



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-250 30 00

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6

VT 2023

Fakulteten för Lärarutbildning

# **Formativ bedömning i skrivundervisningen**

## **Uppfattas det likadant av lärare och deras elever?**

**Ida Carlsson och Amanda Larsson**

**Författare**

Ida Carlsson och Amanda Larsson

**Titel**

Formativ bedömning i skrivundervisningen

Uppfattas det likadant av lärare och deras elever?

**Engelsk titel**

Formative assessment in writing

Is it perceived the same by teachers and their students?

**Handledare**

Kristian B. Kjellström

**Bedömande lärare**

Christoffer Dahl

**Examinator**

Petra Magnusson

**Abstract**

Syftet med denna studie är att undersöka vilka uppfattningar två lärare och deras elever i årskurs 6 har om formativ bedömning i skrivundervisningen i svenska samt att synliggöra hur dessa uppfattningar förhåller sig till varandra. Studien bygger på insamlad data genom enskilda semistrukturerade intervjuer med två lärare och gruppintervjuer med en elevgrupp tillhörande respektive lärare. Studien utgår från en socialkonstruktivistisk kunskapssyn där Black och Williams fem nyckelstrategier (2009) för formativ bedömning används som analysverktyg. Resultatet visar att både lärarna och eleverna uppfattar direkt återkoppling som mest gynnsam för elevernas skrivande. Det framkommer betydande skillnader i lärarnas och deras elevers uppfattningar gällande hur eleverna får visa sina kunskaper och vid vilka tillfällen de bedöms samt hur de uppfattar och använder mål. Resultatet visar även att lärarna arbetar med aspekter som inte inryms i de fem nyckelstrategierna, bland annat motivationen. Lärarna uttrycker att motivationen är av stor vikt i arbetet med formativ bedömning och speciellt i arbetet med återkoppling medan detta är en aspekt som inte framkommer i elevernas svar. Slutsatsen som kan dras är att det inte råder fullständig samstämmighet mellan lärarnas och deras elevers uppfattningar. Vidare kan slutsatsen dras att lärarna uppfattar den formativa bedömningen som tolkningsbar då de uppger att de arbetar kontinuerligt med formativ bedömning på de sätt som uppfattas som mest gynnsamt för eleverna. Däremot verkar eleverna inte uppfatta lärarnas formativa bedömning i skrivundervisningen som en pågående bedömning utan fokuserar på summativa bedömningstillfällen.

**Ämnesord**

Formativ bedömning, skrivundervisning, återkoppling, årskurs 6, elevers uppfattningar, lärares uppfattningar, svenska

## **Förord**

Först och främst vill vi tacka de lärare och elever som deltog i undersökningen och gjorde denna studie möjlig. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Kristian B. Kjellström som har bidragit med entusiasm och vägledning under skrivandets gång och inte minst vill vi tacka för alla personliga anekdoter som både har roat och bidragit till nya insikter hos oss. Vidare vill vi tacka våra kurskamrater för tips och god återkoppling.

Slutligen har vi mycket att tacka varandra för då vi har haft ett gott samarbete som har varit både lärorikt och roligt. Under skrivprocessen har vi tryggt kunnat lita oss mot varandra och särskilt mot de planeringar och checklistor som för oss har varit självklara för att föra arbetet framåt. Vi har tillsammans lagt fram ett arbete som vi bidragit till lika mycket och båda står bakom och är stolta över.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte.....	3
1.2 Frågeställningar.....	3
<b>2. Forskningsbakgrund.....</b>	<b>4</b>
2.1 Formativ bedömning och ett formativt förhållningssätt.....	4
2.1.1 Återkoppling.....	5
2.2 Effekter av formativ bedömning i skrivundervisning.....	7
2.3 Lärares uppfattningar om formativ bedömning.....	8
2.4 Elevers uppfattningar om formativ bedömning.....	9
<b>3. Teoretisk förankring.....</b>	<b>11</b>
3.1 Socialkonstruktivism .....	11
3.2 Black och Wiliams fem nyckelstrategier.....	12
<b>4. Metod.....</b>	<b>16</b>
4.1 Intervju.....	16
4.1.1 Pilot.....	17
4.2 Deltagare .....	17
4.3 Urval.....	18
4.4 Genomförande .....	18
4.5 Etiska överväganden .....	19
4.6 Analys av empiri.....	20
4.7 Metoddiskussion.....	21
<b>5. Resultat och analys .....</b>	<b>23</b>
5.1 Klargöra mål och kriterier.....	23
5.2 Skapa samtal, aktiviteter och uppgifter för att synliggöra elevernas lärande.....	26
5.3 Ge återkoppling.....	27
5.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra.....	30
5.5 Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande.....	31

5.6 Motivation .....	33
5.7 Lärarnas upplevda utmaningar med formativ bedömning.....	35
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>37</b>
6.1 Diskussion och slutsats.....	37
6.2 Vidare forskning .....	41
<b>9. Referenslista .....</b>	<b>43</b>
<b>10. Bilagor .....</b>	<b>45</b>
Bilaga 1, Intervjuguide till lärare.....	45
Bilaga 2, Intervjuguide till elever .....	47
Bilaga 3, Samtyckesblankett till vårdnadshavare.....	48
Bilaga 4, Informationsbrev .....	49
Bilaga 5, Samtyckesblankett till lärare.....	50

# 1. Inledning

All bedömning påverkar kunskapsutveckling och motivation hos elever. Bedömning kan upplevas som både positivt och negativt av elever och därför är det viktigt att lärare tänker på hur bedömningen kommer tas emot av eleverna. Bedömning delas vanligtvis in i två huvudgrenar, formativ bedömning och summativ bedömning, där formativ bedömning brukar benämnas som bedömning *för* lärande, eftersom den syftar till att utveckla elevens kunskaper och förmågor (Lauvås & Jönsson, 2018). Summativ bedömning brukar benämnas som bedömning *av* lärande, då den summerar elevernas prestationer (Klapp, 2015). En viktig del i den formativa bedömningen är att eleverna får framåtsyftande och användbar återkoppling som de kan använda som redskap och stöttning för sitt lärande. Black och Wiliam (1998) exemplifierar detta och talar om vikten av att tydliggöra mål för eleverna och göra dem medvetna om var de befinner sig och hur de ska ta sig vidare.

I kursplanen för svenska för årskurs 4–6 uttrycks det att eleverna ska “bearbeta sina texter” och “ge och ta emot respons” (Skolverket, 2022, s. 238). Denna punkt syftar till att eleverna ska få arbeta med sina texter genom att planera sitt skrivande, skriva utkast, ge och ta emot återkoppling på texter och förändra eller skriva om sin text och därmed blir skrivandet en process. I sin bedömning behöver alltså läraren ta hänsyn till både processen och den färdiga produkten menar Westman (2019). När läraren fokuserar på och bedömer processen blir bedömningen formativ. Skolverket framhåller vikten av formativ bedömning och benämner den som ett pedagogiskt verktyg för lärare och elever, däremot uppfyller den formativa bedömningen endast sitt syfte om den är kopplad till mål och om den återkoppling som ges är användbar och hjälper eleven framåt (Korp, 2015). Därav måste läraren vara medveten om hur återkopplingen ska ges för att stärka elevens lärande. Eleven i sin tur behöver uppleva återkopplingen som användbar genom att få veta var den befinner sig och hur den ska ta sig vidare (Lauvås & Jönsson, 2018).

Återkoppling som ges påverkar elevernas egen uppfattning om vad de klarar av och detta har en koppling till hur eleverna tar sig an uppgifter menar Lauvås och Jönsson (2018). Återkoppling kan leda till högre motivation hos elever att ta sig an uppgiften då de känner att de vill och vet hur de ska göra för att utvecklas men kan också leda till lägre motivation om återkopplingen upplevs vara för betungande (Lauvås & Jönsson, 2018). En viktig del i detta är att eleverna får återkoppling till mål som upplevs uppnåbara för annars finns det risk att eleverna ger upp. Lärare har styrdokument att förhålla sig till som avgör vilka skrivkunskaper eleverna ska utveckla och utifrån dessa skapas lärandemål. Tanken är att återkopplingen ska få eleverna att arbeta mot och uppnå målen, men samtidigt finns det risk att återkopplingen kan påverka elevernas självskattning och uppfattning till sitt skrivande negativt.

I skolan ska det finnas utrymme för både summativ och formativ bedömning av elevers texter. Det läggs ett stort fokus på summativa bedömningar, såsom nationella prov som inte tar hänsyn till elevernas skrivprocess, utan där eleverna endast bedöms på slutprodukten (Westman, 2019). Dessutom finns det en press på verksamma lärare att samla in underlag för att summera elevernas kunskaper och Lauvås och Jönsson (2018) skriver att den formativa bedömningen tenderar att hamna i skuggan av den summativa bedömningen. Vidare påpekar Lauvås och Jönsson (2018) att det inte finns några konkreta direktiv gällande användandet av formativ bedömning. Eftersom det inte finns några tydliga direktiv får läraren ta egna beslut gällande den formativa bedömningen i undervisningen, såsom hur, när och i vilken utsträckning det används. Vetenskapsrådets forskningsöversikt från 2015 (Hirsh & Lindberg, 2015) visar på att det finns mycket forskning kring formativ bedömning. Dock visar forskningsöversikten att det finns få studier som undersöker elevers uppfattningar om formativ bedömning. Med detta i åtanke vill vi i vår studie undersöka elevers uppfattningar om formativ bedömning i skrivundervisning i ämnet svenska samt sätta detta i relation till lärares uppfattningar om formativ bedömning. Genom detta vill vi göra en jämförelse mellan lärare och deras elevers uppfattningar.

## **1.1 Syfte**

Syftet med studien är att undersöka vilka uppfattningar två lärare och några av deras elever i årskurs 6 har om formativ bedömning i skrivundervisningen i ämnet svenska. Att undersöka både lärares och elevers uppfattningar är av relevans då formativ bedömning grundar sig i både lärares och elevers delaktighet i bedömningsprocessen. I denna studie kommer en jämförelse mellan lärares och deras elevers uppfattningar göras i syfte att synliggöra hur dessa förhåller sig till varandra.

## **1.2 Frågeställningar**

Vilka uppfattningar har mellanstadielärare om formativ bedömning i skrivundervisningen?

Vilka uppfattningar har elever i årskurs 6 om formativ bedömning i skrivundervisningen?

Hur förhåller sig lärares och deras elevers uppfattningar om formativ bedömning till varandra?



## 2. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt avhandlas tidigare forskning som ligger till grund för denna studie. Först presenteras och definieras formativ bedömning och ett formativt förhållningssätt, därefter presenteras tidigare forskning om effekter av formativ bedömning i skrivundervisning eftersom olika effekter inryms i studiens resultat. Slutligen presenteras tidigare forskning om lärares uppfattningar om formativ bedömning följt av elevers uppfattningar om formativ bedömning då detta är huvudfokus i vår studie.

### 2.1 Formativ bedömning och ett formativt förhållningssätt

Formativ bedömning är en pågående bedömning som handlar om att stötta och leda eleverna framåt i sin kunskapsutveckling genom att klargöra var eleven befinner sig, vart eleven ska och hur eleven ska ta sig dit (Black & Wiliam, 2009; Lauvås & Jönsson, 2018). Wiliam och Leahy (2015) lyfter fram att bedömningen är formativ om syftet är att bedömningen ska fungera som underlag för en handlingsplan för vad eleven behöver göra för att nå målen.

En vanlig definition av formativ bedömning är Black och Wiliams (2009) teoretiska definition:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 9)

Deras definition innebär att formativa bedömning alltid grundar sig i bevis på elevens prestation, som sedan måste tolkas och användas, antingen av läraren eller kamrater för att läraren ska kunna fatta beslut om nästa steg i undervisningen. Lauvås och Jönsson (2018) definierar formativ bedömning som bedömning *för* lärande, då denna sker i syfte att stödja elevernas långsiktiga kunskapsutveckling genom att hjälpa eleverna att förbättra sina prestationer. Denna definition inkluderar

ytterligare två aspekter, vilka är att beslut som tas alltid ska gynna elevernas lärande och att eleverna ska involveras i bedömningsprocessen (Lauvås & Jönsson, 2018).

I begreppet formativ bedömning inryms mer än endast bedömning, exempelvis ingår även lärande och möjlighet till utveckling av både elevens kunskaper och lärarens kunskaper om vad som behöver förbättras (Lauvås & Jönsson, 2018). Lärare måste se den formativa bedömningen snarare som ett förhållningssätt än en metod menar Black och Wiliam (2009) som säger att bedömningen ska vara en naturlig aspekt av undervisningen. Traditionellt sett har bedömningspraktiken varit att läraren sätter upp mål och ses som ansvarig för elevens lärande, men forskare har mer och mer betonat vikten av elevernas delaktighet i det egna lärandet och interaktion med andra elever för att skapa lärande (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Lauvås & Jönsson, 2018). Ett formativt förhållningssätt förutsätter därför ett klassrum där läraren har elevens långsiktiga lärande i fokus men även ett tryggt klassrumsklimat där elever får ansvar över sitt eget lärande och kan använda varandra som lärresurser. I Skolverkets (2020) stödmaterial framhålls den formativ bedömningen som ett förhållningssätt snarare än en metod och beskrivs som “ett förhållningssätt till den kunskap och det lärande som påverkar lärarens undervisning och bedömningspraktik i klassrummet” (s. 7). I stöd materialet beskrivs en formativ undervisning som en praktik där lärare tar in alla intryck i klassrummet för att använda i ett formativt syfte för att utveckla och anpassa sin undervisning (Skolverket, 2020).

