



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

EXAMENSARBETE  
***Våren 2014***  
*Lärarytbildningen*

**Bedömning för lärande –  
från elevernas perspektiv**

**Författare**  
Helena Jönsson

**Handledare**  
Anders Eklöf

# Bedömning för lärande – från elevernas perspektiv.

## Abstract

Syftet med detta examensarbete är att utforska elevernas erfarenheter av hur de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har manifesterats i klassrummen. Anledningen till varför det är intressant att titta närmare på detta begrepp inom pedagogiken, är att det finns forskning som visar på att bedömning för lärande har en stark positiv inverkan på elevers lärande. Klassrummet är det område man måste fokusera på för att höja elevernas resultat. Metoden jag har valt är en kvantitativ enkätundersökning hos alla elever i år 9 på en skola, sammanlagt i fem klasser. Totalt svarade 119 elever på enkäten. Min undersökning visar att de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har till stor del manifesterats i klassrummen, men dock inte fullt ut. För att få fullt genomslag, tänker jag att man behöver fortsätta det systematiska och långsiktiga arbete som redan påbörjats.

**Ämnesord:** Bedömning för lärande, nyckelstrategier, aktionsforskning, livslång lust att lära

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
2. Bakgrund.....	6
2.1 Skollagen.....	6
2.2 Lgr 11.....	6
2.3 Teacher Learning Communities och bedömning för lärande. Boråsprojektet.....	7
2.4 Formativ bedömning och bedömning för lärande.....	7
2.5 Fem nyckelstrategier i bedömning för lärande.....	10
2.5.1 Strategi 1: Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål.....	10
2.5.2 Strategi 2: Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter.....	11
2.5.3 Strategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt.....	12
2.5.4 Strategi 4: Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.....	12
2.5.5 Strategi 5: Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.....	13
2.6 Forskning i skolans vardag och aktionsforskning.....	14
3. Syfte och forskningsfråga.....	15
4. Metod.....	16
4.1 Urval och bortfall.....	16
4.2 Metodval.....	16
4.3 Enkäten.....	16
4.4 Genomförande och analys av enkäterna.....	17
4.5 Etiska överväganden.....	17
5. Resultat och analys.....	18
6. Diskussion.....	26
7. Sammanfattning.....	29
8. Referenser.....	30
8. Bilaga 1.....	31
9. Bilaga 2.....	34

# 1. Inledning

Bedömning för lärande står för ett förhållningssätt där undervisningen är formativ. Med hjälp av formativ bedömning ska eleverna veta var de är i sin kunskapsutveckling, samt vart de ska och hur de ska göra för att komma dit. Eleverna ska bli mer delaktiga i själva bedömningen och känna igen sin lärandeprocess. Syftet med bedömning för lärande är att kartlägga och synliggöra var eleverna befinner sig i sitt lärande och anpassa undervisningen efter det. Anledningen till varför det är intressant att titta närmare på detta begrepp inom pedagogiken, är att det finns forskning som visar på att bedömning för lärande har en stark positiv inverkan på elevers lärande. Enligt Christian Lundahl (2011), en svensk bedömningsforskare, är bedömning för lärande det pedagogiska redskap som har allra störst betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Dylan William (2013), en engelsk bedömningsforskare, brukar beskriva följande fem nyckelstrategier inom bedömning för lärande:

1. Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Att åstadkomma effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som visar att lärande har skett.
3. Att ge feedback som för lärandet framåt.
4. Att aktivera eleverna till att bli läranderesurser för varandra.
5. Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande.

På den grundskola som jag i denna uppsats undersöker, var ett av förbättringsområdena under läsåret 2013-14 att implementera Skola 2011. År 2011 fick grundskolan en ny läroplan, Lgr 11, och därmed ett nytt betygssystem och nya kursplaner. För att lyckas med denna implementering, ska arbetet med bedömning för lärande i de olika ämnesgrupperna fortsätta, med hjälp av processtödjarna. Det finns fem stycken lärare på skolan som fungerar som processtödjare. Skolsatsningen på bedömning för lärande påbörjades redan under höstterminen 2012, då processtödjarna fick utbildning i bedömning för lärande. Under vårterminen och höstterminen 2013 träffade processtödjarna den externa experten i bedömning för lärande, Anders Holmgren från Borås kommun, för att sedan föra kunskapen vidare ut i ämneslagen på skolan. Processtödjarna leder arbetet i de olika ämnesgrupperna som träffas ungefär en gång i månaden. Målsättningen med dessa möten är alltid att förbättra elevernas lärande genom att använda strategier för bedömning för lärande. Många olika

tekniker har diskuterats och kolleger har även observerat varandras lektioner och gett varandra feedback.

Jag lade tidigt märke till att denna skola ligger i framkant när det gäller utveckling. Under min första vecka hörde jag till exempel att vi helst inte ska skriva poäng eller betyg på prov, utan istället beskriva på annat sätt vad eleven ska arbeta vidare med. Det fanns utrymme för kollegiala samtal och för att skapa gemensamma planeringar. Det har jag under min tioåriga lärargärning inte tidigare upplevt på någon annan skola. Detta får mig att tänka tillbaka på Egerbladh och Tiller (1998) som jag läste under min pedagogiska utbildning, där det togs upp att framtidens skola kommer att bli tvungen att göra väsentliga förändringar i sina strukturer och processer. En av grundtankarna i boken är att elevernas och lärarnas erfarenheter är en alltför dåligt utnyttjad resurs inom skolvärlden. Utifrån detta perspektiv har jag landat i framtidens skola, där undervisningen enligt 2010 års skollag ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Enligt Tiller (2009) är att lära utifrån erfarenhet inget nytt i sig, men det behövs nya handlingssätt. Han anser att skolan är på väg ut ur det kalla årtiondet, där skolan blev lönsamhetsbetraktad, och det vi ser nu är konturerna av en pedagogisk återuppbyggnadstid. Skolan har ett ansvar att lägga grunden för ett livslångt lärande och det förutsätter också lust att lära. Lundahl (2011) anser att bedömning för lärande är ett arbetssätt som gynnar ett livslångt lärande.

Detta examensarbete är strukturerat på följande sätt. Jag kommer att börja med en genomgång av forskningsläget av bedömning för lärande. Därefter följer en förklaring av de fem nyckelstrategierna som finns inom bedömning för lärande och vilka praktiska metoder det finns att tillgå i undervisningen. Vidare kommer jag att redogöra för och ge min analys av resultaten av enkätfrågorna. Dessa resultat kommer därefter tas upp i diskussionen.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Skollagen

I 2010 års skollag nämns syftet med utbildningen inom skolväsendet, nämligen att ”den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”(kap 1, § 4). För att möjliggöra detta, krävs förändringar i klassrummen och eleverna måste bli involverade. Bedömningar måste ske på ett sätt som främjar elevernas självkänsla. Med tanke på den snabba teknikutvecklingen och den takt arbetsliv och samhälle förändras ställer krav på ett livslångt lärande (Lundahl, 2011). I första kapitlet § 5 i 2010 års skollag, står det att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Detta ställer krav på lärare att arbeta efter ett vetenskapligt förhållningssätt. Tanken är att den ”tysta” kunskap som finns i läraryrket, d.v.s. hur man hanterar klassrumssituationer, ska diskuteras och dokumenteras, för att undvika att lärare ska behöva ”uppfinna hjulet” gång på gång. (Skolverket, 2013).

