt för att lärare ska vara uppdaterade inom området och få arbetet med formativ bedömning hållbart och gynnsamt. Om lärare tillsammans får utveckla en samsyn och fördjupad teoretisk förståelse kring formativ bedömning ges de möjlighet att utveckla ett formativt förhållningssätt. Då lärare med ett utvecklat formativt förhållningssätt har en fördjupad förståelse för arbetet med formativ bedömning blir det naturligt för dem att planera och genomföra undervisning som är i enlighet med en bedömning för lärandet. De använder inte metoderna på ett rutinmässigt sätt, vilket minskar risken för att pseudo- formativa praktiker samt superficial adaption utvecklas. Detta i sin tur

gör att vi, likt Vestlin (2015) och Jönsson (2013), kan dra slutsatsen att ett formativt förhållningssätt är en förutsättning för att undervisningen ska förändras på det sätt som är nödvändigt för att formativ bedömning ska kunna främja elevers lärande.

6.2 Vidare forskning

Då vårt arbete innefattar lärarens syn på formativ bedömning hade det varit av stort intresse att få en ökad förståelse för hur arbetet med formativ bedömning kan gynna elevers lärande. Då formativ bedömning bör ha ett elevcentrerat förhållningssätt som fokuserar på deras lärande är elevers åsikter och uppfattningar av arbetet av stor vikt för både forskningens och lärares fortsatta arbete. Att ta del av de resultaten kan vara till hjälp för verksamma lärare eftersom de då kan planera och utvärdera sitt eget arbete med formativ bedömning. Det skulle också vara av stort intresse att ta del av hur lärarens eget intresse och utbildning samt examensår påverkar hur arbetet med formativ bedömning ser ut i klassrummen.

Referenslista

- Backman, J (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: studentlitteratur.
- Balan, A & Jönsson, A. (2014). *Bedömning för lärande – en vägledning utifrån aktuell forskning*. Kommunförbundet Skåne.
Tillgänglig: <http://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/09/Forskning-i-korthet-2014-2-slutversion.pdf> [2016-12-18]
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, P & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. King's college London school of education.
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B & Wiliam, D (2004). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.
- Black, P & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5:1.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Tänk om.... (den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola)*. Skola och samhälle.
Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>
[2016-12-18]
- Denk, T. (2013). *Komparativ metod: förståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gamlem, S.M & Smith, K (2013): Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:2.
- Green, J. (2014). *Elevens användande av formativ återkoppling i matematik*. Licentiatavhandling Linköping Universitet.
Tillgänglig: <http://diva-portal.org/smash/get/diva2:791491/FULLTEXT01.pdf>

[2016-12-18]

- Gustafsson, J.E. (2008), *Läsförståelse under luppen: observera, bedöma, utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77:1
- Hirsh, Å & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet- en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hirsh, Å. (2016). *Forskningsnytt om formativ bedömning*. Sveriges Utbildningsradio AB. Tillgänglig: <http://urkola.se/Produkter/194292-UR-Samtiden-Bedomning-for-och-av-larande-Forskningsnytt-om-formativ-bedomning>

[2016-12-18]

- Håkansson, J & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2011). *Formativ bedömning*. I Olofsson & Hult (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. 3 uppl. Malmö: Gleerups.
- Klapp Lekholm, A. (2010). *Lärares betygsättningspraktik*. I Klapp Lekholm, A, Norell J.O, Olsson, B, Pettersson, A, Pramling, N & Ridderlind (red), *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. Forskning om undervisning och lärande*. Stiftelsen SAF i samarbete med lärarförbundet.
- Klapp Lekholm, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Larsen, Ann-Kristin (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerup.
- Leahy, S & Wiliam, D. (2009). *From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment*. Paper presented at the AERA annual conference 2009.
- Lundahl, C. (2014) *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, E. (2016). *Svenska skolresultaten vänder uppåt*. Sydsvenskan Tillgänglig: <http://www.sydsvenskan.se/2016-12-06/svenska-skolresultaten-vander-uppat>

[2016-12-18]

- Magnusson, S. (2014). *Widmark om läsförståelsens betydelse*. Pedagog Stockholm
Tillgänglig:
<http://pedagog.stockholm.se/sprakutveckling/widmark-om-lasforstaelsens-betydelse/>
[2016-12-18]
- Malterud, K. (2014). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning - En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: studentlitteratur
- Nijhuis, I. F. H, Segers, M. & Gijsselaers W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8.
- Pettersson, A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*. I Klapp Lekholm, A, Norell J.O, Olsson, B, Pettersson, A, Pramling, N & Ridderlind (red), *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. Forskning om undervisning och lärande*. Stiftelsen SAF i samarbete med lärarförbundet.
- Sandström, A. (2016). *Bedömning för lärande - ett förhållningssätt, inte en metod*. Stockholm: Fritzes.
Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/bedomning-for-larande-ett-forhallningssatt-inte-en-metod-1.173266>
[2016-12-18]
- Skolverket. (2011a). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen: För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan- praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016a). *Hur ser bedömningspraxis ut i Sverige?*
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>
[2016-12-18]
- Skolverket. (2016b). *Svenska elever bättre i Pisa*.
Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa->