### **2.1.1 Återkoppling**

En viktig aspekt av den formativa bedömningen är arbetet med återkoppling. Begreppen återkoppling och feedback definierar en situation där en elev ges återkoppling på sin prestation från lärare eller kamrater i syfte att utveckla sina kunskaper och förmågor. Lauvås och Jönsson (2018) beskriver återkoppling som den skillnad som kommuniceras till eleven efter att det gjorts en bedömning av elevens lärande och prestationer jämfört med mål och kriterier. Återkopplingen ska få eleven att arbeta vidare för att minska denna skillnad. Skolverket använder begreppet respons i läroplanen för att beskriva samma situation (Skolverket, 2022).

Hattie och Timperley (2007) menar att återkoppling kan vara ett effektivt verktyg för att utveckla elevers lärande. Detta efter att de granskat Hatties tidigare utförda översikt och analys av över 500 metaanalyser och studier om återkoppling. Det framgår dock av översikten att god återkoppling inte är tillräcklig för att öka lärandet hos elever, utan eleverna måste kunna ta till sig återkopplingen och arbeta aktivt med den. Mot bakgrund av detta lägger Hattie och Timperley (2007) fram hur lärare kan tänka och arbeta med återkoppling på ett meningsfullt och effektivt sätt. De uppmärksammar tre frågor som relaterar till återkoppling: Vart är jag på väg? Hur går det? Vart ska jag? Dessa frågor lägger tyngd på att synliggöra elevens förståelse och utveckling. Vidare diskuterar Hattie och Timperley (2007) att återkoppling kan ges på fyra olika nivåer: *uppgiftsnivå*, *processnivå*, *självregleringsnivå* och *personlig nivå*. Nedan sammanfattas dessa nivåer utifrån Hattie och Timperleys beskrivningar.

Återkoppling på uppgiftsnivå relaterar till hur väl en elev har utfört en uppgift och återkopplingen fokuserar ofta på att korrigera fel eller förmedla faktakunskaper (Hattie & Timperley, 2007). Lauvås och Jönsson (2018) menar att det finns en problematik om återkopplingen endast riktar sig till en specifik uppgift och inte är applicerbar på liknande uppgifter. Hattie och Timperley (2007) menar att återkoppling på uppgiftsnivå blir mer effektiv om den bidrar till att reda ut elevers missuppfattningar snarare än att kommentera faktainnehåll. På processnivå ges återkoppling som anknyter till processen av att utföra en uppgift eller lära sig ny kunskap (Hattie & Timperley, 2007). Återkopplingen som ges kan användas för att utveckla färdigheter och strategier och går att tillämpa på mer avancerade uppgifter som eleverna möter. Därför är återkoppling på processnivå mer effektiv än de andra återkopplingsnivåerna när det handlar om att utveckla elevernas lärande på djupare nivå menar Hattie och Timperley (2007). Återkoppling på självregleringsnivå kan användas för att stödja och utveckla elevens förmåga att bedöma sig själv och hitta egna strategier för sitt lärande (Hattie & Timperley, 2007). Återkoppling på denna nivå kan därför vara frågor till eleven som uppmanar till egna beslut angående en uppgift. Återkoppling på personlig nivå riktas mot eleven som person och inte mot elevens prestation. Denna typ av återkoppling kan negativt påverka elevens självuppfattning och har visats vara ineffektiv då den inte ger eleven tillräckligt med

information om eventuella utvecklingsmöjligheter. Hattie och Timperley (2007) uttrycker att återkoppling på personlig nivå endast kan vara gynnsam för elevens lärande om den är riktad mot elevens engagemang eller arbetsinsats. Sammanfattningsvis presenterar Hattie och Timperley (2007) att den mest effektiva återkopplingen ges på processnivå och självregleringsnivå. Återkoppling på uppgiftsnivå kan dock vara effektiv om den bidrar till att eleven utvecklar strategier som är användbara i andra sammanhang. Att ge återkoppling på personlig nivå ger sämst effekter enligt Hattie och Timperley (2007).

## **2.2 Effekter av formativ bedömning i skrivundervisning**

Tidigare forskning visar att formativ bedömning har positiva effekter på elevers skrivande och bidrar till att ökad kvalitet på elevers texter (Graham et al, 2015; Brooks et al, 2021; Walls och Johnston, 2021). I Graham et al (2015) metastudie görs en analys av tidigare publicerade studier som undersöker i vilken utsträckning återkoppling påverkar elevers textskapande. Studien visade att återkoppling från andra hade positiva effekter på elevers skrivande och Graham et al. (2015) menar att studien ger stöd för att lärare kontinuerligt bör arbeta med formativ bedömning.

Brooks et al. (2021) framhäver vidare att elevers delaktighet i det kontinuerliga arbetet med formativ bedömning är en bidragande faktor till att elever utvecklar sitt skrivande. I deras studie fokuseras ett sociokulturellt lärandeperspektiv och en syn på att lärande skapas i samspel med andra där delaktighet är en viktig aspekt. I studien gavs eleverna återkoppling och gjordes aktiva genom bedömningssamtal och en klar utveckling av elevernas skrivprestationer blev synlig (Brooks et al., 2021). Walls och Johnston (2021) genomförde en liknande undersökning och fick likartade resultat. I studien gavs elever processbaserad återkoppling, vilket innebar att eleverna gavs direkt och målrelaterad återkoppling. Precis som Brooks et al. (2021) studie hade denna studie ett sociokulturellt perspektiv i fokus där skrivande beskrivs som en social handling. En viktig del var att eleverna fick ett individuellt mål som sattes upp tillsammans som lärare och elev kontinuerligt diskuterade. Denna form av återkoppling höjde elevernas prestationer (Walls & Johnston, 2021). Både Walls och Johnston (2021) och Truax (2018) framhäver att det är viktigt hur

återkoppling ges för att den ska bli effektiv. De menar att återkopplingen bör riktas mot ett mål, skrivprocessen eller på texten och inte på elevens egenskaper. I Truax (2018) studie undersöktes däremot inte återkoppling kopplat till elevernas prestationer, utan huruvida återkoppling kan påverka motivationen till skrivande hos eleverna. Det framkom av studien att återkoppling kan främja elevernas motivation till skrivande och att därigenom arbeta för att prestera högre och utveckla sitt skrivande (Truax, 2018).

### **2.3 Lärares uppfattningar om formativ bedömning**

Seden och Svaricek (2018) undersökte mellanstadielärares uppfattningar om återkoppling och hur dessa lärare arbetar med återkoppling. Samtliga lärare i studien uppgav i intervjuer att de arbetade varierat med återkoppling och att den var av stor betydelse för elevernas lärande. Flera av lärarna framhöll att de ofta använde sig av skriftlig återkoppling och ansåg denna som avgörande för elevernas lärande. I studien presenteras ett exempel där en lärare hade implementerat ett system där varje elev fick skriftlig återkoppling på sina skrivuppgifter på lappar utifrån tre rubriker: "Vad som gick fel", "Vad som gick bra" och "Vad som behöver göras". Detta system gav konkreta förslag på hur eleven skulle göra för att förbättra skrivandet och läraren upplevde att detta hjälpte eleverna framåt i sin läroprocess. Däremot visade insamlade elevarbeten att lärarna tenderade att skriva generella kommentarer som "bra jobbat" med tanken att detta fungerade formativt. Dessutom bestod kommentarerna i huvudsak av symboler för korrigerande och innehöll inte förslag som kunde hjälpa eleven framåt. Det blev tydligt från studien att lärarna ansåg att en utmaning med den formativa bedömningen var det faktum att den skriftliga återkopplingen var tidskrävande. Studien visade att muntlig återkoppling var vanligast och flera lärare hade uppfattningen att direkt verbal återkoppling var gynnsam för eleverna. I studien uppgav flera av lärarna att de brukar inleda sin återkoppling med positiva aspekter och en lärare var av uppfattningen att positiv återkoppling var det som gav eleverna mest motivation i undervisningen (Seden & Svaricek, 2018).

En annan studie som undersökte lärare i årskurs 6 uppfattningar om formativ bedömning utfördes av Murtagh (2014) där lärarna uttryckte vikten av tydliga mål och god återkoppling. En lärare i studien uppgav att hon arbetade med att klargöra mål varje lektion och menade att det motiverar eleverna att veta vad de behöver göra för att nå målen. En annan lärare nämnde att arbetet med att göra eleverna införstådda med målen och kriterierna behöver ges tid och formulerade sig: “. . . you really need to build it in to your lessons.” (Murtagh, 2014, s. 528). I studien framkommer också lärarnas tankar om återkopplingens betydelse och båda lärarna framhävde att återkoppling är värdefull i skrivundervisningen. De var överens om att återkopplingen behöver vara konkret och innehålla både vad eleven har och inte har uppnått, samt ge eleverna exempel på hur de kan förbättra texterna (Murtagh, 2014). Precis som i Seden och Svariceks (2018) studie tenderade dock en stor del av den skriftliga återkopplingen innehålla korrigeringar av språkfel samt saknade förslag på hur eleven skulle ta sig vidare. Däremot, när återkopplingen gavs muntligt kunde en dialog mellan lärare och elev ske, något som studien framhäver som viktigt. Lärarna i studien upplevde att de i högre grad kunde involvera eleverna när återkopplingen gavs muntlig och dialogen gav läraren möjlighet att modellera och ge exempel utifrån elevens text (Murtagh, 2014).

## **2.4 Elevers uppfattningar om formativ bedömning**

En norsk studie om högstadieelevers uppfattningar om återkoppling utförd av Gamlem och Smith (2013) visar att beroende på hur återkoppling ges kan den upplevas som både positiv och negativ. I studien framkom det att eleverna upplevde återkoppling som positiv när de fick bekräftelse på att både prestation och ansträngning var bra, och samtidigt fick veta hur de kunde göra för att förbättra sin prestation. Eleverna upplevde återkopplingen som negativ när den var bakåtsyftande och av utvärderande karaktär. Generell återkoppling, som inte gav förslag eller exempel på vad som behövde utvecklas, upplevdes också negativt. Eleverna upplevde även återkopplingen negativt om de inte gavs tid att använda den eller inte gavs tid för uppföljning av läraren. Vidare visade studien att flera av eleverna upplevde att det ibland var svårt att förstå lärarens återkoppling, då läraren använde termer och begrepp som eleverna inte förstod. Eleverna i studien uttryckte

att de ville veta var de befann sig kunskapsmässigt, men önskade också en tydligare framåtsyftande del (Gamlem & Smith, 2013).

Även i Marrs et al. (2016) studie undersöktes elevers uppfattningar om återkoppling men på låg- och mellanstadienivå. Studien visade att majoriteten av eleverna var positiva till återkoppling. De anledningar som eleverna angav till att de var positiva kunde kopplas till att det förbättrade skrivandet och att det känslomässigt påverkade dem positivt. En fjärdedel av eleverna uppgav att återkopplingen gjorde dem till bättre författare då det hjälpte dem att veta vad de skulle tänka på nästa gång. Många av eleverna tyckte om att få återkoppling eftersom läraren lyfte positiva aspekter och de kopplade det till positiva känslor, som att återkopplingen gjorde dem glada, stolta eller nöjda (Marrs et al., 2016). De vanligaste anledningarna till att eleverna inte var positiva till återkoppling var att det fanns en rädsla för negativa kommentarer, ett ointresse eller att det känslomässigt påverkade eleverna negativt. Några elever upplevde att läraren endast pekade ut vad som var dåligt och en del elever skämdes över att göra fel. Ett antal elever uttryckte negativa känslor och menade att återkopplingen fick dem att må dåligt eftersom de tyckte att de redan var dåliga på att skriva eller att återkopplingen fick dem att känna sig dåliga på det (Marrs et al., 2016). I studien lyfts det fram hur elevers egen självskattning av sin förmåga och deras uppfattningar om återkoppling går hand i hand. Flera av eleverna i studien som upplevdes ha dåligt självförtroende gällande skrivande upplevde återkoppling som jobbigt, medan elever med bra självförtroende var mer öppna och positiva till det. Att ge positiv återkoppling och att uppmärksamma elevernas styrkor i skrivandet framkommer som viktigt, då det påvisades att detta stärkte elevernas motivation att vilja fortsätta skriva. Marrs et al. (2016) säger vidare att det finns få studier som undersöker mellanstadieelevers uppfattningar och efterfrågar mer forskning kring detta.

### 3. Teoretisk förankring

Den teoretiska förankringen utgörs av två centrala delar: socialkonstruktivism där det sociokulturella perspektivet ingår samt Black och Williams (2009) teori för formativ bedömning. I Black och Williams (2009) teori bryts begreppet formativ bedömning ner i tre nyckelprocesser och fem nyckelstrategier för arbetet med formativ bedömning som presenteras i en modell. I detta avsnitt redogörs det socialkonstruktivistiska perspektivet och Black och Williams (2009) modell presenteras.