### 2.2 Lgr 11

I Lgr 11 under övergripande mål och riktlinjer om kunskaper finns följande att läsa hur lärare ska arbeta formativt:

Läraren ska

ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan, ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel, stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt, får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar, får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. (Lgr 11, s. 14)

Under övergripande mål och riktlinjer om bedömning och betyg i Lgr 11 tas det upp hur eleven ska bli mer involverad i bedömningen:

Skolans mål är att varje elev

utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. ( Lgr 11 s. 18 )

## **2.3 Teacher Learning Communities och bedömning för lärande. Boråsprojektet.**

Processtöderna på den skolan där jag har gjort min undersökning har träffat en extern expert i bedömning för lärande, Anders Holmgren, han arbetar som utvecklingschef i Borås kommun. Borås kommun är den första kommunen i Sverige som har arbetat systematiskt med att utveckla bedömning för lärande. Den modell man har valt att arbeta med i Borås, som även har fungerat väl i England och i USA, är att arbeta med lärargrupper, så kallade Teacher Learning Communities. De lärare som särskilt arbetar med bedömning för lärande har fått nedsättning i undervisningen, samt att de är samtalsledare i grupper med andra lärare. Detta arbete med att implementera bedömning för lärande i Borås startade under 2007 och det är ett utvecklingsprojekt som sträcker sig över två och ett halvt år. Bedömning för lärande ska vara ett förhållningssätt till det grundläggande uppdraget i skolan, nämligen lärandet. Det har fungerat bäst när lärare har fått ägna ca 80 minuter i månaden åt bedömning för lärande under en period på två till tre år. (Lundahl, 2011, s.80)

## **2.4 Formativ bedömning och bedömning för lärande**

I John Hatties forskning (2013) av 900 metaanalyser om vad som fungerar i skolan, finns likheter med formativ bedömning, men Hattie kallar inte detta för formativ bedömning utan ”Sex vägvisare mot högsta kvalitet inom utbildning”. Dessa sex vägvisare är följande:

1. Lärare är en av de starkaste påverkansfaktorerna på lärande.
2. Lärare måste vara instruktiva, påverkande, omtänksamma, aktivt och passionerat engagerade i undervisning och lärande.
3. Lärare måste vara medvetna om vad varenda elev i klassen tänker och kan för att skapa meningsfulla upplevelser mot bakgrund av detta. De måste ha goda kunskaper om sitt ämne för att kunna erbjuda meningsfull återkoppling till stöd för elevens progression genom kursplanens olika nivåer.
4. Lärare och elever måste kunna lärandemålen och kriterierna för måluppfyllelse för lektionerna, veta hur väl samtliga elever uppnår dessa kriterier och veta vad som är nästa steg i ljuset av skillnaden mellan elevernas nuvarande kunskap och kriterierna för måluppfyllelsen, det vill säga ”Vart är du på väg?”, ”Hur ska du komma dit?” och ”Vad är nästa steg?”.

5. Lärare måste röra sig från de enskilda idéerna till mångfalden av idéer, relatera till dessa och sedan lägga fram dem så att eleverna kan konstruera och rekonstruera kunskap och idéer. Det är inte kunskapen eller idéerna utan elevens konstruktion av denna kunskap och dessa idéer som är det viktiga.

6. Skolledare och lärare måste skapa skolor, personalrum och klassrumsmiljöer där misstag välkomnas som en möjlighet för lärande, där man uppmuntras att förkasta felaktig kunskap och förståelse och där lärare kan känna trygghet i att lära, lära igen och utforska kunskap och förståelse. (Hattie, 2013, s. 38-39)

Enligt Hattie (2013) har formativ bedömning betydande positiva effekter på elevers lärande. För en metod som till exempel återkoppling visar Hattie en effektstorlek på 0.79. Effektstorlek är ett statistiskt mått, och denna effekt på 0.79 innebär att en grupp som arbetar formativt, lär sig i genomsnitt dubbelt så mycket som någon som inte får sådan undervisning. Det stora genombrottet för formativ bedömning kom 1998, genom artikeln ”Assessment and classroom learning” av Paul Black och Dylan William. Artikeln bygger på en genomgång av 580 vetenskapliga artiklar. Enligt Black och William hade fokus legat på input och output i utbildningssystemet och det som hände i klassrummen, där lärandet sker, hade nonchalerats. De menade att klassrummet är det viktigaste området att fokusera på för att höja skolors resultat. De undersökte om formativ bedömning kunde användas mer effektivt av lärarna för att utveckla undervisningen. De ställde följande tre frågor till forskningslitteraturen:

- 1) Finns det bevis för att förbättrat arbete med formativ bedömning leder till högre resultat?
- 2) Finns det ett utrymme för att förbättra lärares bedömningar?
- 3) Finns det bevis för att det går att utveckla formativa bedömningar? (Lundahl, 2011 s. 53)

Svaret blev ja på alla tre frågor. Black och William fick rätt i sin hypotes att formativ bedömning leder till ett ökat lärande och därmed också till ett bättre skolresultat. Williams (2013) argument för att använda formativ bedömning i undervisningen är att ”lärare behöver professionell utveckling eftersom deras arbete är så svårt, så komplext att det inte räcker med en livstid för att förbättra det” (William, 2013 s. 45). Det finns en hel del definitioner av formativ bedömning, men följande definition fungerar ganska bra enligt William:

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. (William, 2013 s. 58)



I Black och Williams ursprungliga översikt definierade de formativ bedömning som ”omfattande alla aktiviteter som lärare och/eller deras elever företar sig som ger information att använda som feedback för anpassning av de undervisnings- och läraaktiviteter de håller på med” (William, 2013, s. 53). OECD utförde en metodöversikt i åtta länder och de definierade formativ bedömning som ”ofta återkommande interaktiva bedömningar av elevernas framsteg och förståelse för att identifiera lärbehov och anpassa undervisningen” (William, 2013, s. 53). Reformgruppen för bedömning (Assessment Reform Group, ARG) i Storbritannien antydde att formativ bedömning inte var något användbart begrepp, eftersom ”formativ” kan tolkas på så många vis, de menade att det skulle vara bättre att använda uttrycket bedömning för lärande. Denna term hade först använts av Harry Black (1986), men blev mer känd på ett möte i New Orleans 1992 genom Mary James ”på ASCD (en organisation för lärarutbildare i hela världen med syfte att främja de bästa undervisningsmetoderna)” (William, 2013, s. 55). Sedan dess har Rick Stiggins (2005) gjort termen bedömning för lärande mer populär i Nordamerika och enligt honom lyder definitionen av bedömning för lärande som följande:

Medan formativ bedömning sker oftare, görs bedömning FÖR lärande kontinuerligt. Medan formativ bedömning innebär att förse lärare med bevis, innebär bedömning FÖR lärande att informera eleverna själva. Medan formativ bedömning talar om för användarna vem som uppnår det statligt fastslagna nivån och vem som inte gör det, talar bedömning FÖR lärande om vilka framsteg varje elev gör i förhållande till uppsatta mål under tiden för lärandet – då det fortfarande kan vara till nytta.  
(William, 2013, s. 55)