[1.255881?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=Skolverkets%20nyhetsbrev](https://www.skolverket.se/1.255881?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=Skolverkets%20nyhetsbrev)

[2016-12-18]

- Skolverket. (2016c). *Svårt att bedöma läsförståelse*.
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/svart-att-bedoma-lasforstaelse-1.111570>
[2016-12-18]
- Språkrådet (2008). Svenska skrivregler. Malmö: Liber.
- Steinberg, J. (2015). *Sex väsentligheter om formativ bedömning*.
Tillgänglig: <http://teachtalk.se/sex-vasentligheter-om-formativ-bedomning-1-6/>
[2016-12-18]
- Svingby, G. (1987). *Sätt kunskapen i centrum!* Malmö: Liber
- Säljö, R. (2012), *Den lärande människan - teoretiska traditioner*. I Lundgren, U.P, Säljö, R & Liberg, C (red), *Lärande Skola Bildning, Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thompson, M & Wiliam, D. (2007). *Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?* I C.A. Dwyer (red.), *The Future of Assessment*. New York, NY: Routledge.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68:3.
- Vestlin, L. (2015). *Bedömning som utvecklar - Möjligheter och utmaningar med ett formativt förhållningssätt*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Vetenskapsrådet (u.å.) *Forskningsetiska principer inom humanistik – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, I. (2014). *Hermeneutik*. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Malmö: Liber.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Institute of Education Publications.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförnade*. Malmö: Liber.

Opublicerat material

- Hellberg, L & Persson, M. (2016). *Formativ bedömning - En kunskapsöversikt om forskning kring formativ bedömning och dess betydelse för elevers lärande*. Högskolan Kristianstad.
- Empiriskt material från Kattskolan, 2016-11-10, finns i författarnas förvar.
- Empiriskt material från Pingvinskolan, 2016- 11-09, finns i författarnas förvar.
- Empiriskt material från Vargskolan, 2016-11-11, finns i författarnas förvar.

Bilaga 1: Observationsschema Wiliams nyckelstrategier

Lärar- och elevaktivitet Vem är mest aktiv i undervisningen?	
Klassrumsmiljö Hur är klassrumsmiljön?	
Synliggöra lärandet Hur synliggör och konkretiserar läraren kunskapskvaliteter och mål med undervisningen för eleverna?	
Lärarens frågor Vilka typer av frågor ställer läraren?	
Elevaktivitet Är alla elever aktiva? Hur organiseras undervisningen, i par, smågrupper eller helklass?	

<p>Synlig återkoppling</p> <p>Hur ges återkoppling i undervisningen?</p>	
<p>Lärarinitierad kamratbedömning</p> <p>Förekommer kamratbedömning i undervisningen?</p>	
<p>Lärarinitierad självbedömning</p> <p>Förekommer självbedömning?</p> <p>Ges elevernas möjlighet att reflektera över sitt eget lärande?</p>	

Bilaga 2: Observationsschema aktiviteter och händelser i klassrummet

Händelse	Lärare	Elev	Övrigt/kommentar

Bilaga 3: Intervjufrågor

Klassrumsmiljö och klimat

Klasstorlek och antal pojkar och flickor:

Lärares utbildning:

Hur skulle du vilja beskriva ert klassrumsklimat:

Hur skulle du vilja beskriva elevernas olika behov och bakgrund:

Hur skulle du vilja beskriva skolan som helhet och området den är belägen i:

Lärares tankar kring sin bedömningspraktik

1. Ser du något samband mellan din undervisning, bedömning o elevernas lärande? Kan du förklara?
2. Vilka olika sätt använder du dig av för att bedöma dina elever?
3. Vilket syfte har dina bedömningar?
4. Hur ofta bedömer du dina elever?
5. Vad betyder arbetet med formativ bedömning för dig?
6. Vad ser du som fördelar med formativ bedömning?
7. Vilka utmaningar ser du med formativ bedömning?
8. Vad är viktigt att tänka på för att få ett fungerande arbetssätt med formativ bedömning?
9. Hur ofta bestämmer du respektive låter dina elever välja hur ett arbete ska redovisas?

Lärares arbete med nyckelstrategierna

10. I vilken omfattning tror du att eleverna har kunskap om vad det är som de ska lära sig och vad det är som läraren bedömer?
11. I vilken omfattning använder du dig av elevmatriser vid bedömning?
12. Hur synliggör du elevernas lärande?
13. Hur ofta diskuterar du olika elevlösningar (både bra och dåliga) med dina elever?
14. Hur brukar du ge återkoppling på elevernas arbeten?
15. Vad är ditt syfte med din återkoppling?
16. Vad innehåller återkopplingen som du ger till eleverna?
17. Hur vet du att eleverna har förstått den återkoppling du gett?
18. Hur ser efterarbetet med återkopplingen ut?

19. Hur ofta använder du självbedömning och kamratbedömning i din undervisning? Hur är de aktiviteterna utformade?

Lärarens kompetens

20. Hur ser arbetet med kollegialt lärande ut på skolan?

21. Upplever du att du har tillräckligt med kompetens för att arbeta med formativ bedömning?