#### 3.1 Socialkonstruktivism

Enligt konstruktivismen konstruerar människan sin egen kunskap genom att skapa en egen bild och uppfattning av omvärlden utifrån egna tolkningar av upplevelser (Forsell, 2018). Socialkonstruktivismen är en förgrening av detta där kunskap ses som något som skapas i sociala sammanhang och Vygotskij menar att samhället och kontexten vi lever i spelar roll för individens lärande (Säljö, 2017). Enligt Vygotskij lär människan genom mediering, alltså när vi förmedlar kunskaper till varandra. Idén om mediering är central i det sociokulturella perspektivet där det inte endast är den sociala kontexten som skapar kunskap utan också hur vi samverkar genom användningen av olika verktyg där språket ses som det viktigaste redskapet (Forsell, 2018; Säljö, 2017). Genom kommunikation med andra kan erfarenheter och kunskaper konstrueras och förmedlas mellan människor. I praktiken handlar det om att barns inlärningsmöjligheter ökar när de samspekar med andra, både vuxna och barn. Vygotskij menar att läraren har en central roll i att ta reda på var eleven befinner sig för att kunna stötta eleven vidare och lade fram begreppet *den proximala utvecklingszonen*. Det finns kunskaper och färdigheter som eleven kan klara av på egen hand men också det som är för svårt för eleven. Utvecklingszonen representerar det som eleven kan klara av med stöd av andra och detta stöd skapar lärande (Säljö, 2017). Det är lärarens uppgift att stimulera elevernas lärande genom att ge utmaningar som ligger över elevernas kunskapsnivå. Med stöttning från andra kan de klara av dessa utmaningar. Formativ bedömning förutsätter interaktion mellan individer som en del i elevernas lärandeutveckling, såsom samtal om mål



och lärande samt återkoppling mellan lärare och elev eller elever emellan. Dessa perspektiv är relevanta vid analys och tolkning av det sociala samspel som blir synligt vid formativ bedömning.

### 3.2 Black och Wiliams fem nyckelstrategier

Black och Wiliams (2009) teori bygger på tanken att formativ bedömning är till för elevens lärande och ska baseras på var eleven befinner sig i nuläget och hur eleven kan komma vidare och utvecklas. I sin modell utgår de från tre centrala frågor (nyckelprocesser): Var befinner sig eleven i sitt lärande? Vart är eleven på väg? Hur ska eleven göra för att nå målet? Genom att sätta dessa frågor i relation till lärare, kamrat och elev, som är aktiva deltagare i elevens lärande i skolan, har Black och Wiliam (2009) tagit fram fem nyckelstrategier. Nyckelstrategierna bryter ned begreppet formativ bedömning och med hjälp av dessa kan lärare få syn på och utveckla elevernas lärande. Genom att analysera materialet med Black och Wiliams modell går det att koppla lärares och elevers uttalanden kring arbetet med formativ undervisning i klassrummet till strategierna.

Modellen nedan visar de fem nyckelstrategier som lades fram av Black och Wiliam (2009).

	Vart ska eleven?	Var är eleven nu?	Hur tar sig eleven vidare?
<b>Lärare</b>	Klargöra och skapa delaktighet kring målen och kriterierna för att lyckas (1)	Skapar effektiva samtal, aktiviteter och uppgifter som synliggör framgång i elevens läroprocess (2)	Ger återkoppling som för eleven framåt (3)
<b>Kamrat</b>	Förstå, dela och reflektera kring mål och kriterier för att lyckas (1)	Aktivera eleverna som resurser för varandra (4)	Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande (5)
<b>Elev</b>	Förstå och äga mål och kriterier för att lyckas (1)		

*Modell 1. Fem nyckelstrategier för formativ bedömning (Översatt till svenska av Ersgård, 2016, från Black & Wiliam, 2009)*

## **Strategi 1: Klargöra och skapa delaktighet kring målen och kriterierna för att lyckas**

Eleverna bör göras medvetna om syftet med lärarens undervisning. Då ökar chanserna för eleverna att ta till sig kunskap och utveckla sitt lärande (Wiliam & Leahy, 2015). Eleverna bör också göras delaktiga i utformandet av målen och arbetet mot att nå målen, men det är läraren som har det huvudsakliga ansvaret för processen menar Wiliam och Leahy (2015). Lärandemålen behöver konkretiseras för eleverna. Genom att synliggöra konkreta exempel på olika kvalitetsnivåer, såsom att eleverna får se och diskutera texter av varierande kvalitet, ges eleverna möjlighet att se vad som förväntas av dem för att uppnå målen. En annan metod att använda för att skapa tydlighet kring målen är checklistor framtagna utifrån målet som fokuseras, där olika punkter fungerar som stöd. Punkterna bör vara konkreta och precisa för att eleverna ska förstå och kunna använda dem när de arbetar med en uppgift. För att göra eleverna delaktiga uppmanas de att själva checka av punkterna samt utvärdera hur väl de använt sig av checklistan. När eleverna är bekanta med detta arbetssätt menar Wiliam och Leahy (2015) att de kan övergå till att använda matriser. De fungerar som fördjupning av checklistan och används som utgångspunkt för både elever och lärare. Genom användandet av dessa synliggörs var eleven befinner sig i förhållande till målet och läraren kan använda detta som underlag vid återkoppling (Lundahl, 2014).

## **Strategi 2: Skapa effektiva samtal, aktiviteter och uppgifter som synliggör framgång i elevens läroprocess**

Efter att eleverna blivit medvetna om målen, enligt strategi 1, bör de få syn på var de befinner sig. Det handlar då inte enbart om förkunskaper utan främst om att få syn på elevernas progression och var de befinner sig och då behöver kommunikation ske både mellan lärare och elev och elever emellan, menar Wiliam och Leahy (2015). För att möjliggöra denna kommunikation förutsätts ett tryggt klassrumsklimat, vilket innebär att det inte bara är okej att göra fel utan tvärtom kan ses som en förutsättning för att utvecklas. Genom att först låta eleverna tänka, prova och eventuellt göra fel lär sig eleverna (Ersgård, 2016). Med hjälp av post-it-lappar kan läraren göra eleverna delaktiga och synliggöra deras kunskaper i början eller i

slutet av lektionen. Eleverna skriver svar på en fråga eller uppgift på post-it-lappen och denna ger läraren en övergripande uppfattning om var de befinner sig i lärprocessen. Här kan syftet dels vara att testa av kunskaper hos eleverna under arbetsprocessen och hur de förhåller sig till målen, dels att utvärdera hur fortsatta undervisning ska utformas på klassnivå och individuell nivå (Wiliam & Leahy, 2015).

### **Strategi 3: Ge återkoppling som för eleven framåt**

En viktig del i den formativa bedömningen är arbetet med återkoppling. För att återkopplingen ska hjälpa eleverna att utvecklas, bör den vara framåtsyftande och bidra med förslag och exempel som kan föra eleven framåt. Det är därför viktigt att elever och lärare riktar sin återkoppling mot uppgiften och texten och inte mot elevens egenskaper (Hattie & Timperley, 2007; Lauvås & Jönsson, 2018). Wiliam och Leahy (2015) menar att det mest väsentliga gällande återkoppling är hur mottagaren tar emot och reagerar på den. Oavsett hur återkopplingen är utformad blir den oanvändbar om eleven inte tar den till sig för att förbättra sitt eget lärande. Det är av största vikt att läraren känner sina elever och kan göra en bedömning av hur återkopplingen mest troligt kommer att mottas. Vidare måste en lärare skapa och bygga förtroende till sina elever så att eleverna känner att läraren vill deras bästa (Ersgård, 2016; Wiliam & Leahy 2015). Wiliam och Leahy (2015) anser också att vid all återkoppling som ges ska det ges tid och möjlighet för eleverna att reflektera över denna. Detta kan göras exempelvis genom ett formulär där eleven skriver sin reflektion bredvid lärarens skriftliga återkoppling eller genom en loggbok. Reflektionen kan innehålla kommentarer om hur eleven uppfattar återkopplingen eller konkreta tillvägagångssätt hur eleven ska arbeta med denna. Genom användandet av elevens reflektioner ges läraren möjlighet att kontrollera om eleverna förstått och tagit till sig av återkopplingen (Wiliam & Leahy 2015).

### **Strategi 4: Aktivera eleverna som resurser för varandra**

Elever kan fungera som lärresurser för varandra genom att bedöma varandras texter och ge återkoppling gällande styrkor och utvecklingsområden. Med ordet bedöma menar Wiliam och Leahy (2015) inte att eleverna ska döma eller betygsätta

varandra, utan hjälpa varandra att förbättra sitt skrivande. Kamratbedömning fungerar därmed rent formativt där elevers prestationer tas fram, tolkas och används av eleverna själva för att ge möjlighet till utveckling. Wiliam och Leahy (2016) menar att metoder för kamratbedömning med fördel kan tas fram genom att tillsammans sätta grundregler och ramar för hur återkopplingen ska ske. Genom att låta eleverna se och reflektera över effektiv respektive mindre effektiv återkoppling i form av exempelkommentarer blir eleverna medvetna om god återkoppling. Ett exempel på en vanligt förekommande metod inom kamratbedömning som Lundahl (2014) nämner är "Två stjärnor och en önskan". Stjärnorna står för två positiva saker och önskan för hur arbetet kan förbättras och utvecklas. Genom metoden ges eleverna möjlighet att bygga upp sin förmåga att ge återkoppling.

### **Strategi 5: Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande**

Att aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande innebär att eleven görs delaktig i sin lärprocess (Wiliam & Leahy, 2015). Eleverna får vara med och bedöma sig själva och får då kunskap om hur de lär sig och vad de lärt sig och kan reflektera över sitt eget lärande. Det finns faktorer som tros vara särskilt viktiga för elever när det gäller att hjälpa dem ta kontrollen över sitt eget lärande menar Wiliam och Leahy (2015). De tre faktorerna är: att koppla undervisningen till elevens personliga kontext och mål, att få eleven medveten om kopplingen mellan ansträngning och framgång samt att engagera eleverna i planeringen av arbetet. Den första faktorn handlar om att eleven själv ska känna att målen är viktiga och rimliga. Om uppgiften relaterar till personligt viktiga mål är eleven mer benägen att engagera sig. Den andra faktorn rör kopplingen mellan elevens engagemang och ansträngning samt resultat. Om eleven ser denna koppling kan eleven känna mer motivation att lära sig. Den tredje faktorn innebär att eleven ges tillfälle att tillsammans med läraren organisera uppgifter och skapa strukturer där mål och kriterier synliggörs när de arbetar, såsom mallar och checklistor. Eleven kan då checka av vad den anser sig uppnått och på så sätt göra en självbedömning av den egna utveckling (Wiliam & Leahy, 2015).

## 4. Metod

I detta avsnitt presenterar och argumenterar vi för våra val av undersökningsmetod. Deltagare och vilket urval som gjorts presenteras. Därefter presenteras undersökningens genomförande, etiska övervägande som gjorts och hur bearbetning och analys genomförts. Slutligen reflekterar vi över vår metod under rubriken metoddiskussion.

### 4.1 Intervju

Intervjuer valdes som insamlingsmetod då det är en lämplig metod när syftet är att samla in åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter och få fram djupgående data. Vid intervjuer kan också risken för oklarheter och missuppfattningar minska eftersom det ges möjlighet att ställa frågor och ge förtydliganden för både intervjuare och respondent (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). Samtliga intervjuer i studien var semistrukturerade. Semistrukturerade intervjuer innebär att de frågor som ska behandlas är formulerade i förväg men att det finns utrymme för att vara flexibel, bland annat gällande ordning och möjlighet till följdfrågor (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). Semistrukturerade intervjuer valdes då det möjliggjorde för deltagarna att utveckla sina tankar och tala djupgående om ämnet. Intervjuguides med intervjufrågor konstruerades och användes vid intervjuerna med lärarna (Bilaga 1) och eleverna (Bilaga 2). Frågorna i de båda intervjuguiderna konstruerades med Black och Williams (2009) fem nyckelstrategier i beaktning och nyckelstrategierna används som analysverktyg. Frågorna i intervjuguiderna kategoriserades utifrån de fem strategierna i syfte att jämföra intervjuvaren och se hur de förhåller sig till varandra.

Personliga intervjuer genomfördes med lärarna för att ge dem möjlighet att berätta på ett djupgående sätt om sin egen bedömningspraktik. Fokus kan då riktas mot en persons uppfattningar (Denscombe, 2018). Gruppintervjuer genomfördes med eleverna och valdes utifrån tidsaspekten då flera elever kunde intervjuas vid samma tillfälle. Genom gruppintervjuer gavs möjligheten att få in ett bredare underlag av elevuppfattningar. En utmaning med gruppintervjuer är att det kan bli svårt att transkribera då flera röster behöver hållas isär och det föreligger dessutom en risk

vid gruppintervjuer att eleverna påverkas av varandra och inte vågar uttrycka sina åsikter. Däremot är den gruppdynamik som skapas vid gruppintervjuer en fördel. Denscombe (2018) menar att eleverna genom de sociala aspekterna i en gruppintervju ges möjlighet att bli mer delaktiga, utveckla egna och andras resonemang samt uttrycka stöd eller ifrågasätta andras uppfattningar.