Enligt Anders Jönsson (2013) måste det finnas ett mål dit eleverna ska, för att det ska vara en formativ bedömning. Bedömningen handlar om att komma fram till var eleven befinner sig gentemot målet och utnyttja denna information för att hjälpa eleven till målet. ”En formativ bedömning innebär således att man hanterar frågorna:

1. Vart ska eleven?
2. Var befinner sig eleven i förhållande till målet?
3. Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?” (Jönsson, 2013, s. 15-16)

Jönsson (2013) menar att det finns en skillnad mellan formativ bedömning och bedömning för lärande, där man i bedömning för lärande utnyttjar ett bedömningsmoment som pedagogiskt redskap, t.ex. att en elev ser hur en annan elev har löst en uppgift brukar ha en positiv effekt på elevens lärande. Enligt Jönsson (2013) måste ”bedömning för lärande, i högre grad än formativ bedömning, vara en integrerad del i den dagliga undervisningen. Formativ

bedömning kan naturligtvis också vara en integrerad del i den dagliga undervisningen, men kan även ha ett längre tidsperspektiv, till exempel genom att läraren analyserar elevernas resultat på ett nationellt prov och utifrån denna information förändrar sin undervisning till nästa läsår” (Jönsson, 2013, s. 17).

Enligt den svenska bedömningsforskaren Christian Lundahl (2011) är bedömning för lärande det pedagogiska redskap som betyder mest för elevernas kunskapsutveckling. Han anser att den formativa bedömningen ger upp till fyra gånger så bra resultat, än om man skulle minska klasstorleken med 30 procent. Enligt Lundahl (2011) är det rent ekonomiskt 15 gånger effektivare att skolorna låter lärare få den extratid de är behov av för att kunna arbeta formativt, än att de skulle minska storleken på klasserna.

## **2.5 Fem nyckelstrategier i bedömning för lärande**

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de fem olika nyckelstrategierna i bedömning för lärande och nämna en del tekniker man kan använda i klassrummet.

1. Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Att åstadkomma effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som visar att lärande har skett.
3. Att ge feedback som för lärandet framåt.
4. Att aktivera eleverna till att bli läranderesurser för varandra.
5. Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande.

### **2.5.1 Strategi 1: Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.**

I denna strategi gäller det att tydliggöra målen för eleverna. Det kan råda delade meningar mellan elever och lärare vad som ska åstadkommas i ett klassrum under en lektion. Om eleverna däremot vet vad som förväntas av dem och vad som krävs för att få olika betyg ökar förståelsen mellan lärare och elever. Det kan tyckas självklart att man ska gå igenom målen med sina elever för att tydliggöra vad de ska kunna, men enligt Dylan William (2013) är det ett relativt nytt fenomen. I denna strategi är det viktigt att läraren bedömer hur man på bästa sätt kan förmedla lärandemålen och framstegskriterierna till eleverna. Det kan vara bra att utveckla lärandemålen tillsammans med eleverna, denna process kallas medkonstruktion.

”Fördelen med att utveckla lärandemålen med eleverna är att det skapar en mekanism genom vilken elever kan diskutera och tillägna sig förmågan att själva kunna hantera och tillämpa lärandemålen och framstegskriterierna i sitt arbete” (William, 2013, s. 75). Enligt William (2013) är det mer hantverk än vetenskap att utveckla bra lärandemål och det beror mycket på lärarens kreativitet. Ett sätt att presentera framstegskriterier är att dela ut bedömningsmatriser. De kan vara allmänna, då de kan användas till olika arbetsområden eller specifika för en uppgift. En viktig praktisk teknik för att få elever att förstå innebörden av kvalitét, är att visa exempel på andra elevers arbeten. Läraren kan tillsammans med eleverna föra en diskussion om styrkor och svagheter i dessa arbeten.

Anledningen är att man har upptäckt att eleverna är mycket bättre på att lägga märke till fel och svagheter i andras arbeten än i sina egna. När eleverna har påpekat sådana fel och svagheter blir de mer benägna att undvika dem i sina egna arbeten. Som avslutning på en diskussion om svagheter i andras arbeten kan eleverna sammanställa en lista med ”Så här ska du inte skriva” där de delar med sig av fallgropar som de rekommenderar andra att undvika. (William, 2013, s. 82)

En annan teknik kan vara att låta eleverna göra provfrågor med korrekta svar, för att få eleverna att diskutera och förstå lärandemålen.

### **2.5.2 Strategi 2: Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande.**

I denna strategi gäller det att ta reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande. William (2013) menar att lärare ägnar alldeles för lite tid till att planera hur de ska utforska vad eleverna redan känner till. Lärarens uppgift är att ta reda på detta, för att sedan anpassa undervisningen efter vilka behov som finns. Ett sätt att ta reda på detta är att ställa högkvalitativa frågor för att få igång bra diskussioner i klassen. Enligt William (2013) finns det två goda skäl att ställa frågor i klassrummet och det är att generera tänkande och att ge läraren information om nästa steg i undervisningen. En praktisk teknik är att förändra det traditionella sättet att ställa frågor i klassrummet genom att låta frivilliga svara på dem. Istället väljer läraren slumpvis ut vem som ska svara i klassen, med hjälp av en bägare med glasspinnar med elevernas namn på, eller använder han/hon sig av en app i telefonen. Detta är ett sätt att öka engagemanget i klassrummet. Istället för frågor kan läraren komma med ett påstående, t.ex, ”alla fyrkanter är rektanglar” (William, 2013), för att få igång en reflekterande diskussion. Läraren kan även ge

varje elev en bit papper när de kommer in i klassrummet och be dem besvara en fråga som står på tavlan. På så sätt kan läraren komma fram till vad klassen behöver arbeta vidare med.

### **2.5.3 Strategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt.**

I denna strategi gäller det att läraren ger återkoppling till eleverna, så att de förstår var de befinner sig i förhållande till lärandemålen. Enligt Lundahl (2011) är feedback kärnan i bedömning för lärande. ”För att återkopplingen ska leda till ett ökat lärande krävs dock att läraren kan analysera hur skillnaden mellan elevens nuvarande position och det förväntade målet ska kunna överbryggas.” (Lundahl, 2011, s.127). Feedback som för lärandet framåt kännetecknas av att den blickar framåt, och bygger på den bedömning som gjorts av elevens prestationer. Den bör innehålla information som eleven kan använda och den bör utmärkas av dialog mellan lärare och elev, där fokus ligger på hur eleven ska kunna komma vidare. Enligt William (2013, s. 131) ”skulle lärandet i våra klassrum förbättras avsevärt om eleverna anammade denna idé: ”Det beror på mig själv, och jag kan göra något åt det”. Om feedback ska vara effektiv måste den ge ”recept för framtida åtgärder” (William, 2013, s. 134). Det är viktigt att återkopplingen leder till tänkande. Enligt Pettersson (2010) kan konsekvenserna för den enskilda eleven bli stora om återkopplingen enbart lägger fokus på negativ kritik och vilka brister eleven har. I värsta fall kan det leda till att eleven tänker ”Jag kan inte, jag vill inte, jag vågar inte”(Pettersson, 2010). En teknik som lärare kan använda sig av för att få elever att tänka, är att man inte sätter betyg eller poäng på arbeten, utan istället benämner kvalitéerna i arbetet och ger vägledning till hur eleven ska förbättra arbetet. Eleverna kan få tid att läsa kommentarerna under lektionstid och efter någon vecka pratar läraren individuellt med eleverna. En annan teknik är att istället för att markera stavningsfel eller grammatiska fel på uppsatser, kan läraren placera en markering i marginalen. Sedan får eleven försöka hitta sina misstag och rätta dem.