#### **4.1.1 Pilot**

En pilotintervju genomfördes med en person som studerar på grundlärarprogrammet med inriktning mot årskurs 4–6. En pilotintervju genomfördes även med två elever i åldrarna tio och elva år i syfte att testa hur väl intervjuguiden till elever fungerade. Deltagarnas svar användes inte i studien. Respondenterna uppmanades att ge synpunkter och kritik på intervjufrågorna och upplägget. Syftet var att stärka validiteten och få syn på hur intervjufrågorna upplevdes gällande innehåll, formulering och ordval. Bryman (2018) och Denscombe (2018) skriver att en pilotstudie ger forskaren möjlighet att åtgärda saker som skulle kunna bli ett problem innan den egentliga datainsamlingen sker. Pilotintervjuerna bidrog till att vi ändrade formulering på några frågor så att de skulle upplevas mer inbjudande av respondenten. Dessutom bidrog det till att vi förberedde följdfrågor att använda vid behov samt bidrog till att formulera en fråga på flera olika sätt för att öka förståelsen.

#### **4.2 Deltagare**

Deltagarna i studien är två mellanstadielärare som är behöriga i ämnet svenska samt sex elever i årskurs 6. Lärarna och eleverna gavs fiktiva namn i syfte att avidentifiera dem. Den första läraren och dennes elever har tilldelats namn på A och den andra läraren och dennes elever har tilldelats namn på B. Den första läraren kallas Anita och den andra läraren kallas Bibbi. Lärarna undervisar på två olika skolor i södra Sverige. Av eleverna som deltog har tre elever Anita som svensklärare och tre elever har Bibbi som svensklärare. Eleverna i Anitas klass är Alex, Alva och Anton. Eleverna i Bibbis klass är Bianca, Bella och Bea.

### 4.3 Urval

Vi hade följande tre urvalskriterier: lärarna skulle vara behöriga i ämnet svenska, lärarna skulle ansvara för all skrivundervisning i svenska i årskurs 6 samt att lärarna skulle bedrivit skrivundervisning i klassen i minst en termin. Lärarna valdes ut via ett bekvämlighetsurval då vi genom personliga kontakter kunde finna personer som uppfyllde våra tre urvalskriterier som var villiga att delta. Bekvämlighetsurvalet gjorde det möjligt att välja deltagare som var lättillgängliga för oss. Detta urval är fördelaktigt i forskningsstudier där forskaren har begränsad tid (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). I lärarnas klasser valdes fyra elever ut från varje klass baserat på grunderna av att vårdnadshavare gett skriftligt samtycke till elevernas deltagande i studien samt att eleverna gett sitt medgivande att delta. Utifrån detta valdes eleverna ut av läraren efter handuppräkring gällande vilka som ville delta. Endast tre av Anitas elevers svar användes i resultat och analys då det under intervjun framkom att en elev till största del har skrivundervisning med en annan lärare i ämnet svenska som andraspråk. I gruppintervjun med Bibbis elever deltog endast tre elever då den fjärde eleven var frånvarande denna dag.

### 4.4 Genomförande

Inledningsvis mejlades en förfrågan om deltagande till två lärare som inom en dag meddelade att de ville delta. Därefter skickades mejl till lärarna som innehöll samtyckesblankett till vårdnadshavare (Bilaga 3) och ett informationsbrev (Bilaga 4). Lärarna delade ut dokumenten till de eleverna som valts ut. Elevernas samtyckesblanketter samlades in av oss och i samband med detta frågade vi lärarna vad eleverna arbetat med i skrivundervisningen den senaste terminen. Detta för att kunna ge eleverna stöttning att minnas och få något konkret att diskutera under intervjun. I båda fallen intervjuades eleverna först och därefter lärarna då detta passade deras scheman bäst. Båda elevintervjuerna genomfördes i klassernas grupprum där det gick att prata ostört. Gällande lärarintervjuerna genomfördes dessa i ett avskilt rum där lärarna kände sig bekväma och trygga. Innan lärarintervjuerna startade fick lärarna skriva under en samtyckesblankett (Bilaga 5). Vi var båda med under samtliga intervjuer, där en av oss hade huvudsakligt fokus på att ställa frågorna och den andra på att föra anteckningar. Intervjuerna spelades

in genom ljudupptagning på telefon i syfte att kunna gå tillbaka och lyssna på materialet. Bryman (2018) menar att detta är gynnsamt då respondenternas specifika uttryck och fraser kan gå förlorade om endast anteckningar förs.

Elevintervjuerna tog i genomsnitt 30 minuter och lärarintervjuerna tog i genomsnitt 50 minuter. Vid intervjutillfällena användes intervjuguider som stöd där frågorna ställdes ordagrant och till största del i den ordning som planerats. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade var vi flexibla med ordningen på frågorna. Under samtliga intervjuer hade vi Denscombes (2018) intervjuknep, sufflera, följa upp och kontrollera, i åtanke. Detta kom till uttryck genom att vi gav respondenterna tid att tänka, bad om exempel samt kontrollerade respondenternas tankegångar genom att upprepa deras svar samt fråga om vi uppfattat korrekt. I början av elevintervjuerna ställde vi uppvärmningsfrågor där eleverna fick möjlighet att prata om andra ämnen. Detta spelades inte in då syftet var att få eleverna avslappnade och att avdramatisera intervjun. Eftersom det var en gruppintervju var vi noggranna med att eleverna inte skulle bli avbrutna och dessutom gav vi ordet till eleverna så att alla fick komma till tals. Eleverna gavs också extra stöttning i frågorna genom exempel, omformuleringar och hänvisningar till skrivuppgifter som eleverna arbetat med tidigare. När samtliga intervjuer var avslutade fördes materialet direkt över till våra datorers hårddiskar och raderades på telefonerna. Ljudfilerna med ljudupptagningarna avidentifierades genom att namnges med nummer i den ordning de genomfördes. Ljudfilerna lades sedan över på ett externt USB som förvarades inlåst och därefter raderades ljudfilerna på datorernas hårddiskar. Ljudupptagningarna transkriberades sedan i sin helhet.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Studien genomfördes utifrån de fyra forskningsetiska grundprinciperna, vilka är: att deltagarnas intressen ska skyddas, deltagandet ska vara frivilligt och baserat på informerat samtycke, forskare ska arbeta på ett öppet och ärligt sätt med hänsyn till undersökningen och forskningen ska följa den nationella lagstiftningen (Denscombe, 2018). För att skydda deltagarnas intressen avidentifierades elevers och lärares namn samt skolornas namn. Övriga uppgifter som eventuellt kunde



härledas till deltagarna uteslöts. I studien föreligger det dock en risk att lärarna kan identifiera sig själva genom citaten och därmed identifiera vilken av de tre eleverna som säger vad. Vi gör bedömningen att eleverna inte löper någon risk att åsamkas skada då eleverna inte uttrycker någon kritik eller övrigt som kan anses känsligt gentemot sin lärare. Dessutom har eleverna avslutat mellanstadiet när denna studie publiceras. För att informera om studien skickades informationsbrev ut till lärare och vårdnadshavare där det framgick vad studien syftade till och information gällande frivilligt deltagande och rätten att avbryta när som helst. I informationsbrevet lämnades våra kontaktuppgifter och högskolans uppgifter för att ge vårdnadshavare och deltagare möjlighet att ställa frågor och få ytterligare information. Enligt Bryman (2018) och Denscombe (2018) måste deltagarna ha tillräckligt med information om undersökningen för att kunna göra en förnuftig bedömning ifall de vill delta eller inte. Vi samlade in skriftligt samtycke genom samtyckesblanketter från vårdnadshavare och lärare samt fick muntligt samtycke av lärare och elever innan intervjuerna. Vi var tydliga och ärliga med studiens genomförande, såsom att deltagarna förväntades delta i en intervju och hur lång tid det förväntades ta. Dessutom var vi öppna med att materialet endast skulle användas i forskningssyfte och hur materialet skulle behandlas. Det material som samlats in har förvarats på en säker plats där ingen obehörig har haft tillgång till det.

#### **4.6 Analys av empiri**

Intervjuerna har analyserats utifrån en tematisk analysmetod som möjliggör att teman och mönster lokaliseras (Bryman, 2018). I en tematisk analys fokuseras respondenternas uttalanden och beskrivningar. Vi har utgått från Braun och Clarkes (2008) sex faser i en tematisk analys. I första fasen transkriberades intervjuerna med hjälp av transkriberingsverktyg i Word, som vi har tillgång till via Högskolan Kristianstad. Därefter lyssnade vi igenom ljudupptagningarna manuellt för att korrigera transkriberingen och för att sätta oss in i vårt material. I andra fasen färgkodades materialet och en koppling gjordes till vilken nyckelstrategi vi upplevde att de tillhör. I samband med detta plockades relevanta citat ut. Vi utgick från och konstruerade intervjufrågor från Black och Williams fem nyckelstrategier. Dessa framträdde därför som tydliga teman när vi diskuterade teman i tredje fasen.

Därefter gick vi tillbaka till andra fasen i syfte att uppmärksamma övriga teman i materialet gällande vad lärarna och eleverna nämner som viktiga aspekter i arbetet med formativ bedömning. Braun och Clarke (2008) menar att det vid behov går att röra sig mellan de sex olika faserna under analysprocessen. I fjärde fasen kontrollerade vi att citaten överensstämde med de teman vi plockat ut. Våra teman fastställdes och avgränsades i femte fasen och i sjätte fasen sammanställdes analysen och sattes i relation till vårt syfte och forskningsfrågor. I vår analys av resultatet används Black och Wiliams fem nyckelstrategier som analysverktyg där vi har dragit kopplingar mellan intervjudeltagarnas svar och vilka nyckelstrategier som blir synliga. Analysen har genomförts tillsammans då vi såg fördelar med att båda var delaktiga i analysprocessen och bidrog med olika infallsvinklar. Båda var lika insatta i det insamlade materialet och hade tillgång till samtliga ljudupptagningar och transkriberingar.

#### **4.7 Metoddiskussion**

Något som kan ha påverkat resultatet gällande elevernas uppfattningar är det faktum att eleverna fick meddela läraren att de ville delta och att läraren utifrån dessa valde ut elever. I studien utgår vi från en mindre grupp elevers uppfattningar men vi är medvetna om att deras uppfattningarna kan skilja sig mot övriga elever i samma klass. Vi fick in få elevsvar i vår studie vilket påverkar generaliserbarheten eftersom tre elevers uppfattningar inte kan anses vara representativa för hela klassen. De elever som var positiva till att delta kan även vara elever som känner sig säkra på skrivning eller tycker att det är roligt och det finns en risk att åsikter från elever som tycker skrivning är känsligt eller svårt uteblir. Eleverna blev utvalda av läraren i förväg och hade på så sätt vetskap om vad de skulle prata om och var förberedda på att de skulle bli intervjuade. Dessutom genomfördes gruppintervjuerna efter en lunchrast vilket kan ha varit en fördel då eleverna hade tid att samla sig innan vi inledde intervjun. Eftersom eleverna blev inspelade kan nervositet förekommit men vi hade viss kännedom om eleverna och hade träffat dem tidigare vilket kan ha bidragit till att eleverna kände sig trygga. Dock hade vi ingen kännedom om elevernas inställning eller skrivkapacitet vilket gjorde att vi inte gick in med några förutfattade meningar om eleverna. Vi upplevde att uppvärmningsfrågorna också

hjälpte eleverna att känna sig mer bekväma med att prata. Enligt Bryman (2018) och Denscombe (2018) finns det en risk att respondenten påverkas av intervjuarens närvaro. Lärarna kan ha blivit påverkade av vår närvaro under intervjun då vi ställde frågor om deras yrkesutövande. Detta kan ha resulterat i att lärarna uppgett svar som de tror förväntas av dem då det kan uppfattas som att vi är ute efter korrekta svar. Vi var väl medvetna om detta inför intervjuerna och för att motverka detta hade vi Denscombes (2018) råd gällande självpresentation i åtanke och var noga med att förhålla oss neutrala, visa lyhördhet och framhäva att vi var där för att lyssna och lära.

Något som kan ha påverkat både lärarnas och elevernas svar var att de nyligen genomfört nationella prov i svenska. Vi ställde frågor kopplat till formativ bedömning men i svaren låg stort fokus även på summativ bedömning. Vid samtliga intervjuer med lärare nämndes de nationella proven i svenska och betygssättning trots att vi inte ställt frågor om detta. En annan aspekt av detta är att eleverna haft mer skrivundervisning än vanligt då de har förberett sig inför de nationella proven.

## 5. Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas studiens insamlade empiri i form av analyser av de fyra intervjuerna. Samtliga fyra intervjuer presenteras tematiskt med belysande exempel i form av citat under varje tema i syfte att kunna göra en jämförelse. Analysen presenteras utifrån Black och Williams fem nyckelstrategier och ytterligare två framträdande teman som inte inryms i Black och Williams strategier. Dessa teman är *motivation* och *lärares upplevda utmaningar med formativ bedömning*. Elevgrupperna skiljs åt genom att benämnas som “Anitas elever” och “Bibbis elever”, där eleverna i Anitas grupp har namn som börjar på bokstaven A och Bibbis grupp har namn som börjar på bokstaven B. När vi skriver “Anitas elever” eller “Bibbis elever” innefattar det alla eleverna och att de är överens.

### 5.1 Klargöra mål och kriterier

Vad gäller att klargöra mål och kriterier för eleverna gör Anita och Bibbi på olika sätt. Anita uppger att hon brukar skriva målen på tavlan för att de alltid ska vara synliga. Målen kan vara både breda mål som exempelvis syftar till varför det är viktigt att kunna skriva för att klara sig i livet och specifika lektionsmål som ger information om vad eleverna ska göra, exempelvis att läsa 15 sidor. Hon uppger att hon på vissa lektioner förklarar målen djupgående medan hon på andra lektioner låter eleverna arbeta vidare utan att diskutera mål och syfte. Anita är inte konsekvent med hur hon utformar eller klargör målen för eleverna. Nyckelstrategi 1 handlar om att göra eleverna medvetna om mål och syfte för att öka chanserna att de lär sig och då Anitas elever inte alltid görs medvetna om målen föreligger det en risk att de går miste om denna lärandemöjlighet enligt Black och Wiliam (2009). Till skillnad från Anita uppger Bibbi att hon väljer att inte skriva upp målen på tavlan. Hon menar att det inte fungerar för många av hennes elever eftersom flera elever inte ser syftet med att vara i skolan över huvud taget. Därför fokuserar hon i stället på att synliggöra nyttan med målen utifrån ett större perspektiv och kopplar dem till olika situationer. Hon säger:

Jag tar det muntligt och inte jättenoggrant. Jag själv tycker inte om klassrum där det är citat ifrån läroplanen med olika kunskapskrav och sådant för de är elva, tolv år gamla dem.

Bibbi är mån om att förklara syftet med sin undervisning utan att enbart göra kopplingar till läroplanens innehåll. Exempeltexter används för att synliggöra för eleverna vad som förväntas av dem för att nå olika nivåer. Eleverna får läsa texter och diskutera vilken nivå eller betyg de tänker att texten tillhör och genom dessa diskussioner konkretiseras målen (Jfr Wiliam & Leahy, 2015). Hon berättar att hon arbetat med detta genom att eleverna fick skriva instruktioner till en lek där de sedan testade att leka leken utifrån instruktionerna och på så sätt se hur väl texten fungerade i praktiken. Bibbi upplever att eleverna blir mer noggranna vid skrivande av egna texter om de fått se kvalitetsskillnader och fått koppla skrivandet till en verklig situation. Anita synliggör i stället förväntningar genom att ge ut instruktioner som sammanfattar vad som krävs för att eleverna ska nå en godkänd nivå på en skrivuppgift. Sina förväntningar kommunicerar hon även muntligt och uppger att hon brukar förklara för eleverna vad som krävs för att nå ett högre betyg, exempelvis att lägga till eller utveckla sin text, men enligt henne är det svårt att veta om alla eleverna faktiskt tar det till sig:

Sen vet jag ju inte att alla tar det till sig, för det kan jag ju inte säga, för att jag vet att en del de läser ju detta och gör det exakt som jag säger.

Båda lärarna tar hänsyn till förväntningar i sin undervisning men på olika sätt. I Anitas undervisning är det läraren som förmedlar förväntningarna och vad kvalitetskriterierna innebär medan i Bibbis fall möjliggörs även delaktighet för eleverna, vilket är en aspekt i nyckelstrategi 1. Delaktighet möjliggörs eftersom eleverna själva får se kvalitetskriterierna och kan använda det som exempel när de skriver och som stöd för att utvärdera sitt eget skrivande (Jfr Wiliam & Leahy, 2015).

Anitas elever är av samma uppfattning som Anita gällande hur målen presenteras. Eleverna uppger att de förstår målen som blir tydliga då Anita både presenterar dem muntligt och skriver dem på tavlan. Eleverna berättar att målen brukar vara formulerade utifrån vad de ska kunna, men ibland även mer vad de ska göra under lektionen. Anton berättar:

Ja, men det kan vara typ. Ja, men det är till exempel så att använd dessa orden och eller lite mer vad man ska göra, men det brukar vara mål att man ska kunna olika saker och lär dig vad detta ordet betyder och så.

Vi kan se att Anton ger exempel på att målen kan innehålla ord som “använd” och “göra” som inte beskriver syftet med elevernas lärande utan snarare beskriver ett görande. Även Bibbis elever uppfattar målen i skrivundervisningen som tydliga men även här nämner eleverna att målen innehåller saker som de ska tänka på och ha med i texten när de skriver. På frågan hur ett mål kan se ut förklarar Bianca och Bella:

Bianca: Att man ska tänka på allting som ska vara med, alltså...

Bella: Alltså man ska ha med punkt. Alltså så i texterna.

Vidare berättar Bea att målen brukar stå i en punktlista på tavlan. Bibbis elevers svar tyder på att de blandar ihop vad som är mål och vad som är instruktioner och därigenom vad syftet egentligen är. Detta exemplifieras genom elevernas uppfattningar att Bibbi visar målen på tavlan medan Bibbi är av uppfattningen att hennes syfte och mål ges muntligt kopplat till ett större sammanhang i stället för konkret på tavlan. Enligt nyckelstrategi 1 behöver målen klargöras, då lärare och elev behöver ha samma uppfattning om vad målet är för att kunna synliggöra var eleven befinner sig och kunna arbeta vidare för att nå målet. I Bibbis fall tyder både Bibbis och elevernas uttalanden på att hon däremot lägger stort fokus på att klargöra kriterier i nyckelstrategi 1. Bibbis elever berättar hur hon synliggör vad som förväntas av dem och deras skrivande för att nå olika betyg. Bella säger:

Genom en matris så har hon skrivit så här: det här behöver du ha med för att få ett A och det här behöver du ha med för att få E och sen C.

Här är eleverna överens om att matriserna gör det tydligt och konkret för dem att veta. Eleverna berättar även att de brukar få ut olika exempeltexter som andra elever har skrivit där de kan få inspiration hur en A-text och E-text kan se ut. Utifrån Wiliam och Leahys (2015) perspektiv är de konkreta exempel som Bibbi ger stärkande för elevernas medvetenhet och förståelse.

## 5.2 Skapa samtal, aktiviteter och uppgifter för att synliggöra elevernas lärande

Samtal med elever är viktigt för att få syn på var eleverna befinner sig uppger både Anita och Bibbi. Nyckelstrategi 2 blir synlig i sättet de beskriver hur de kommunicerar med eleverna för att synliggöra deras progression. Anita uppger att hon brukar gå runt i klassrummet och läsa elevtexter och ge kommentarer medan eleverna skriver. Hon nämner att hon även samtalar med eleverna enskilt för att synliggöra lärandet både för sig själv och för eleverna. Hon uttrycker sig:

Då får de komma ut till mig så tittar vi på det tillsammans. Pratar om det som har gjorts bra och vad de ligger på. De undrar, vill ju gärna veta: Vad ligger jag på? Vad blev det? Och så här?

Anita menar att dessa samtal är en del av hennes arbete i den formativa bedömningen. Vid detta tillfälle ger hon återkoppling på det som gjorts men också vad som kan göras bättre nästa gång. Hon nämner att samtalen oftast sker i slutet av ett skrivprojekt och uttrycker att eleverna får användning av återkopplingen nästa gång de skriver. Även Bibbi framhäver vikten av samtalet och har kontinuerliga enskilda samtal med sina elever. Under utvecklingssamtal får eleverna berätta vad de siktar på för betyg i ämnet svenska och elevernas målsättning ligger till grund för samtalen. Bibbi framhäver att hon vid samtalen jämför elevernas texter med tidigare prestationer och menar att detta synliggör progressionen. Hon är noga med att visa detta för eleverna och säger:

Dels tittar jag ju bakåt, vad de har kunnat innan och sen tittar jag på var de är nu och så visar jag det för dem...för det har jag lärt mig att det är, för många, inte för alla, men för många är det otroligt viktigt att veta: kan jag nå det betyget?

När Bibbi har samtalat med sina elever och de har fått syn på var eleven befinner sig berättar hon vad som behöver göras för att nå en högre nivå. Båda lärarna värdesätter enskilda samtal som utgår från det eleven kan och har presterat för att kunna stötta vidare. Vi ser hur lärarnas beskrivningar av arbetssätt rör sig inom fältet för Vygotskijs idéer om samspelets centrala roll för att öka

inlärningsmöjligheter (Jfr Säljö, 2017). Detta då lärarna genom samtal och stöttning vill utmana eleven inom deras proximala utvecklingszon.

Enligt både Anitas och Bibbis elever är det genom sina texter som de visar sin lärare vad de kan. Anitas elever menar att de får visa Anita vad de kan genom att Anita läser deras texter. Alex säger: ”Ja efter varje lektion så brukar vi skicka in vår text och sen kollar hon.” Anitas elever är överens om att det Anita tittar på är om deras text har uppnått målen. Även Bibbis elever säger att de visar vad de har lärt sig genom att Bibbi läser deras texter. Bianca berättar: “Alltså det beror på hur vi har skrivit. Alltså, det märks mycket i texterna om man har fattat eller inte.” Gemensamt för samtliga elever i båda grupperna är att de är av uppfattningen att det är deras textprodukt som fungerar som bevis på vad de har lärt sig. Här blir en skillnad synlig mellan de deltagande lärarna och de deltagande elevernas uppfattningar. Anitas och Bibbis uppfattningar är att de även genom samtal utifrån texten gör elevernas lärande och progression synlig. Enligt elevernas uttalanden blir lärarnas arbete med nyckelstrategi 2 dock inte framträdande för eleverna då deras svar tyder på att de inte uppfattar det som att lärarna skapar varierande möjligheter att visa sitt lärande.

### **5.3 Ge återkoppling**

Genom intervjuavaren blir det synligt att båda lärarna uppger att de i stor utsträckning arbetar med nyckelstrategi 3 och att ge återkoppling. Anita ger mestadels muntlig återkoppling i samband med elevernas skrivande. Hon ser det som en stor fördel att den sker direkt och säger:

För jag tror att det är jätteviktigt att få reda på vad som är bra just i det momentet när man jobbar med det och man kan säga det till eleverna då. Eller visar det på något sätt att det är bra, det de gör. Det som behöver rättas till, förstärkas.

Även Bibbi brukar ge direkt återkoppling men till skillnad från Anita ges den oftast skriftligt i form av kommentarer på elevernas digitala texter medan eleverna skriver. Lärarna är överens om vikten av direkt återkoppling men till skillnad från Anita anser Bibbi att det är viktigt att återkopplingen inte endast ges muntligt och säger:



De som får muntligt ger jag även skriftliga kommentarer, för jag tycker det är viktigt att de själva kan gå tillbaka. Har jag bara gett dem det muntligt så kan det vara att de glömmer det en vecka senare.

Den skriftliga återkopplingen fungerar som stöd för eleverna som de kan använda när de på egen hand fortsätter bearbeta texten, menar Bibbi. En viktig del vid återkoppling är att eleverna ges tid att reflektera och använda den (Jfr Wiliam & Leahy, 2015) och det är något som Bibbi implementerar i sin undervisning. Hon ger eleverna lektionstid att bearbeta sina texter samt försäkrar sig om att eleverna läst och tagit till sig återkopplingen. Bibbi berättar:

Ja, jag får ju en pling i kommentaren, ”fixad”, och det får jag ju på mejlen så man får väldigt mycket mejl. Så går jag in och kollar, går jag in och läser den och kollar ja, men vad bra.

Bibbis uttalande visar att hon är noggrann med att kontrollera så att eleverna har bearbetat sina texter utifrån hennes återkoppling innan hon låter dem arbeta vidare.

Återkopplingen som Anita ger består ibland av beröm i syfte att motivera eleverna. Samtidigt beskriver Anita att hon också ger en återkoppling som hjälper eleverna att föra texten framåt:

Vi har pratat mycket om att färga och spänning och bygga ut texter och så här. Det var en gång en bil. Det var en gång en röd bil. Det var en gång en röd bil, det var en Fiat eller vad som helst. Det var en gång röd bil som stod på parkeringen. Man kan bygga på.

Anita ger förslag på hur eleven kan bygga ut texten och utveckla sitt skrivande. Bibbi berättar att hon på liknande sätt brukar ge förslag till eleverna hur de kan skriva i syfte att återkopplingen ska kunna användas vid nästa skrivtillfälle. De flesta elever reagerar positivt när de får återkoppling, menar Bibbi men hon framhäver vikten av att hitta det sätt som eleverna både vill och behöver få återkoppling på. För att göra detta behöver hon lära känna eleverna. Hon menar att återkopplingen behöver anpassas efter utvecklingsbehov och hur eleverna tar emot och reagerar på den då vissa tar den personligt:

Men där var det en, framför allt en elev där skrev jag, tänk på att skriva i nutid och valde att lägga kommentaren i slutet av kapitlet. Och denna elev knäckte ihop totalt för hon hade behövt att ha det i början.

Enligt Wiliam och Leahy (2015) är det av stor vikt att läraren gör en bedömning av hur återkopplingen kommer mottas av eleven vilket Bibbi uttrycker att hon gör.

Anitas och Bibbis elever är överens om att det är positivt att få återkoppling och den främsta anledningen de nämner är att återkopplingen leder till högre kvalitet på deras texter. Bella säger:

Ja, för då kan man ju få högre betyg på sin text och då får man ju lite hjälpmedel hur man kan förbättra den till nästa gång man kanske skriver en text. Och då kan man ju, alltså, kolla tillbaka sen efter, så här skulle vi ha en punkt och då kan man ju tänka när man skriver nästa text att Bibbi sa så om min förra text. Ja, då kan man ju tänka på det när man skriver nästa text, att man kan göra det bättre.