### **2.5.4 Strategi 4: Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.**

I denna strategi gäller det att låta eleverna förklara för varandra. Om man låter eleverna vara resurser för varandra, får de också feedback vid fler tillfällen. Det är först när man lär ut något till någon annan som man riktigt förstår det man har lärt sig. Omfattande forskning visar på att kollaborativt lärande är väldigt effektivt (William, 2013). Följande fyra faktorer verkar vara avgörande:

1. Motivation. Elever hjälper sina kamrater att lära sig eftersom det, i välstrukturerade kooperativa lärmiljöer, ligger i deras eget intresse att göra så, och därför ökar insatsen.
2. Social sammanhållning. Elever hjälper sina kamrater eftersom de värnar om gruppen, vilket åter leder till ökad insats.
3. Personalisering. Elever lär sig mer eftersom deras duktigare kamrater kan ta itu med de särskilda svårigheter som de kan ha.
4. Kognitiv utveckling. De som ger hjälp i gruppen tvingas att tänka igenom problemen bättre. (William, 2013, s.147)

En teknik man kan använda sig utav är ”C3B4ME” (see three before me), vilken innebär att eleverna måste be minst tre kamrater om hjälp innan den får fråga läraren. En annan teknik, ”two stars and a wish”, innebär att elever kan byta arbeten med varandra, för att ge kommentarer genom att skriva två positiva saker om arbetet och en sak som eleven kan förbättra med sitt arbete.

### **2.5.5 Strategi 5: Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.**

I denna strategi gäller det att få eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande. Det är endast de som lär sig som kan skapa lärande. Genom att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande, går det att åstadkomma omfattande förbättringar i deras kunskapsutveckling. När elever deltar i någon klassrumsaktivitet använder de sig av följande tre informationskällor för att bestämma vad de ska göra (William, 2013):

1. Sin uppfattning om uppgiften och deras kontext (till exempel skola och klass)
2. Sin kunskap om uppgiften och vad som krävs för att nå framgång
3. Vad de tror om sin motivation, inklusive sitt intresse, och om de tror att de kan tillräckligt mycket för att lyckas. (William, 2013, s. 165)

Självbedömning innebär att eleven reflekterar över kvaliteten på sitt arbete, vilket leder till en förstärkning av det egna lärandet. En teknik elever kan använda sig av är att de sätter ”trafikljus” på en lista över begrepp som visar om de har förstått dem, behöver lite hjälp eller behöver mycket hjälp. Eleverna kan också träna på att rätta sina arbeten utifrån en bedömningsmatris, så att de kan få förståelsen för egenskaperna av ett bra arbete. En teknik som lärare tycker är användbar för att få elever att reflektera över sitt lärande är att de får skriva loggbok i slutet av lektionen.(William, 2013) Eleverna får välja att fortsätta skriva på upp till tre av följande påståenden:

- Idag lärde jag mig...
- Jag blev förvånad över...
- Det mest användbara jag tar med mig från den här lektionen är...
- Jag blev intresserad av...
- Det jag tyckte bäst om på lektionen var...
- En sak som jag inte är säker på är...
- Den viktigaste saken som jag vill veta mer om är...
- Efter den här lektionen känner jag...
- Jag skulle ha fått ut mer av den här lektionen om... (William, 2013, s. 171)

I Grönlunds (2011) avhandling diskuteras möjligheten att ge eleverna återkoppling i deras loggböcker under arbetsprocessens gång, vilket ger läraren koll på vad eleven arbetar med samt att det kan vara bra att ge återkoppling på en ännu inte färdig uppgift, eftersom det inte behöver vara en bedömning utan en vägledning framåt. Det ger även eleven möjlighet att ställa alla typer av frågor.

## 2.6 Forskning i skolans vardag och aktionsforskning

För ungefär femton år sedan skrev Egerbladh & Tiller (1998) *Forskning i skolans vardag*, där de beskrev hur den enskilda skolan fått ett allt större ansvar för utvecklingsarbetet p.g.a. den nya utbildningspolitiken. Lärarrollen stod i fokus, och de menade att lärarna och de pedagogiska forskarna kommer att få nya roller i framtiden. Det kommer snarare att handla om forskning i praktiken än forskning om praktiken. Enligt Tiller (2009) står vi inför ”det tredje paradigmet”, där den nya skolvägen är ett forskande partnerskap, genom aktionsforskning och aktionslärande, d.v.s att man forskar där man är i verksamheten. Detta är en väg mot en ökad professionalism. Tiller (2009) anser att det gäller att etablera starka och ömsesidiga kontakter mellan skolans praktiker och forskarna. Tiller (2009) har satt upp ett mål att ”inga ungdomar ska lämna skolan med mindre lust att lära än de hade när de började skolan”, detta mål måste ständigt bevakas om vi ska lyckas lägga grunden för lusten till ett livslångt lärande.

### **3. Syfte och forskningsfråga**

Jag vill med denna uppsats undersöka om arbetet med bedömning för lärande som genomförts på den utvalda skolan har spridit sig till eleverna. Syftet med undersökningen är att utforska elevers erfarenhet av hur de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har manifesterats i klassrummen.

Forskningsfråga

1. Vilka erfarenheter har elever i år 9 av de olika nyckelstrategierna?

## **4. Metod**

I denna del kommer jag att redogöra för de metodval jag har använt i min undersökning.

Eftersom det här arbetet riktar sig till elevernas uppfattning kring lärares metoder i undervisningen, har jag valt att göra en kvantitativ undersökning med enkätfrågor till alla elever som går i år 9, sammanlagt fem klasser. Totalt svarade 119 elever på enkäten.

### **4.1 Urval och bortfall**

Jag har valt att dela ut enkäter i år nio i fem klasser vid en högstadieskola. Dessa klasser har varit med från starten då processtödjarna och övriga lärare har fått sin utbildning i bedömning för lärande. Urvalet kan därför ses som strategiskt enligt Trost (2012). Av totalt 136 elever svarade 119 elever på enkäten vid genomförandet, vilket innebär att det externa bortfallet är 12,5 %. Det beror på att dessa elever var frånvarande vid tillfället då enkäterna delades ut. Det interna bortfallet uteblev, eftersom alla svarade på alla frågor. Enligt Trost (2012) tyder detta på att frågorna i enkäten var välformulerade och tydliga.