I Bellas uttalande kan vi se att hon förknippar återkopplingen med högre textkvalitet då hon nämner högre betyg på sin text. Hon ser det även som stöttning hur hon kan göra det bättre nästa gång. Alva uttrycker sig på liknande sätt och säger: ”Jag tycker det är bra för då vet man liksom vad man ska öva på och vad man har gjort bra och så, så jag tycker det är bra.” Alva fortsätter och säger att det är bra eftersom hon kan använda återkopplingen vid andra skrivtillfällen. Både Bella och Alva visar i sina uttalanden att de reflekterar över återkopplingen och förutsätter att de ska använda den igen. Detta tyder på att återkopplingen är utformad på ett sådant sätt att den upplevs användbar och framåtsyftande, vilket är viktigt i nyckelstrategi 3. Däremot säger Bianca att hon inte reflekterar nämnvärt över återkopplingen: ”Alltså, jag bryr mig inte jättemycket. Alltså det hon skriver. Och då gör jag det som hon har skrivit.” Bianca ger uttryck för att hon använder återkopplingen och också ser den som hjälp att förbättra sin text, men mer på ett korrigerande vis. Här blir två olika sätt att motta återkoppling synligt hos eleverna. Bella och Alva ser återkopplingen som användbar och som ett tillfälle att lära medan Bianca ser den som ett sätt att korrigera misstag för att få en korrekt text. Det är av betydelse hur eleven tar till sig återkopplingen då den förlorar sitt syfte om eleven inte tar till sig den för att utvecklas (Jfr Wiliam & Leahy, 2015).

Anitas elever upplever att de vid något enstaka tillfälle fått bearbeta sina texter utifrån återkopplingen. Bibbis elever berättar däremot att de brukar få lektionstid till att bearbeta sina texter och Bella förklarar: "... då får man ju en kommentar och sen så har vi oftast typ en lektion där vi kan rätta till det som hon har kommenterat." Bibbis elever uppfattar detta som positivt och uttrycker att de vill få möjlighet att justera sina texter och efterfrågar aktivt återkoppling som ges direkt i samband med skrivandet. Enligt Wiliam och Leahy (2015) behöver elever ges möjlighet att arbeta med återkopplingen för att den ska vara användbar och läraren behöver kontrollera om eleverna förstått. Detta är något som Bibbis elever uppger att Bibbi gör genom att kommentera deras texter igen och ge svar på elevernas ändringar utifrån återkopplingen. En gemensam uppfattning om återkoppling mellan de båda lärarna och deras elever är att den direkta återkopplingen är den mest gynnsamma. Detta blir synligt då lärarna använder det på olika sätt men även i elevintervjuerna framkom det att majoriteten av elever aktivt ber om denna återkoppling.

#### **5.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra**

När det handlar om nyckelstrategi 4 ser vi att varken Anita eller Bibbi uppger att de arbetar med detta i någon stor utsträckning, även om båda ser fördelar. Bibbi arbetar med kamratbedömning till viss del men säger att det inte fungerar i alla klasser:

Så där inne, i den ena klassen där vågar jag inte. Vi har provat men det har inte gått och det är inte bara i svenska, utan det är liksom i alla ämnena, där vi säger: nej, det låter vi bli där.

Bibbi utvecklar och förklarar att det är beroende på elevernas relationer och hur klassrumsklimatet är. Anita har ingen organiserad kamratbedömning men uppger att eleverna själva kan välja att använda varandra som resurser genom att ta del av varandras texter. I detta fall får eleverna ingen undervisning eller struktur såsom ramar, regler eller stöttning vilket är betydande i nyckelstrategi 4 för att kamratbedömning ska bli likvärdig och möjliggöra utveckling för alla elever.

Enligt båda elevgruppernas svar antyds det att lärarna inte arbetar mycket med nyckelstrategi 4 gällande elevernas skrivande. Anitas elever uppger ändå att de kan

se flera fördelar med att arbeta med denna strategi och Anton säger: "Och se och få liksom hjälp av den andra personen och se vad man kan utveckla med den texten, vad den personen har skrivit." Vi kan tyda att Anton ser fördelar med kamratbedömning då han menar att han både får hjälp av någon annan att utveckla sin text och att han genom att läsa en kamrats text får idéer hur han kan utveckla sin egen text. Vi ser att Anton ser den sociala interaktionen som ett lärmoment (Jfr Säljö, 2017) då Anton nämner att de kan lära sig tillsammans med sina kamrater och därmed använda varandra som läresurser enligt strategi 4. Däremot säger Anitas elever att de inte självmant brukar läsa varandras texter. Bibbis elever uppger att de inte har någon organiserad kamratbedömning men berättar att de själva frågar klasskamrater om de ska läsa varandras texter. Bella förklarar:

... typ om man sitter i grupprummet och kanske har skrivit en del så kanske man ber sina kompisar, kan du läsa igenom detta? Men sen ibland kan Bibbi säga, ja välj någon som kan läsa igenom din text och så läser man igenom varandras texter och sen så kan man få ju lite så feedback vad den har att säga om ens text.

Bibbis elever uppger att de brukar läsa varandras texter, även i de fall Bibbi inte är den som efterfrågar det. Detta tyder på att de uppfattar det som ett givande moment för att förbättra sina texter då de även gör det på eget initiativ.

## **5.5 Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande**

Det blev tydligt i intervju svaren att båda lärarna lade stort fokus på nyckelstrategi 5 då de involverar eleverna genom olika former av samtal och aktiviteter. Bibbi berättar hur eleverna får skatta sig själva:

Dels fick de ju göra det på utvecklingssamtalet. Var ligger du själv? Vart vill du? Hur, just det här, hur ska du göra för att nå dit? Jag vet vad du behöver göra för att nå dit, men vad ska du själv göra?

Detta tyder på att Bibbi ser det som viktigt att eleverna har ett eget ansvar över sitt lärande. Det blir synligt att hon har för avsikt att hjälpa eleverna att ta kontrollen över sitt lärande genom att ställa frågor till eleven för att denne ska få syn på sin egen roll i lärandeprocessen (Jfr Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Leahy, 2015). Även under skrivandets gång får eleverna stort ansvar för sitt skrivande. Bibbi har

en tidsram som eleverna behöver förhålla sig till men hon har samtidigt en överenskommelse att eleverna ansvarar för att producera det som förväntas. Även Anita aktiverar eleverna att bli medvetna om sitt eget lärande genom samtal och aktiviteter. Hon berättar hur hon tidigare har skrivit ut och låtit eleverna färglägga de mål inom ämnet som de har arbetat med. Detta för att eleverna själva skulle få syn på och reflektera över vad de har lärt sig och kommer lära sig. Här organiserar läraren en struktur för hur eleverna, under tiden de arbetar, ska få syn på vad de lär sig och detta möjliggör för eleverna att kontrollera vad de kan och samtidigt göra en självbedömning (Jfr William & Leahy, 2015). Anita upplever att hennes elever är medvetna om ungefär var de befinner sig och enligt William och Leahy (2015) kan detta bero på att både lärare och elev utgår från samma struktur och att hon på flera sätt gör eleven delaktig i sin egen läroprocess.

I nyckelstrategi 5 förutsätts att eleverna är medvetna målen och var de befinner sig i förhållande till dem. Anitas elever uppger att Anita muntligt och skriftligt i början av skrivmoment förklarar målen och vad som förväntas av eleverna. Trots detta uppger samtliga av hennes elever att de inte tar stöd i målen under tiden de skriver och säger att de endast har målen i tankarna om de kommer ihåg dem. Deras uppfattning om var de befinner sig grundar sig i en personlig känsla. Alva uppger:

Ibland kan jag nog tänka så liksom att, att det kanske kommer gå bra eller lite mindre bra, liksom beroende på om jag är nöjd med min text eller inte.

Alvas uttalande tyder på att hon ibland har en egen uppfattning hur en uppgift kommer bedömas, men att hon inte har något sätt att kontrollera om det stämmer mer än när texten blivit bedömd. Samtliga av Anitas elevers svar indikerar att de inte uppfattar det som att målen är synliga under tiden de arbetar. Detta försvårar för eleverna att sätta sina prestationer och sitt lärande i förhållande till mål och matriser, vilket är en förutsättning för att kunna självbedöma och ta kontroll över sitt eget lärande (Jfr William & Leahy, 2015). Det råder en skillnad i Anitas och hennes elevers uppfattningar om hur eleverna aktiveras i sitt lärande då Anita är av uppfattningen att hennes elever är medvetna om var de befinner sig då hon inom arbetet med nyckelstrategi 5 gör dem delaktiga genom samtal om målen. Eleverna däremot upplever inte detta. Till skillnad från Anitas elever anser Bibbis elever att

de har målen tydliggjorda för sig under hela sitt skrivande då de får tillgång till dessa i form av matriser. De berättar även att de brukar ha en egen god uppfattning om ungefär var de befinner sig och vilket betyg de kommer få. Bianca säger:

Alltså, om jag tycker att jag gjort ett bra arbete till exempel eller bättre än mitt förra till exempel då så alltså då känner jag att då kanske jag får ett B-C något sådant.

Detta visar att Bianca brukar sätta sina texter i relation till sina tidigare bedömda texter eller kvalitetsaspekter för olika betyg genom att använda matriser. Bianca utgår från mer än en personlig känsla och är medveten om kvalitetsskillnader i sitt eget skrivande. Enligt strategi 5 har eleverna fått stöttning för att kunna ta kontroll över sitt eget lärande genom att få målen tydliggjorda. Även om Bibbis elever har fått stöttning på liknande vis används inte stöttningen på samma sätt av alla elever. Bea säger: "Jag tänker inte på dem [målen] så jätteofta. Jag skriver bara det som jag tänker är rätt för mig." Bea berättar att hon utgår från egna tankar om vad som är bra i stället för att skriva utifrån mål och matriser. Hennes uttalande kan tyda på att hon upplever målen som för enkla, för svåra eller oviktiga för henne. För att elever ska kunna ta kontroll över sitt eget lärande behöver eleven känna att målen är rimliga och viktiga (Jfr Wiliam & Leahy, 2015). Detta visar målens relevans för elevernas lärande och gör att nyckelstrategi 1 och 5 kan ses som starkt sammankopplade.

## 5.6 Motivation

Något som inte inryms i Black och Williams nyckelstrategier men som framkom som ett återkommande tema hos båda lärarna var motivation. Både Anita och Bibbi nämner motivationen som en viktig och stor del i arbetet med formativ bedömning. Arbetet med att stärka elevernas motivation genomsyrar lärarnas arbetssätt och blir synligt i deras uttalade arbete med flera av nyckelstrategierna. Anita berättar att hon ger positiv återkoppling i samband med elevernas skrivande i syfte att motivera och säger:

Jag tror det [motivationen] påverkar ju allt möjligt. Jag tror att det ger en... ja att man peppar dem liksom som en coach mer. Det behöver inte vara i ämnet bara, utan det är det här att jag inte ska ge upp utan jag ska kämpa.

Anita ser sig själv som en coach där hon ger positiv återkoppling inte endast på skrivprestationer utan hon berömmar också elevernas ansträngningar och utveckling i skolan över lag. Hon ger denna typ av återkoppling både individuellt och i helklass för att stärka gruppens motivation:

Och det sa jag till dem idag, allihopa, att de har varit så duktiga när jag varit iväg, alla på olika nivåer. Vad alla har jobbat på och kämpat med sitt liksom.

Även Bibbi anser att denna återkoppling är viktig för eleverna. Hon kopplar den till elevernas välmående och inställning till att vara i skolan. Bibbi ger återkoppling som syftar till att höja elevernas motivation och anpassar den efter individen. Hon säger:

Där finns ju en del som behöver motivationen, alltså personlig motivation för att kunna prestera bättre och med det menat så, vissa kan man inte alltid bara sitta och alltså bara ge feedback på det de har presterat utan man måste också: du är en bra människa, du duger som du är.

Det blir här tydligt att båda lärarna anser att motivationen är viktig för elevernas skrivande, men också för allting som de gör i skolan. Vi kan se att bådadas uttalade arbetssätt med motivationshöjande återkoppling hänger ihop med relationsbyggandet med eleverna. Goda relationer är en förutsättning för återkoppling i nyckelstrategi 3 eftersom återkopplingen bygger på interaktion och ett förtroende mellan lärare och elev (Jfr Wiliam & Leahy, 2015). Både Anitas och Bibbis beskrivningar tyder på att de intresserar sig för vad eleverna vill, tycker och kan samt att de använder detta för att motivera sina elever. Detta blir tydligt bland annat i sättet Anita berättar om hur hon synliggör elevernas utveckling för dem när hon arbetar med nyckelstrategi 2. Hon uppger att hon visar och pratar med eleverna om deras individuella utveckling i syfte att pusha och motivera eleverna och uttrycker sig:

Om det är en uppförsbacke och du klarar halva, jättebra för innan klarade du kanske tio meter bara. Kolla vilken utveckling? Wow. Formativt direkt liksom så.

Vidare berättar Anita att hon vid samtal visar eleverna deras tidigare texter och jämför dessa med nyskrivna texter i syfte att lyfta eleven och synliggöra skrivutvecklingen.

Bibbis arbetssätt inkluderar aktiva val för att förhindra att elevernas motivation försämras. Detta gör hon genom att hon aktivt väljer att inte använda kamratbedömning och arbetar därför i begränsad utsträckning med nyckelstrategi 4. Hon nämner att kamratbedömning kan vara positivt i vissa klasser, men säger samtidigt att några elever ser det som en tävling och uttrycker sig nedlåtande för att framhäva sig själva. Vi kan se att Bibbi har en uppfattning om att kamratbedömning kan ha negativ inverkan på elevernas motivation.

En skillnad i uppfattningar kring återkopplingens syfte uppkom mellan både Anita och hennes elever och Bibbi och hennes elever. Båda lärarna uppfattar att deras återkoppling, som är positiv och personlig och kopplar till ansträngning, är viktig och leder till att elevernas motivation ökar medan detta är något som eleverna inte nämner. Frågor kring elevernas känslor och inställning till lärarnas återkoppling ställdes under intervjun där det inte framkom några svar som kunde kopplas till motivation.

## **5.7 Lärarnas upplevda utmaningar med formativ bedömning**

I intervjuerna framkom olika aspekter som lärarna upplevde som utmaningar i arbetet med formativ bedömning. Bibbi säger att en utmaning kan vara att motivera vilket betyg eleven får på texten då hon menar att hennes stöttning och återkoppling påverkar elevens färdiga produkt som sedan ska bedömas summativt:

Det som blir svårare är ju för mig att redovisa det vidare när jag ska motivera varför jag har satt vilket betyg. För har jag varit inne och hjälpt och gett för mycket tips och råd så blir ju den färdiga produkten kanske bättre än vad den hade blivit om jag hade låtit dem skriva helt och hållet själva. Men det är ju bara någonting jag får stå för, alltså, jag får ju så här, verkligen vara: men jag vet att denna elev är så här duktig. Den här fick lite tips och råd, kanske i kapitel 1 och 2 när vi skrev. 3, 4 och 5 har den klarat helt och hållet själv för då har den snappat upp vad han eller hon liksom ska tänka på och det tycker jag ändå att jag har sett hos dem.



Bibbis ovanstående uttalande tyder på att Bibbi ser den formativa bedömningen som ett steg i elevernas lärandeprocess. Denna bedömning beskriver hon på ett sätt som kan kopplas till bedömning *för* lärande och inte *av* lärande, då den ska bidra till att eleverna utvecklas (Jfr Lauvås & Jönsson, 2018). Samtidigt är hon medveten om att inte alla har samma syn på bedömning och lärande. Hon menar att en del kan se stöttningen som för mycket hjälp och att eleverna därmed inte själva besitter kunskaperna och därför riskerar att få ett felaktigt omdöme.

För Anita är det en utmaning att få eleverna medvetna om att de lär sig genom att prova, göra fel och bearbeta uppgifter. Hon uppger att elever utvecklas genom träning över tid:

Alltså, du måste träna. Vi får fuska, man får göra fel. Men vi måste träna, för tränar vi inte och säger att jag kan inte och så, då går det inte utan du måste komma vidare framåt så sakteliga.

I likhet med Bibbi menar Anita att den formativa bedömningen i praktiken är något som kräver tid, stöttning och bör ses som en process. Anita upplever att detta står i kontrast mot hur eleverna vill arbeta. Hon antyder att många elever vill se framsteg direkt och snabbt ger upp eller säger att de inte klarar något, därför menar hon att formativ bedömning kan vara en utmaning i skrivundervisningen.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt förs en diskussion av studiens resultat som sätts i relation till tidigare forskning. Ett antal slutsatser presenteras och slutligen presenteras förslag på vidare forskning inom området.

### 6.1 Diskussion och slutsats

Syftet med vår studie var att undersöka lärares och deras elevers uppfattningar om formativ bedömning i skrivundervisningen och se hur uppfattningarna förhåller sig till varandra. I studien undersöktes ett fåtal elevers och lärares uppfattningar och genom analys framkom likheter men också betydande skillnader. Detta ligger till grund för att studiens frågeställningar kunde besvaras. Ett tema där det uppkom både skillnader och likheter gällande lärarnas och elevernas uppfattningar var återkoppling. Walls och Johnston (2021) visar att direkt återkoppling är gynnsam för elevers skrivande. Deras resultat går i linje med vad lärarna och eleverna i vår studie uppfattar som den mest gynnsamma återkopplingen. Båda lärarnas uttryckta arbetssätt indikerar att de värderar den direkta återkopplingen högt och det är denna återkoppling som efterfrågas av eleverna. Det råder en enighet mellan lärarnas och elevernas uppfattningar att den direkta återkopplingen gynnar elevernas skrivande då de menar att återkopplingen kan användas omgående för att utveckla texter. Återkoppling bygger på ett förtroende och en god relation mellan lärare och elev enligt Ersgård (2016) och Lauvås och Jönsson (2018). Det visade sig i enlighet med detta att lärarna är av uppfattningen att relationsbyggande är viktigt och en lärare uttryckte explicit en vilja att få kännedom om hur varje elev vill och behöver få återkoppling. Detta går i linje med vår studies resultat som visar att eleverna tar till sig återkoppling på olika sätt.

Motivation inryms inte i Black och Williams (2009) modell som användes som analysverktyg men var något som uppkom som ett återkommande tema där skillnader mellan lärarnas och elevernas uppfattningar blev synliga. Lärarna var av uppfattningen att arbetet med att höja elevernas motivation utgör en stor del i arbetet med återkoppling. I likhet med Seden och Svaricek (2018) upplevde lärarna den positiva återkopplingen som gynnsam för elevernas motivation till skrivande. Om

vi utgår från Hattie och Timperley (2009) och Black och Wiliam (1998) kan lärarnas sätt att ge motivationshöjande återkoppling ses som personlig återkoppling som riskerar att inte gynna eleverna eftersom den inte förmedlar vad eleverna behöver göra för att nå målen. Lärarna i studien uttryckte dock endast positiva aspekter av denna typ av återkoppling.

Motivation är en aspekt som inte uppgavs av eleverna och som vi inte kunde se tecken på i elevernas svar. Resultatet i vår studie står i kontrast till Marss et al. (2016) och Truax (2018) studier då eleverna i vår studie inte uppgav att deras motivation till skrivande ökade efter återkoppling. Trots detta kan elevernas motivation till skrivande påverkats av lärarnas positiva återkoppling utan att de själva drar en parallell till återkopplingen. Det kan vara svårt för eleverna att uppfatta lärarnas beröm och peppande kommentarer som återkoppling, eftersom eleverna kan se det som en del av lärarens personlighet och som allmän uppmuntran. Studien visar att eleverna förknippar återkoppling med kommentarer riktade mot texten, som tips och korrigeringar. Något som blev tydligt i studien är att eleverna har fokus på textprodukt och är av uppfattningen att det endast är texten som blir bedömd. De upplever att de inte erbjuds andra sätt att visa sin kunskap. Om eleverna uppfattar att det endast är deras text som fungerar som bevis för vad de lärt sig, kan det skapa frustration och sätta press på eleverna. Detta kan kopplas till Bibbis uttalande om hur hennes elev blev förkrossad när hon insåg att hennes text innehöll många fel och anmärkningar. De båda lärarna delar inte elevernas uppfattning och menar att eleverna erbjuds andra sätt att visa vad de kan. Denna skillnad kan bero på hur läraren presenterar dessa moment och hur väl de synliggör för eleverna att de faktiskt får möjlighet att visa sin kunskap vid dessa tillfällen. I ett formativt förhållningssätt sker en pågående bedömning och det som Lauvås och Jönsson (2018) definierar som formativ bedömning överensstämmer med den praktik som lärarna i studien beskriver. Den pågående bedömningen förefaller dock inte uppfattas av eleverna. Om eleverna är omedvetna om den pågående bedömningen riskerar de tappa möjligheter till delaktighet i det egna lärandet.

Det framkom även skillnader gällande lärarnas och elevernas uppfattningar om målen. Black och Wiliam (2009) menar att målen fungerar som riktlinjer för både

lärare och elever och om de inte är tydliga för eleverna riskerar de få negativa följder för lärandeprocessen. Lärarna hade olika uppfattningar om hur målen skulle konkretiseras för att eleverna skulle förstå. Trots att lärarna konkretiserade och arbetade på olika sätt med målen verkade båda elevgrupperna ha svårt att särskilja mål och instruktioner. Detta kan bero på att läraren själv förväxlar mål och instruktioner eller inte tydliggör dem tillräckligt. Elevsvaren indikerade en osäkerhet gällande vad som var mål och därigenom syftet med vad de skulle lära sig. Eleverna och lärarna i studien hade inte samma uppfattningar om målens innebörd och hade alltså inte målen som en gemensam utgångspunkt i den bemärkelse Black och Wiliam (2009) menar är av betydelse för lärande.

Black och Wiliam (2009), Hattie och Timperley (2009) och Lauvås och Jönsson (2018) framhåller att det är viktigt att eleverna görs delaktiga i den formativa bedömningsprocessen och på så sätt blir ägare av sitt eget lärande. I en klass gick eleverna och lärarens uppfattningar isär gällande elevernas delaktighet. Elevernas uttalanden tyder på att de uppfattar att det är läraren som har ansvaret över lärandeprocessen då de inte har något sätt att på egen hand utvärdera och reflektera över sitt lärande gentemot målen. Detta kan leda till att elevernas uppfattning om var de befinner sig endast grundar sig i lärarens uppfattning och eleverna riskerar att förlora känslan av att självständigt kunna ta steg för att utvecklas.

Lauvås och Jönsson (2018) menar att om bedömningen blir en sammanfattning av elevens lärande fungerar den inte rent formativt. I vår studie visar det sig att de båda lärarnas bedömning som de benämner som formativ snarare får en summativ karaktär ibland. Lärarna beskriver enskilda elevsamtal som vanligtvis sker i slutet av ett arbetsområde när elevens text inte ska bearbetas mer och anses färdigskrivna. Vid dessa tillfällen läggs stort fokus på det som har gjorts, vilket inte fungerar framåtsyftande. Även om framåtsyftande återkoppling förekommer vid dessa tillfällen uppkommer frågan om eleverna kan ta med sig och använda den muntliga återkoppling som ges till nästa skrivtillfälle. Båda lärarna i studien är av uppfattningen att stöttning och just framåtsyftande återkoppling i skrivundervisningen är betydelsefull för elevernas utveckling. Bibbi beskriver däremot att det är en balansgång mellan den formativa och den summativa

bedömningen. Även om hon uttrycker att hon är trygg i sitt arbetssätt menar hon att hon behöver motivera varför den formativa bedömningen tar stor plats i hennes undervisning då det efterfrågas summativa bevis på elevernas kunskaper. Detta är en svårighet som har lyfts tidigare, bland annat av Lauvås och Jönsson (2018) som menar att den formativa bedömningen riskerar att stå tillbaka i undervisningen på grund av det summativa. Här föreligger en risk att lärarna arbetar mindre formativt trots att de ser att det är fördelaktigt för elevernas lärande, vilket riskerar att hålla tillbaka elevernas utveckling. Det viktigaste borde vara att lärarna arbetar på det sätt som de ser gynnar elevernas lärande.

Båda lärarna använder sig av samtal och därigenom språket för att stötta eleverna vidare i sin skrivutveckling. Eftersom lärarna väljer att ha samtal med den enskilda eleven kan det visa på att lärarna vill hitta elevens individuella proximala utvecklingszon (Säljö 2017). Detta blir även synligt i sättet som återkoppling anpassas och individualiseras efter hur eleven mottar den men också beroende på vilken nivå i skrivande eleven befinner sig. Både lärarna och eleverna i studien uppfattar det som positivt att eleverna använder varandra som läresurser och utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det utläsas som att de är av uppfattningen att lärande skapas tillsammans (Säljö, 2017). Trots detta arbetade inte lärarna med kamratbedömning i någon större utsträckning men uppgav att eleverna fick göra det om de ville. Forskning framhåller att det är viktigt att eleverna undervisas i hur god återkoppling ser ut för att den ska bli effektiv (Lauvås & Jönsson, 2018; Wiliam & Leahy, 2015). Lärarna i studien var däremot av uppfattningen att eleverna kunde ges valmöjlighet och ansvar för momentet. När ansvaret ligger hos eleverna och inte hos läraren kan det bli svårt att säga om momentet blir gynnsamt för eleverna och om det genomförs på ett fungerande sätt. Dessutom kan det finnas elever som aldrig deltar i kamratbedömningen och går miste om något som både forskning (Lauvås & Jönsson, 2018; Wiliam & Leahy, 2015) och eleverna själva uppfattar som ett potentiellt lärmoment.

Vi kan dra ett antal slutsatser utifrån det resultat som framkommer i studien. I studien undersöks två specifika fall i de kontexter lärarna och eleverna befinner sig i. Resultatet är detaljerat framskrivet och vi är transparenta med genomförandet av

studien. Däremot är vi medvetna om att det inte går att dra generella slutsatser för alla lärares eller elevers uppfattningar genom vårt resultat då enbart två lärare och sex elevers uppfattningar synliggjorts. De slutsatser som kan dras utifrån vår småskaliga undersökning är att det inte råder fullständig samstämmighet mellan dessa två lärares och deras elevers uppfattningar gällande formativ bedömning i skrivundervisningen. Vi konstaterar att lärarna i vår studie inte arbetade med samtliga fem nyckelstrategier i lika stor utsträckning och det blev också synligt att lärarna arbetade med andra aspekter som de ansåg viktiga i formativ bedömning som inte inrymdes i nyckelstrategierna. En aspekt var motivationen, vilket skiljde sig mot eleverna i studien som inte lyfte fram motivationen. Lärarna i studien uppgav att de utformade och arbetade kontinuerligt med formativ bedömning på de sätt som de uppfattade som mest gynnsamma för eleverna och en slutsats som kan dras av detta är att de båda lärarna ser den formativa bedömningen som tolkningsbar. Däremot verkade deras elever inte uppfatta lärarnas formativa bedömning som en pågående bedömning utan fokuserade på textprodukt och summativa bedömningstillfällen.