### **4.2 Metodval**

Arbetet består av en kvantitativ undersökning utifrån en enkät som alla nior har fått besvara. Enligt Trost (2012, s.23) ska man göra en kvantitativ studie om syftet gäller hur många eller hur vanligt något är, vilket förekommer i mitt arbete. Enkätfrågorna bygger på de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande och de olika teknikerna som har diskuterats inom bedömning för lärande. Dessa tekniker har utförligt diskuterats på ämneslagsmötena.

### **4.3 Enkäten**

Enkätfrågorna är gjorda med tanke på de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande och ett visst fokus på de olika teknikerna man kan använda med eleverna i klassrummet. På frågorna 1-14 ska eleverna kryssa för det alternativ som passar bäst av aldrig/sällan/ofta/alltid/vet ej. Frågorna 15-16 ska eleverna svara ja eller nej. Se bilaga 1. Jag har valt att använda mig av slutna frågor, enligt Trost (2012, s. 72) finns det två anledningar



till varför man inte ska använda sig av öppna frågor i enkäter. Den första är teknisk, det kan vara tidsödande att bearbeta de skriva svaren, d.v.s. svårt att läsa svaren. Den andra är att många kanske inte skriver något alls och svaren kan ha flera dimensioner och det kan vara besvärligt att ta hand om materialet.

## **4.4 Genomförande och analys av enkäterna**

Enkäterna delades ut och besvarades under elevernas mentorstid. Efter insamlingen av alla enkäter fick varje enkät ett nummer, som sedan fördes in i en excellfil för att räkna samman alla svaren. Sedan kunde jag räkna ut resultaten procentuellt, som tabellerna i resultatdelen visar, samt genomföra en analys.

## **4.5 Etiska överväganden**

Jag har använt mig av de fyra forskningsetiska regler som vetenskapsrådet rekommenderar, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2015). Det innebär att jag informerade de medverkande om undersökningens syfte, de hade rätt att själva bestämma om de ville medverka eller inte, de fick information om att de kommer att förbli anonyma, samt de insamlade uppgifterna kommer endast användas för forskningsändamål. Alla medverkande var över 15 år. (Vetenskapsrådet, 2015).

## 5. Resultat och analys

I den här delen kommer jag att redogöra för resultatet på enkätfrågorna som är kopplade till de olika nyckelstrategierna, samt göra en analys av resultaten. Se även bilaga 2.

### 5.1 Vilka erfarenheter har eleverna av strategi 1: Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg?

**Tabell 1:** Elevernas svar på påståendet ” Mina lärare går igenom och förklarar vad målen i de olika ämnena innebär.”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0 %	16 %	61 %	20 %	3 %

Svaren visar att 81 % av eleverna har svarat alltid eller ofta och 16 % har svarat sällan eller aldrig, samt 3 % som är osäkra. Analys: dessa resultat visar på att en stor del av lärarna har lyckats med att gå igenom och förklara målen med eleverna. Eleverna har blivit informerade om vart de är på väg (William, 2013).

**Tabell 2:** Elevernas svar på påståendet ”Om jag har behov av en personlig förklaring av målen, då går det bra att fråga.”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
1 %	14 %	27 %	50 %	8 %

Svaren visar att 77 % har svarat alltid eller ofta och 15 % har svarat sällan eller aldrig. 8 % vet ej. Analys: detta resultat visar att det råder ett tillåtande arbetsklimat i de flesta klassrum, (Hattie, 2013, s.39). Eleverna känner trygghet i att visa att de inte har förstått.

**Tabell 3:** Elevernas svar på påståendet ”Mina lärare delar ut bedömningsmatriser inför varje arbetsområde.”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0 %	20 %	63 %	14 %	3 %

Svaren visar att 77 % har svarat alltid eller ofta och 20 % har svarat sällan eller aldrig. 3 % vet ej. Analys: bedömningsmatriser är som ett redskap för läraren och eleven för att lättare få en förståelse för kursplanerna och kunskapskraven. Det blir tydligare för eleverna hur de olika målen ska bedömas (William, 2013). Beroende på vilket ämne man undervisar, behövs det kanske inte delas ut matriser till varje arbetsområde. Resultaten visar att eleverna oftast får en bedömningsmatris till varje arbetsområde.

**Tabell 4:** Elevernas svar på påståendet ” Jag vet vad som krävs av mig för att nå olika betyg.”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0 %	29 %	57 %	12 %	2 %

Svaren visar att 69 % har svarat alltid eller ofta och 29 % har svarat sällan eller aldrig. 2 % vet ej. Analys: här visar resultaten på lite annorlunda siffror. Många elever vet vad som krävs av dem för att nå olika betyg, men samtidigt är det en hel del som sällan vet vad som krävs av dem. Detta visar på att betyg är väldigt komplext. Detta kan också bero på den maktbalans som infinner sig mellan den som gör en bedömning och den som blir bedömd. I vilket fall verkar det vara svårare att förmedla vad som krävs för att nå de olika betygen, (Jönsson, 2010, s.184-185).

Elevernas erfarenheter av strategi 1 i klassrummen är att lärarna i de flesta fall går igenom och förklarar målen i de olika ämnena. De upplever även att det råder ett tillåtande arbetsklimat i klassrummet, där det känns tryggt att ställa frågor. Eleverna får oftast en bedömningsmatris inför varje arbetsområde, som tydliggör hur målen ska bedömas. Det som verkar vara svårare att förmedla är vad som krävs av eleverna för att nå de olika betygen, vilket visar att det finns en annan problematik när det gäller betyg.

## 5.2 Vilka erfarenheter har eleverna av strategi 2: Att åstadkomma effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som visar att lärande har skett?

**Tabell 5:** Elevernas svar på frågan ”Brukar dina lärare visa exempel på arbeten som andra elever har gjort, för att visa vad som krävs för ett visst betyg?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2 %	53 %	41 %	3 %	1 %

Svaren visar att 44 % har svarat alltid eller ofta och 55 % har svarat sällan eller aldrig, samt vet ej 1 %. Analys: något färre än hälften av eleverna har sett exempel på andra elevers arbeten för att förstå vad som krävs för att nå ett visst betyg. Detta kan tyda på att lärarna är i början av en utvecklingsprocess, där det kan ta tid att dokumentera och samla på sig bra elevexempel. Detta är ett exempel på vad kollegialt lärande kan ge, man skulle tillsammans kunna ta fram exempel på arbeten, så att arbetslagen hade en bank med elevexempel inom olika områden. Det är viktigt att man tänker långsiktigt när det gäller förändring (Lundahl, 2011).

**Tabell 6:** Elevernas svar på frågan ”När dina lärare ställer frågor, brukar han/hon slumpvis välja ut vem som ska svara, med hjälp av ”names in a hat”?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2 %	49 %	46 %	2 %	1 %

Svaren visar att 48 % har svarat alltid eller ofta och 51 % har svarat sällan eller aldrig, samt vet ej 1 %. Resultaten visar att ungefär hälften av eleverna har erfarenhet av att lärarna väljer slumpvis vem som ska svara i klassen. Analys: istället för att det ska vara frivilligt att svara genom handuppräknning, väljer läraren slumpmässigt ut vem som ska svara. När eleverna känner till detta arbetssätt kan det öka deras engagemang, genom att komma mer förberedda till lektionerna. Det kan även skapa en bättre lärandemiljö, där alla får en chans att svara. Det

kräver också att läraren har förberett bra frågor, som öppnar upp för diskussioner och funderingar kring ämnet (William, 2013, s.97).

**Tabell 7:** Elevernas svar på frågan ”Brukar dina lärare säga ett påstående för att få igång diskussioner i klassen, istället för att ställa en fråga?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
8 %	53 %	24 %	1 %	14 %

Svaren visar att 25 % har svarat alltid eller ofta och 61 % har svarat sällan eller aldrig, samt vet ej 14 %. Resultaten visar att en fjärdedel av eleverna har erfarenhet av att lärarna inleder med ett påstående för att få igång en diskussion kring en fråga. Analys: det krävs att läraren har förberett bra påståenden, som ökar elevernas lust att lära mer kring ett ämne (William, 2013, s.99). I denna fråga var det 14 % som svarade vet ej, detta kan eventuellt bero på att de är osäkra på vad ett påstående är.

Elevernas erfarenheter av strategi 2 i klassrummen visar att ungefär hälften av eleverna ser exempel på arbeten som andra elever har gjort. Ungefär hälften har även upplevt att läraren har ändrat turordningen i klassrummet då elever ska svara på frågor, vilket visar på försök till förändring. Detta ökar möjligheterna för lärarna att se var alla eleverna befinner sig i sitt lärande, för att bättre kunna planera undervisningen därefter.

### **5.3 Vilka erfarenheter har eleverna av strategi 3: Att ge feedback som för lärandet framåt?**

**Tabell 8:** Elevernas svar på frågan ”Brukar dina lärare skriva poäng eller betyg på dina arbeten och prov?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
11 %	40 %	32 %	14 %	3 %

Svaren visar att 46 % har svarat alltid/ofta och 51 % har svarat sällan/aldrig, samt vet ej 3 %. Resultaten visar att ungefär hälften av eleverna är vana vid att lärarna sätter ut poäng eller betyg på proven. Analys: det krävs mod att ändra på ett invariant mönster, att få tillbaka ett prov med en massa siffror säger egentligen inte så mycket. En skriftlig kommentar är mer utvecklande för elevens inläring (William, 2013, s. 123).

**Tabell 9:** Elevernas svar på frågan ”Brukar du få feedback av dina lärare i form av kommentarer på arbeten och prov?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0 %	23 %	54 %	22 %	1 %

Svaren visar att 76 % har svarat alltid/ofta och 23 % har svarat sällan/aldrig. Vet ej 1 %. Resultaten visar att de allra flesta eleverna får skrivna kommentarer på prov och arbeten från sina lärare. Det som skiljer sig är att vissa får det sällan och andra får det alltid. Analys: fokus på feedback bör riktas på att den information som ges till eleven, ska hjälpa eleven att komma vidare (Lundahl, 2011, s.127).

**Tabell 10:** Elevernas svar på frågan ”Hur ofta får du skriftlig feedback?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2 %	30 %	56 %	9 %	3 %

Svaren visar att 65 % har svarat alltid/ofta och 32 % har svarat sällan/aldrig, samt vet ej 3 %. Resultaten visar att de allra flesta elever får skriftlig feedback. Analys: återkoppling är en nödvändig del för att elever ska komma vidare i sitt lärande (William, 2013, s.143).

**Tabell 11:** Elevernas svar på frågan ”Hur ofta får du muntlig feedback?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
9 %	60 %	24 %	4 %	3 %

Svaren visar att 28 % har svarat alltid/ofta och 69 % har svarat sällan/aldrig, samt vet ej 3 %. Detta resultat visar att de allra flesta elever även får muntlig feedback. Analys: vi ser en markant skillnad jämfört med den skriftliga återkopplingen. Det verkar inte vara lika vanligt att man ofta får muntlig feedback. Det kan bero på tidsbrist, stora klasser så att det blir svårt att prata med alla elever under en lektion. Att det helt enkelt inte är praktiskt genomförbart på samma sätt som den skriftliga återkopplingen (Jönsson, 2010, s.106).

Elevernas erfarenheter av strategi 3 i klassrummen visar att de allra flesta elever får någon sorts feedback av sina lärare. Det verkar som att det är mer problematiskt att få muntlig feedback, eftersom 9 % svarade att de aldrig får någon muntlig feedback.

## 5.4 Vilka erfarenheter har eleverna av strategi 4: Att aktivera eleverna till att bli läranderesurser för varandra?

**Tabell 12:** Elevernas svar på frågan ” Brukar dina lärare be dig byta arbete med en klasskamrat, för att ge varandra feedback?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
3 %	45 %	49 %	1 %	2 %

Svaren visar att 48 % har svarat aldrig/sällan och 50 % har svarat alltid/ofta, samt vet ej 2 %. Detta resultat visar att ungefär hälften av eleverna är vana vid att bedöma varandra. Analys: om eleverna är vana vid en kultur där det bara är läraren som bedömer, krävs det tid för att öva och utveckla förmågan att bedöma varandra (William, 2013, s.157).

**Tabell 13:** Elevernas svar på frågan ”Känner du till beteckningen ”C3B4ME”? Den innebär att du ska be minst tre klasskamrater om hjälp innan du får fråga läraren.”

Ja	Nej
13 %	87 %

Svaren visar att 87 % inte känner till denna beteckning. Resultatet visar att det bara är en liten del av eleverna som har hört talas om detta sätt att tänka. Analys: istället för att vänta på sin tur att få hjälp utav läraren, kan eleven fråga en klasskamrat. Detta hjälper också till att synliggöra lärandet som pågår i klassrummet (William, 2013, s.151).

**Tabell 14:** Elevernas svar på frågan ”Har du någon gång använt metoden two stars and a wish?”

Ja	Nej
75 %	25 %

Svaren visar att 75 % av eleverna har använt denna metod. Detta resultat visar att denna metod är välkänd bland eleverna. Analys: metoden innebär att eleverna byter arbeten med varandra, och ger kommentarer genom att skriva två positiva saker om arbetet och en önskan om hur eleven ska göra för att förbättra arbetet. Kommentarererna ska ge en tydlig vägledning för eleven om vad som ska göras för att höja kvaliteten på arbetet (William, 2013, s.152).

Elevernas erfarenheter av strategi 4 i klassrummen visar att ungefär hälften av eleverna brukar byta arbeten med en klasskamrat för att ge varandra feedback. Analys: det har inte gått igenom fullt ut. Det kan ha att göra med gruppens mognad och modet hos läraren för att kunna släppa kontrollen. Beteckningen ”C3B4ME” var det inte så många av eleverna som kände till. Det betyder att eleverna ska fråga tre klasskamrater innan de går till läraren. Om man får förklara och hjälpa någon klasskamrat, hjälper det till att befästa kunskaperna.

## **5.5 Vilka erfarenheter har eleverna av strategi 5: Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande?**

**Tabell 15:** Elevernas svar på frågan ”Brukar dina lärare be dig eller någon av dina klasskamrater att sammanfatta vad hela klassen ska ha lärt sig under lektionen?”



aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
52 %	41 %	4 %	2 %	1 %

Svaren visar att 93 % har svarat aldrig/sällan och 6 % har svarat alltid/ofta. Vet ej 1 %.

Detta resultat visar att det inte är så vanligt förekommande i klassrummen att läraren låter någon elev sammanfatta lektionen. Analys: när eleverna får använda sitt sätt att förklara vad målen för lektionen varit, kan det möjliggöra att de får en annan förståelse för lärandemålen (William, 2013, s.154).

**Tabell 16:** Elevernas svar på frågan ”Brukar du skriva loggbok för att reflektera över ditt lärande?”

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
66 %	27 %	3 %	1 %	3 %

Svaren visar att 93 % har svarat aldrig/sällan och 4 % har svarat alltid/ofta, samt 3 % har svarat vet ej. Detta resultat visar på att det inte har nått fram att skriva loggbok i klassrummen.

Elevernas erfarenhet av strategi 5 i klassrummen visar att detta ännu inte har nått fram till klassrummen. Detta kan bero på att utvecklingsarbetet med bedömning för lärande på skolan har pågått under ett år. Långsiktighet krävs när det gäller förändring inom skolan. Enligt Lundahl (2011, s.80) har det fungerat bäst när lärare har fått ägna ca 80 minuter i månaden åt bedömning för lärande under en period på två till tre år.

## 6. Diskussion

Resultaten visar att eleverna har erfarenhet av att de flesta lärare använder sig av strategi 1 av bedömning för lärande i klassrummen, d.v.s., de klargör, delger och skapar förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg. Enligt William (2013) är detta ett relativt nytt fenomen. Enligt Hattie (2012) måste lärare skapa klassrumsmiljöer där misstag välkomnas som en möjlighet för lärande, där elever tillsammans med lärarna kan känna trygghet i att lära. Däremot verkar det inte vara lika tydligt för eleverna vad som krävs för att nå de olika betygen. Det visar att det inte är lika enkelt att förmedla vad som förväntas av eleverna när det gäller betygen. Enligt Jönsson (2013, s.185) riskerar betygen att få karaktären av ett personrelaterat omdöme, d.v.s. eleverna kan inte längre se hur betygen hänger samman med de uppgifter de gjort. Enligt Klapp-Lekholm (2010, s.21) ”mäter betygen både elevernas ämneskunskaper och personliga egenskaper, som till exempel motivation.”

i ett klassrum pågår en mängd olika skeenden byggda på relationer vilket innebär att läraren måste hantera situationer som kräver snabba och ibland svåra beslut. Det handlar om undervisning, relationer mellan elever och lärare och mellan elever, öppna och dolda konflikter, sociala problem, frånvaro, elevernas attityder till lärande och deras olika motivationsnivå. Det som händer i klassrummet ingår i ett komplext sammanhang där läraren ska få vardagen i klassrummet att fungera; eleverna ska tillgodogöra sig undervisning och utvecklas till demokratiska, kritiskt tänkande medborgare och förhoppningsvis gå ut skolan med godkända betyg. (Klapp-lekholm, 2010, s.21)

Ungefär hälften av eleverna har erfarenhet av att lärarna använder sig av strategi 2 i klassrummet, att åstadkomma effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och ge exempel på inlärningsuppgifter som visar att lärande har skett. Här är det viktigt att tänka långsiktigt med dokumentation och hjälpas åt att ta fram uppgifter i arbetslagen (Lundahl,2011).

William (2013) anser att genom att använda sig av, t.ex., ”names in a hat”, där läraren slumpmässigt väljer ut vem som ska svara i klassrummet, hjälper man till att skapa ett klassrum för lärande. Utifrån dessa slumpmässiga val uppkommer det en hel del misstag som kan hjälpa till att få igång bra diskussioner i klassrummen. Läraren hjälper till att skapa ett klassrum där det är ok att säga fel och en känsla av ett tillåtande klimat. Enligt William (2013) finns det två goda skäl att ställa frågor i klassrummet och det är att generera tänkande och att ge läraren information om nästa steg i undervisningen.

Något mer än hälften av eleverna har erfarenhet av att få skriftliga kommentarer på arbeten och prov, alltså strategi 3, hur lärarna ger feedback som för lärandet framåt. Enligt Pettersson (2010) kan konsekvenserna för den enskilda eleven bli stora om återkopplingen enbart lägger fokus på negativ kritik och vilka brister eleven har. I värsta fall kan det leda till att eleven tänker ”Jag kan inte, jag vill inte, jag vågar inte”. Enligt Lundahl (2011) är feedback kärnan i bedömning för lärande. ”För att återkopplingen ska leda till ett ökat lärande krävs dock att läraren kan analysera hur skillnaden mellan elevens nuvarande position och det förväntade målet ska kunna överbryggas.” (Lundahl, 2011, s.127). Däremot verkar det inte lika vanligt att få muntlig feedback bland eleverna. Enligt William (2013, s.131) ”skulle lärandet i våra klassrum förbättras avsevärt om eleverna anammade denna idé: Det beror på mig själv, och jag kan göra något åt det”.

Resultaten för strategi 4, att aktivera eleverna till att bli läranderesurser för varandra, är lite blandade. Ungefär hälften av eleverna har erfarenheter av att man får byta arbeten med varandra för att ge varandra feedback. Följande fyra faktorer verkar vara avgörande:

1. Motivation. Elever hjälper sina kamrater att lära sig eftersom det, i välstrukturerade kooperativa lärmiljöer, ligger i deras eget intresse att göra så, och därför ökar insatsen.
2. Social sammanhållning. Elever hjälper sina kamrater eftersom de värnar om gruppen, vilket åter leder till ökad insats.
3. Personalisering. Elever lär sig mer eftersom deras duktigare kamrater kan ta itu med de särskilda svårigheter som de kan ha.
4. Kognitiv utveckling. De som ger hjälp i gruppen tvingas att tänka igenom problemen bättre. (William, 2013, s.147)

De allra flesta elever hade någon gång använt metoden ”two stars and a wish”, där eleverna skriver två saker som är bra med arbetet och en sak som eleven kan förbättra med arbetet. Några få elever hade erfarenhet av strategi 5 i klassrummen, d.v.s., att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande, genom att skriva loggbok. Detta kan bero på att arbetet med bedömning för lärande fortsätter på sitt andra år ute i ämneslagen med hjälp av processtödjarna. All typ av förändring och utveckling kräver långsiktighet, enligt Lundahl (2011, s.80) har det fungerat bäst när lärare har fått ägna ca 80 minuter i månaden åt bedömning för lärande under en period på två till tre år. Grönlund (2011) diskuterar möjligheten att ge eleverna återkoppling i deras loggböcker under arbetsprocessens gång, vilket ger läraren koll på vad eleven arbetar med samt att det kan vara bra att ge återkoppling på en ännu inte färdig uppgift, eftersom det

inte behöver vara en bedömning utan en vägledning framåt. Det ger även eleven möjlighet att ställa alla typer av frågor.

För ca femton år sedan skrev Egerbladh & Tiller (1998) om hur den enskilda skolan kommer att få ett allt större ansvar för utvecklingsarbetet p.g.a. den nya utbildningspolitiken, och det är där vi är nu. Med detta examensarbete har jag varit delaktig i aktionslärande. Tiller (2009) anser att det gäller att etablera starka och ömsesidiga kontakter mellan skolans praktiker och forskarna. Det är av stor vikt att skolorna dokumenterar och diskuterar den ”tysta” kunskapen som finns i läraryrket, för att undvika att behöva uppfinna hjulet gång på gång (Skolverket, 2013).

Tiller (2009) har satt upp ett mål att ”inga ungdomar ska lämna skolan med mindre lust att lära än de hade när de började skolan”, detta mål måste ständigt bevakas om vi ska lyckas lägga grunden för lusten till ett livslångt lärande och följa skollagen. Min undersökning visar att de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har till stor del manifesterats i klassrummen, men dock inte fullt ut. För att få fullt genomslag, tänker jag att man behöver fortsätta det systematiska och långsiktiga arbete som redan påbörjats.

## 7. Sammanfattning

På den skola som jag i denna uppsats undersöker har arbetet med bedömning för lärande pågått under ett års tid ute i arbetslagen. William (2013) brukar beskriva följande fem nyckelstrategier inom bedömning för lärande:

1. Att klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Att åstadkomma effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som visar att lärande har skett.
3. Att ge feedback som för lärandet framåt.
4. Att aktivera eleverna till att bli läranderesurser för varandra.
5. Att aktivera elever till att äga sitt eget lärande.

Syftet med detta arbete var att utforska elevernas erfarenheter av hur de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har manifesterats i klassrummen. Jag har valt att göra en kvantitativ undersökning med enkätfrågor till alla elever i en utvald skola som går i år 9, sammanlagt fem klasser. Totalt svarade 119 elever på enkäten. Min undersökning visar att de olika nyckelstrategierna inom bedömning för lärande har till stor del manifesterats i klassrummen, men dock inte fullt ut. För att få fullt genomslag behöver man fortsätta det systematiska och långsiktiga arbete som redan påbörjats.

## Referenser

- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads Universitet, 2011. Karlstad.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Klapp-Lekholm, A. (2010). Lärares betygsättningspraktik. I: Stiftelsen SAF Lärarförbundet *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunskande*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I: Stiftelsen SAF Lärarförbundet *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunskande*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2015), *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [www.vr.se](http://www.vr.se) (hämtad 2015-05-06)
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

# 8. Bilaga 1.

## ELEVENKÄT

Mitt namn är Helena Jönsson och jag skriver just nu mitt examensarbete i pedagogik på Högskolan i Kristianstad. Arbetet handlar om bedömning för lärande. Jag vore tacksam om du skulle vilja hjälpa mig att svara på några frågor. Dina svar kommer att vara helt anonyma. Tack för hjälpen!

1. Mina lärare går igenom och förklarar vad målen i de olika ämnena innebär.

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

2. Om jag har behov av en personlig förklaring av målen, då går det bra att fråga.

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

3. Mina lärare delar ut bedömningsmatriser inför varje arbetsområde.

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

4. Jag vet vad som krävs av mig för att nå olika betyg.

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

5. Brukar dina lärare visa exempel på arbeten som andra elever har gjort, för att visa vad som krävs för ett visst betyg?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

6. När dina lärare ställer frågor, brukar han/hon slumpvis välja ut vem som ska svara, med hjälp av ”names in a hat”?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

7. Brukar dina lärare säga ett påstående för att få igång bra diskussioner i klassen, istället för att ställa en fråga?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

8. Brukar dina lärare skriva poäng eller betyg på dina arbeten och prov?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

9. Brukar du få feedback av dina lärare i form av kommentarer på arbeten och prov?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

10. Hur ofta får du skriftlig feedback?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

11. Hur ofta får du muntlig feedback?

aldrig       sällan       ofta       alltid       vet ej

12. Brukar dina lärare be dig eller någon av dina klasskamrater att sammanfatta vad hela klassen ska ha lärt sig under lektionen?



aldrig                      sällan                      ofta                      alltid                      vet ej  
13. Brukar dina lärare be dig byta arbete med en klasskamrat, för att ge varandra feedback?

aldrig                       sällan                       ofta                       alltid                       vet ej

14. Brukar du skriva loggbok för att reflektera över ditt lärande?

aldrig                       sällan                       ofta                       alltid                       vet ej

15. Känner du till beteckningen ”C3B4ME”? Den innebär att du ska be minst tre klasskamrater om hjälp innan du får fråga läraren.

Ja                       Nej

16. Har du någon gång använt metoden ”two stars and a wish”?

Ja                       Nej

## 9. Bilaga 2

### Resultat från elevenkäterna

**Fråga 1.** Mina lärare går igenom och förklarar vad målen i de olika ämnena innebär.

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0 %	16%	61%	20%	3%

**Fråga 2.** Om jag har behov av en personlig förklaring av målen, då går det bra att fråga.

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
1%	14%	27%	50%	8%

**Fråga 3.** Mina lärare delar ut bedömningsmatriser inför varje arbetsområde.

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0%	20%	63%	14%	3%

**Fråga 4.** Jag vet vad som krävs av mig för att nå olika betyg.

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0%	29%	57%	12%	2%

**Fråga 5.** Brukar dina lärare visa exempel på arbeten som andra elever har gjort, för att visa vad som krävs för ett visst betyg?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2%	53%	41%	3%	1%

**Fråga 6.** När dina lärare ställer frågor, brukar han/hon slumpvis välja ut vem som ska svara, med hjälp av ”names in a hat”?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2%	49%	46%	2%	1%

**Fråga 7.** Brukar dina lärare säga ett påstående för att få igång bra diskussioner i klassen, istället för att ställa en fråga?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
8%	53%	24%	1%	14%

**Fråga 8.** Brukar dina lärare skriva poäng eller betyg på dina arbeten och prov?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
11%	40%	32%	14%	3%

**Fråga 9.** Brukar du få feedback av dina lärare i form av kommentarer på arbeten och prov?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
0%	23%	54%	22%	1%

**Fråga 10.** Hur ofta får du skriftlig feedback?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
2%	30%	56%	9%	3%

**Fråga 11.** Hur ofta får du muntlig feedback?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
9%	60%	24%	4%	3%

**Fråga 12.** Brukar dina lärare be dig eller någon av dina klasskamrater att sammanfatta vad hela klassen ska ha lärt sig under lektionen?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
52%	41%	4%	2%	1%

**Fråga 13.** Brukar dina lärare be dig byta arbete med en klasskamrat, för att ge varandra feedback?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
3%	45%	49%	1%	2%

**Fråga 14.** Brukar du skriva loggbok för att reflektera över ditt lärande?

aldrig	sällan	ofta	alltid	vet ej
66%	27%	3%	1%	3%

**Fråga 15.** Känner du till beteckningen "C3B4ME"? Den innebär att du ska be minst tre klasskamrater om hjälp innan du får fråga läraren.

Ja	Nej
----	-----

13%	87%
-----	-----

**Fråga 16.** Har du någon gång använt metoden ”two stars and a wish”?

Ja	Nej
75%	25%