## **6.2 Vidare forskning**

I vår studie undersöktes lärares och elevers uppfattningar om formativ bedömning. Likheter och skillnader i uppfattningar synliggjordes vilket kan bidra till ett medvetande för lärare och andra inom det utbildningsvetenskapliga fältet gällande arbetet med formativ bedömning i praktiken. I undersökningen användes semistrukturerade intervjuer vilket var en fördel för att få djupgående svar, dock skulle det vara önskvärt att undersöka ett bredare underlag av lärares och elevers uppfattningar för att kunna dra generella slutsatser. För vidare forskning skulle det även vara intressant att genomföra klassrumsobservationer och ta del av insamlat material i form av elevarbeten i syfte att se hur lärarnas arbete med formativ bedömning och återkoppling ser ut i praktiken. Detta för att ta stöd och jämföra med lärarnas och elevernas uppfattningar. En aspekt som uppkom i vår studie var lärarnas arbete med att höja elevernas motivation genom formativ bedömning inom skrivundervisningen. Detta var en aspekt som inte undersöktes djupgående i denna studie men som väckte ett intresse hos oss. Vi ser detta som en utvecklingsmöjlighet

för framtida studier att undersöka mer djupgående och anser att motivation är ett relevant område att undersöka vidare i arbetet med formativ bedömning.

## 9. Referenslista

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006, January 1). Using thematic analysis in psychology. *QUALITATIVE RESEARCH IN PSYCHOLOGY*, 3(2), 77–101.
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., & Neill, S. (2021). Teachers activating learners: The effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, 105 (September 2021). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3. Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ersgård, J. (2016). *De fem stora inom skolforskning: Fullan - Hattie - Timperley – Wiliam-Dweck*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forssell, A. red (2018). *Boken om pedagogerna*. 7 upplagan. Stockholm: Liber.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal*, 115(4), 523–547.  
<https://doi.org/10.1086/681947>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hirsh, Å., Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp H. (2011). *Kunskapsbedömning: Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2011/kunskapsbedomning---vad-hur-och-varfor?id=2666>



- Lauvås P., Jönsson, A. (2018). *Ren formativ bedömning: En ny bedömningspraktik*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marrs, S., Zumbrunn, S., McBride, C., & Stringer, J. K. (2016). Exploring Elementary Student Perceptions of Writing Feedback. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 16–28.
- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. *Curriculum Journal*, 25(4), 516–541.  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.944197>
- Seden, K., & Svaricek, R. (2018). English as a Foreign Language Teachers' Perception of Effective Feedback. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 36–46.
- Skolverket (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling: Stöd för undervisning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2021/att-planera-bedoma-och-ge-aterkoppling>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 4 upplagan. Natur & Kultur, ss 203–263.
- Truax, M. L. (2018). The Impact of Teacher Language and Growth Mindset Feedback on Writing Motivation. *Literacy Research and Instruction*, 57(2), 135–157.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529>
- Walls, H., & Johnston, M. (2021). The Fast Feedback Method: A Quasi-Experimental Study of the Use of Formative Assessment for Primary Students' Writing. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 26(1), 21–46.  
<https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1862880>
- Westman, M. (2019). Bedömning i och av svenska. I Liberg, C., & Smidt, J. (red.). *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Liber.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2015) *Handbok i formativ bedömning: Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.

## 10. Bilagor

### Bilaga 1, Intervjuguide till lärare

Information om inspelning. Muntligt samtycke.

Inledning och definition

Det finns flera olika definitioner av begreppet formativ bedömning beroende på om det förekommer i forskning eller i praktiken. Vi är inte ute efter ett rätt eller fel svar utan vill veta hur du tänker kring ämnet.

- Ett vanligt sätt att se på formativ bedömning är att det är en pågående bedömning som är konstruktiv, framåtsyftande och användbar, även för eleven.

*Allmänt om formativ bedömning*

- Hur skulle du beskriva formativ bedömning?
- Arbetar ni kollegialt med formativ bedömning? Hur?

*Arbete med formativ bedömning*

- På vilka sätt arbetar du med formativ bedömning i skrivundervisningen? Ge några exempel.
- Vad ser du för fördelar med att arbeta med formativ bedömning i skrivundervisningen?
- Vad ser du för utmaningar med att arbeta med formativ bedömning i skrivundervisningen?

*Kopplat till eleverna (utifrån Black och Williams 5 strategier)*

*Strategi 1: Klargöra mål och kriterier*

- a) Berätta om hur du arbetar med lärandemål och syfte i skrivundervisningen? (för lektioner och arbetsområde)
- b) Hur gör du för att synliggöra för eleverna vad som förväntas av dem för att nå olika nivåer/betyg?

*Strategi 2: Skapa samtal, aktiviteter och uppgifter för att synliggöra elevernas lärande*

- a) Berätta hur du gör för att få syn på elevernas lärande och skrivutveckling? Ge exempel
- b) Hur gör du för att eleverna ska få syn på var de befinner sig i sitt lärande och sin skrivutveckling?

*Strategi 3: Ge återkoppling*

- a) Berätta hur ni arbetar med återkoppling i ditt klassrum? (Hur ges den, hur arbetar eleverna med den)
- b) Hur upplever du att återkopplingen påverkar elevernas skrivande och texter? (textkvalitet, motivation)

*Strategi 4: Aktivera eleverna som resurser för varandra*

- a) Berätta hur eleverna brukar ge återkoppling på varandras texter, om de gör det?
- b) Hur upplever du att detta påverkar elevernas skrivande och texter? (textkvalitet, motivation)

*Strategi 5: Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande*

- a) Berätta vad du tänker om att använda självbedömning i skrivundervisningen?
- b) Hur upplever du att självbedömning påverkar elevernas skrivande? (textkvalitet, motivation)

## **Bilaga 2, Intervjuguide till elever**

Praktisk information. Uppvärmningsfrågor.

Information om inspelning. Muntligt samtycke.

- Vad har ni skrivit för texter i svenskan? (Ge exempel)
- Vad tycker ni om att skriva texter?

### *Strategi 1: Klargöra mål och kriterier*

- a) När ni ska börja arbetet med att skriva en text, berätta hur er lärare brukar förklara målen för er?
- b) När ni jobbade med att skriva sist, förstod ni målen?
- c) Berätta hur er lärare visar för er vad ni behöver göra för att er text ska nå olika nivåer/betyg.

### *Strategi 2: Skapa samtal, aktiviteter och uppgifter för att synliggöra elevernas lärande*

- a) Berätta hur ni brukar visa läraren vad ni har lärt er när ni skriver.  
(Prata om det, göra uppgifter)

### *Strategi 3: Ge återkoppling*

- a) Berätta hur ni får kommentarer på era texter av er lärare.
- b) Hur känns det att få kommentarer av läraren på era texter? Varför?  
(textkvalitet, motivation)
- c) Hur använder ni kommentarerna?

### *Strategi 4: Aktivera eleverna som resurser för varandra*

- a) Berätta hur ni brukar ge kommentarer på varandras texter.
- b) Vad tycker ni om detta? (textkvalitet, motivation)

### *Strategi 5: Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande*

- a) Brukar ni tänka på målen när ni skriver?
- b) Hur vet ni själva vilken nivå er text ligger på?

## Bilaga 3, Samtyckesblankett till vårdnadshavare



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)



### Samtycke till att mitt barn får delta i en studie

Studien kommer utföras av lärarstudenterna Ida Carlsson och Amanda Larsson i syfte att samla in material för examensarbete om formativ bedömning i skrivundervisning i svenska.

Jag har tagit del av information om:

- Studiens syfte och genomförande (se informationsbrev).
- Att mitt barns deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas.
- Att det insamlade materialet endast kommer användas som underlag i studien och inte för andra ändamål. Materialet kommer att förvaras på ett säkert ställe så att ingen obehörig kan ta del av den och kommer att raderas efter att studien blivit godkänd.
- Att mitt barns deltagande kommer vara anonymt och att inga personuppgifter eller uppgifter som kan härleda till eleven eller hans klass kommer att finnas med i uppsatsen.

Högskolan Kristianstad är personuppgiftsansvarig. Enligt dataskyddsförordningen har du rätt att kontakta högskolan för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering eller begränsning av dina personuppgifter. Högskolans dataskyddsombud kontaktas via [dataskyddsombud@hkr.se](mailto:dataskyddsombud@hkr.se). Du har rätt att inge klagomål till Datainspektionen om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

Jag skriver härmed under på att jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn \_\_\_\_\_ medverkar i studien

\_\_\_\_\_  
Ort och datum

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare 1 (Underskrift)

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare 2 (Underskrift)

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare 1 (Namnförtydligande)

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare 2 (Namnförtydligande)

BLANKETTEN LÄMNAS I SKOLAN TILL LÄRARE SNARAST

## Bilaga 4, Informationsbrev



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

### Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej!

Vi är två studenter som läser sista terminen på grundlärarutbildningen med inriktning mot årskurs 4–6. Vi håller på med vårt examensarbete (uppsats) som handlar om formativ bedömning i skrivundervisningen i svenska. Syftet med studien är att undersöka lärares och elevers uppfattningar om formativ bedömning som bland annat innefattar återkoppling och kamratrespons.

Det hade varit till stor hjälp och vi hade uppskattat om vi hade fått ställa några frågor om detta till ditt barn då vi är intresserade av elevernas perspektiv och vill belysa detta med vår studie.

Deltagandet i studien innebär att vi kommer genomföra intervjuer med både lärare och ett urval av elever. Intervjuerna med elever kommer göras i grupper med cirka 3-4 elever under skoltid och kommer att ta uppskattningsvis 30-40 minuter. Vi kommer att göra ljudinspelningar av intervjuerna för att sedan transkribera (skriva ut) intervjuerna. Ljudinspelningarna kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av dem. Personuppgifter eller uppgifter som kan härleda till ditt barn eller hans klass kommer inte att finnas med i studien.

Intervjuerna kommer att ske under april månad och ditt barns deltagande är helt frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att intervjuerna genomförts.

Om du är positiv till att ditt barn får delta undertecknas den medföljande blanketten om samtycke och lämnas i skolan till läraren snarast.

Om du har ytterligare frågor angående studien får du gärna kontakta oss eller vår handledare.

Kontaktuppgifter:

Studiens handledare: Kristian B. Kjellström, Doktorand & Koordinator för Nationella Literacynätverket. Högskolan Kristianstad.  
[kristian.blomberg\\_kjellstrom@hkr.se](mailto:kristian.blomberg_kjellstrom@hkr.se)

Med vänliga hälsningar,  
Ida Carlsson och Amanda Larsson

## Bilaga 5, Samtyckesblankett till lärare



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

### Samtycke i samband med intervju

Vi studerar på grundlärarprogrammet med inriktning mot årskurs 4–6 och håller på med vårt examensarbete (uppsats) som handlar om formativ bedömning i skrivundervisning i svenska. För att få material till vår uppsats skulle vi vilja intervjua dig om hur du arbetar med detta samt hur du ser på detta gällande elevernas utveckling. Om du godkänner det skulle vi vilja spela in intervjun/vårt samtal för att sedan transkribera (skriva ut) intervjun/samtalet. Ljudinspelningen kommer att förvaras på ett sådant sätt att endast vi studenter har tillgång till den och kommer att raderas efter att uppsatsen är godkänd och betyget har registrerats. Du kommer vara anonym och inga personuppgifter som kan härledas till dig eller dina elever kommer att finnas med i uppsatsen.

Själva ljudinspelningen är en personuppgift som behandlas med stöd av ditt samtycke. Du har rätt att när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak genom att kontakta oss, se kontaktuppgifter nedan. Ett återkallande av ditt samtycke påverkar dock inte den behandling som skett innan återkallandet. Ditt underskrivna samtycke kommer att sparas tills det inte längre är aktuellt, d v s tills ljudinspelningen är raderad. Det är endast vi, vår handledare och bedömande lärare/examinator på högskolan som kommer att ta del av det inspelade/transkriberade materialet.

Högskolan Kristianstad är personuppgiftsansvarig. Enligt dataskyddsförordningen har du rätt att kontakta högskolan för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering eller begränsning av dina personuppgifter. Högskolans dataskyddsombud kontaktas via [dataskyddsbud@hkr.se](mailto:dataskyddsbud@hkr.se). Du har rätt att inge klagomål till Datainspektionen om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

Namn på ansvariga studenter: Ida Carlsson och Amanda Larsson

Kontaktuppgifter:

Studiens handledare: Kristian B. Kjellström, Doktorand & Koordinator för Nationella Literacynätverket. Högskolan Kristianstad.  
[kristian.blomberg\\_kjellstrom@hkr.se](mailto:kristian.blomberg_kjellstrom@hkr.se)

Jag ger härmed mitt medgivande att medverka i ovan nämnda studie och jag godkänner ljudinspelningen samt samtycker till att denna behandlas i enlighet med informationen ovan.

\_\_\_\_\_  
Ort och datum

\_\_\_\_\_  
Namnteckning

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande