

Högskolan i Halmstad

Sektionen för lärarutbildning

Lärarprogrammet

# Den formativa bedömningens implementeringsproblematik

- En kvalitativ undersökning av lärares vilja,  
förståelse och möjligheter till arbete med formativ  
bedömning

Examensarbete lärarprogrammet

Slutseminarium: 2012-01-12

Författare: Hanna Svensson

Handledare: Bo Nurmi och Ulf Petäjä

Examinator: Anders Nelson

## Sammanfattning/Abstract

Att formativ bedömning inte används medvetet i skolorna är en utgångspunkt i denna uppsats. Uppsatsen syftar sig till att försöka förstå och förklara varför inte fler lärare använder sig av formativ bedömning, trots att forskning tyder på att det är gynnsamt för elever. Faktorer som empirin fokuserar på är lärares vilja, förståelse och möjligheter till att arbeta formativt. Empirin har samlats genom kvalitativa intervjuer med sju lärare från två olika skolor som har kommit olika långt i ett implementeringsarbete. Resultatet visar att det finns brister utifrån alla tre faktorer som leder till att en implementering är svår att genomföra, men framför allt verkar det vara förståelsen kring och möjligheten till arbete med den formativa bedömningen som är mest bidragande till implementeringsproblematiken. I och med det diskuteras bland annat lednings och rektorers roll i ett implementeringsarbete.

**Nyckelord:** bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, implementering, förståelse, hinder, möjligheter, vilja

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte .....	2
1.2 Frågeställningar .....	2
1.3 Val av formulering .....	2
2 Bakgrund .....	3
2.1 Förändrad kunskapssyn .....	3
2.2 Olika bedömningsgrunder .....	4
2.2.1 Summativ kontra formativ bedömning.....	5
2.2.2 Missuppfattningar om formativ bedömning.....	6
2.2.3 Bedömningarnas inverkan på eleverna .....	7
2.3 Vad säger läroplanen? .....	9
2.4 Implementeringsarbete .....	10
2.4.1 Förstå beslutet.....	10
2.4.2 Kan genomföra beslutet .....	11
2.4.3 Vilja att genomföra beslutet .....	12
2.5 Operationalisering av teorin utifrån implementeringsmodell .....	13
3 Metod.....	15
3.1 Val av metod .....	15
3.2 Urval .....	16
3.3 Etiska överväganden.....	16
3.4 Genomförande .....	17
3.5 Tolkning av empiri .....	17
4 Resultat och Analys .....	19
4.1 Övergripande frågeställning: Hur förstår lärare formativ bedömning?.....	19
4.1.1 Tema 1: Formativ bedömning som utveckling.....	19
4.1.2 Tema: Formativ bedömning som feedback .....	22
4.1.3 Tema: Formativ bedömning som noteringar för läraren .....	23
4.1.4 Tema: Formativ bedömning som ämnesintegrering.....	25
4.2 Övergripande frågeställning: Hur ser möjligheterna ut för lärare att arbeta med formativ bedömning? .....	25
4.2.1 Tema: Brist på tid .....	25
4.2.2 Tema: Brister i kompetens.....	28
4.2.3 Tema: Brister i kurser utformning och innehåll .....	30
4.3 Övergripande frågeställning: Vill lärare arbeta med formativ bedömning? .....	31

4.3.1 Tema: Lära för lärandets skull .....	32
4.3.2 Tema: Utvecklas som lärare.....	32
4.3.3 Tema: Generationsfråga .....	33
4.3.4 Tema: Resultat i statistik .....	33
4.3.5 Tema: Andras attityder påverkar .....	35
5 Avslutning.....	36
5.1 Slutsatser .....	36
5.1.1 Hur förstår lärare formativ bedömning? .....	36
5.1.2 Hur ser möjligheten ut för att kunna arbeta formativt? .....	37
5.1.3 Hur ser lärares vilja och motivation ut att använda sig av formativ bedömning?.....	39
5.2 Avslutande reflektion .....	40
5.3 Nya frågor.....	42
Referenslista.....	44

# 1 Inledning

Att bedöma tillhör lärarens vardag oavsett om man sätter betyg eller inte. Skolan är till för att stötta elever i kunskapsutvecklingen samt stärka deras självkänsla. Skolan ska också mäta vad eleverna lärt sig (Jansdotter, Samuelsson och Nordgren, 2008). Det står även i våra styrdokument att skolan ska sträva mot att varje elev ska ta ”ansvar för sitt lärande och sina studieresultat” och ”kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna”(Skolverket, 2009, s 16).

Forskning tyder på att arbete med formativ bedömning i klassrummen leder till att elevers lärande stärks och därmed visar på bättre resultat. Det handlar bl.a. om att ge elever bra feedback som utvecklar deras tankar, så att de kan påbörja att göra metaanalyser kring sitt eget lärande och därmed bli mer delaktiga i sitt eget lärande (Black and Wiliam 2001, Hattie 2009).

Trots att forskningen tyder på många fördelar med att arbeta med formativ bedömning så verkar det som att det ändå inte har slagit igenom (Lundahl 2011, Wretman 2008). Det har i Sverige pågått många projekt och program i bedömning men med syfte att få mer likvärdiga bedömningar. Utifrån Lundahls resonemang (2011) kan man sluta sig till att den formativa bedömningen inte har slagit igenom i den svenska skolan, då han förespråkar att flytta fokus från tekniska åtgärder kring likvärdig bedömning till att få in bedömningen som en integrerad del i undervisningen.”Det tycks således finnas en tröghet eller överlevnadspotential i det traditionella sättet att mäta kunskaper” (Lundahl, 2001, s 71). Bedömningsmetoderna förändras inte i takt med att kunskapssynen förändras. Han utgår ifrån forskning som visserligen är gjord internationellt som visar på att endast 25-35 procent av alla lärare bedömer utifrån läroplanens mål (Lundahl, 2011, s.71 i Aschbacher, 1999).

Det har alltså skett en förändring i sättet att se på bedömning. I denna uppsats kommer jag därför att fokusera på varför de förändringar lärare kan göra genom att börja arbeta med formativ bedömning inte har gjorts, trots forskning som tyder på att det är gynnsamt för elevers lärande och resultat. Jag kommer använda mig av en implementeringsteori som tar upp tre utgångspunkter för att en implementering ska kunna ske, vilka är vill, kan och förstå (Sannerstedt, 2008). Jag kommer alltså försöka hitta bristerna i implementeringen av lärares arbete med formativ bedömning med utgångspunkt utifrån denna implementeringsteori, genom att göra intervjuer med lärare för att få uppfattning om 1) deras förståelse för vad formativ bedömning innebär 2) deras möjligheter utifrån arbetssituation att kunna arbeta med

formativ bedömning samt 3) om de har vilja och motivation till att göra en förändring mot formativ bedömning.

## **1.1 Syfte**

Syftet med uppsatsen är att utifrån ett implementeringsteoretiskt perspektiv förstå och förklara varför inte fler lärare använder sig av formativ bedömning. Detta innebär att jag kommer fokusera på tre aspekter av implementeringsproblematik vilka är: vill, kan och förstår.

## **1.2 Frågeställningar**

Utifrån Sannerstedts teori om implementeringsproblematik har jag kommit fram till mina frågeställningar vilka är:

- Hur förstår lärare formativ bedömning?
- Hur ser möjligheten ut för att kunna arbeta formativt?
- Hur ser lärares vilja och motivation ut att använda sig av formativ bedömning?

## **1.3 Val av formulering**

Jag kommer i mitt skrivande använda mig av begreppet formativ bedömning. Men när jag pratar med lärare kan det hända att jag även använder mig av begreppet bedömning för lärande. Detta är ett begrepp som ofta används av bl.a. Black and Williams (2004) och personligen tycker jag att det är lite mer talande för vad formativ bedömning egentligen innebär. För att vara säker på att lärarna förstår vad jag menar så kan det hända att jag använder mig av båda begreppen.

## 2 Bakgrund

### 2.1 Förändrad kunskapssyn

Kunskapssynen har förändrats i och med det informationssamhälle vi lever i, där det nu krävs kunskap om att kunna tänka kritiskt, sätta kunskapen i olika perspektiv och inte tro på en enda sanning. Det skiljer sig från hur kunskapssynen såg ut i början av 1900-talet då kunskapen var något man överförde generation till generation (Lundahl, 2011). Vi har gått från att tidigare se lärandet som en passiv process till en aktiv process, då man tidigare hade strategier i lärandet som t.ex. överförande av kunskap som inte krävde en aktivitet hos mottagaren. Nu betonas även att lärandet ska vara en aktiv process tillsammans med andra. Att inkludera tidigare erfarenheter och kulturella uttryck är viktigt i den aktiva lärandeprocessen (Jönsson & Svingby, 2008).

Utvecklingen som skett har delvis att göra med att många yrken har ersatts med digital teknik vilket innebär att fler måste kunna använda sig av språkliga färdigheter som att läsa, skriva och tolka andra estetiska uttryck. Kunskapen i dagens samhälle är mer abstrakt än tidigare och bygger mer på elevers lust att lära samt att de ska kunna reflektera över sitt lärande för att hitta strategier till problemlösning. Då de flesta yrken kräver mer av detta så har det bidragit till att de allra flesta elever läser vidare på gymnasiet vilket kan jämföras med nittonhundrafemtioalet då cirka åtta procent av eleverna gick vidare till gymnasiala studier och tjugofem procent till realskolan (Lundahl, 2011).

Wretman riktar skarp kritik mot hur man från myndigheters håll har arbetat med att få lärare att förstå den nya reformen. Han ifrågasätter ifall skaparna av kursplanerna har förstått vilken kunskapssyn som den nya reformen bygger på, eftersom kursmålen i många fall inte går ihop med denna kunskapssyn. Han anser också att det var oturligt att både reformsifte och organisationssifte inföll samtidigt vilket innebar att staten inte längre skulle vara våra vägledare utan att kommunerna istället skulle ta över ansvaret, vilket har fått till följd att det inte finns någon gemensam vägledning att utgå ifrån. I anammandet av de nya läroplanerna, som ska utgå ifrån den senare synen på kunskap, har lärare upplevt att de står själva i att tolka kursplaner, mål och betygssättning. De riktar också kritik till hur målen har konstruerats och att dessa är väldigt många för lärare och elever att sätta sig in i (Wretman, 2008).

## 2.2 Olika bedömningsgrunder

Christian Lundahl skriver (2011) att man kan se Edward Lee Thorndike och John Dewey som traditionsgrundare av två olika sätt att bedöma, vilka är det summativa och det formativa bedömningssätten. Thorndikes tankar har utgått från att man kan mäta kunskap och administrera detta för att visa på intelligens medan Dewey har utgått ifrån sin syn om att följa barnens utveckling samt vikten av att arbeta mot uppställda mål genom den formativa bedömningen av barnens utveckling. Lundahl skriver att: ”Deweys linje har mer än Thorndikes uppvisat goda pedagogiska resultat. Däremot är den inte alls lika effektiv då det gäller att politiskt och administrativt styra skolan” (2001, sid. 26). Forskningen säger att det finns bevis för att arbete med formativ bedömning leder till högre resultat hos elever. Formativ bedömning kan även förbättra lärares bedömningar och det går att utveckla formativa bedömningar (Black & Wiliam, 2001).

I boken Pedagogisk Bedömning visar Lars Lindström (2009) en tabell som visar på hur bedömningen i skolan har fått nya syften. Han påpekar att den inte ska tolkas som att man enbart arbetar med den högra sidan men att man som lärare bör vara medveten om vilket syfte bedömningen ska ha.

<i>En förskjutning från....</i>	<i>I riktning mot:</i>
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnostisera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas kunskaper	Lärare och elev bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål- och kunskapsrelaterad bedömning

Resultat redovisas i form av totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställning, cd-rom

Anders Jönsson uttalar sig i artikeln ”Risk att betygen blir mindre rättvisa med fler steg” (Pedagogiska Magasinet 2011, nr. 3) om att det nya betygssystemet vi fr.o.m. 2011 börjar använda gör det ännu svårare än tidigare för läraren att sätta betyg. Nu är det plötsligt fler steg att tänka på och göra lektionsplaneringar efter, vilket kan få till följd att lärare gör fler skriftliga prov med poänggränser istället för att göra de kreativa processuppgifterna utan tydlig avgränsning. Han hävdar även att det inte är betygen som ger elever framgång utan förespråkar bedömningsmatriser istället, som feedback utgår ifrån och på så sätt vägleder eleverna vidare. Min tolkning är att han menar att i och med det nya betygssystemet så försvåras det att arbeta utefter den högra kolumnen i tabellen ovan.

Forskning visar att arbete med formativ bedömning i klassrummen bidrar till att elevers lärande stärks och leder vidare till bättre resultat. Den visar också att det i klassrummen finns behov av utveckling och att den formativa bedömningen går att utveckla (Black and Wiliam, 2001). Att ge elever bra feedback som utvecklar deras tankar är en viktig del i den formativa bedömningen. Feedbacken ska vara till för att utveckling ska ske och att meta-analyser ska påbörjas (Hattie, 2009).

### **2.2.1 Summativ kontra formativ bedömning**

Dunn och Mulvenon (2009) skriver att det finns många olika definitioner på vad som är formativ samt summativ bedömning och att detta blir svårbegripligt för lärare, administratörer och forskare när man inte använder samma språk. I deras artikel lägger de stor vikt vid skillnaden mellan bedömning och utvärdering. Bedömningen blir formativ när det som framkommer av bedömningen används i undervisningen för att stödja de lärande behoven. (Black & Wiliam, 2004). En bedömning blir inte formativ förrän man utvärderar den formativt och detsamma gäller för summativ utvärdering (Dunn och Mulvenon, 2009).

Men vad är då formativ respektive summativ bedömning? Summativa bedömningar är något som summerar det elever har gjort, och som bedöms med exempelvis poäng eller betyg. Man använder bedömningen för att summera kunskapsnivån i efterhand (Lundahl, 2011). Skriven (1968) särskilde två olika typer av bedömningar och menade att den summativa bedömningen är som ovan sagt något man bedömer utefter speciella kriterier medan den formativa bedömningen är ett kompletterande steg man gör efter att en summativ bedömning är gjord. Den summativa bedömningen görs alltid som ett första steg, enligt Tarras (2009). Den formativa bedömningen utmärker sig genom att den istället för att summera något ger återkoppling och gensvar på det som gjorts (Pettersson, 2010). Den syftar till att utveckla elevens kunskap samtidigt som den syftar till att utveckla lärarens undervisning i lärandeprocessen (Lundahl, 2011). När man arbetar med formativ bedömning testar man elevernas förståelse ofta för att få ett underlag att bygga sin undervisning vidare på. Allra bäst är den formativa bedömningen då elever är insatta i bedömningarna och lärandemålen (Arter, 2003). Jansdotter Samuelsson m.fl. (2008) menar att formativ bedömningen har som syfte att hjälpa eleven genom att hitta åtgärder till att nå de mål som förväntas av eleven. Enligt Black & Wiliam (2009) handlar den formativa bedömningen om att läraren ska vara medveten om var eleven befinner sig i sitt lärande, vart eleven ska komma och vad som behövs för att komma dit.

### **2.2.2 Missuppfattningar om formativ bedömning**

Tarras (2009) är lite kritisk till uppdelningen av formativ och summativ bedömning. Hon utgår ifrån Black and Wiliams studie och menar på att varken lärare eller elever enbart kan bedöma formativt. Det krävs alltid en summativ bedömning innan den formativa bedömningen kan göras. Hon påpekar t.ex. att elever gör en bedömning av vad kompisar sagt innan de själva utvecklar sina svar och att lärare i Black and Wiliams studie kände det som att det skulle vara allt eller inget i och med att de vid provsammanhang måste göra en summativ bedömning innan de skriver formativa kommentarer.

I artikel i pedagogiska magasinet (2011, nr. 3) av forskaren Dylan William kan man läsa om två andra misstolkningar kring forskning av formativ bedömning. Den första handlar om att man på många skolor tror att all bedömning man gör är gynnsam för elevers lärande och att det därför konstrueras sammanställningar som tabeller av elevers resultat, vilket inte kan bevisas vara stöttande för elever. För det andra så finns det en generell tro om att formativ bedömning innebär att det inte behövs beskrivningar för elever var de befinner sig, vilket inte stämmer eftersom feedbacken hela tiden ska ges och utveckla tänkandet. Däremot menar man

att betyg och poäng inte ska ges i tid och otid eftersom det finns forskning som visar att lärandet försämras då elever kopplar samman detta med sitt eget värde istället för att fokusera på hur de löste en uppgift.

### **2.2.3 Bedömningarnas inverkan på eleverna**

Motivation och självkänsla påverkas av hur feedback ges. Att ge yttre belöningarna såsom betyg, guldstjärnor kan missgynna svaga elever som ser sina dåliga resultat till sin dåliga förmåga. Det har visat sig att feedback riktar sig till fortsatt arbete stärker deras självkänsla och deras motivation vilket leder till bättre resultat. De får känslan av att alla kan förbättras och jämför sig inte på samma sätt med andra som när betyg ges (Black & Wiliam, 2004). Den formativa bedömningen utvecklar även elevens lärande genom analyserande och värderande av elevens kunnande i syfte att eleven ska känna tilltro till sin förmåga. Därmed ska självförtroendet och självkänslan stärkas genom att man kan, vill och vågar (Pettersson, 2009).

Tidigare undersökningar av Black and William har visat att formativ bedömning stärker elever lärande. I deras egen forskning har de insett att lärare behöver stöd i hur man kan arbeta formativt. Genom studier bland lärare som ändrar sin undervisning utifrån fyra huvudpunkter har de fått positiva resultat: questioning, feedback through grading, peer- and self-assessment, and the formative use of summative tests (Black & Wiliam, 2004).

#### *Fyra sätt att börja arbeta med formativ bedömning*

*Questioning:* Lärare bör i sin undervisning få till vana att ställa öppna och reflekterande frågor till eleverna, sådana som eleverna inte kan ge direkta svar på, utan istället låta dem få en längre betänketid. Handuppräckning är därmed inte central utan alla elever ska antas kunna svara på frågan mer eller mindre. Ett felaktigt svar är inte ett underkännande utan ett sätt att fortsätta klassrumsdiskussionen och därmed utveckla förståelsen i ämnet (Black & Wiliam, 2004).

*Feedback through grading:* Att ändra feedbacken från betyg och poäng till att ge kommentarer på vad elever gjort bra och vad de behöver utveckla, har visat goda resultat då eleverna blir mer delaktiga i sitt lärande. Betygen säger inte så mycket medan kommentarer kring hur eleverna ska arbeta vidare både är ett stöd för elever och deras föräldrar. Lärarna behöver därför träna sig i att uttrycka beskrivande kommentarer och som visar på vad eleverna gjort bra och vad de behöver utveckla. Att ha skrivande uppgifter, bredvid muntliga,

är också viktigt för att kunna förstå elevernas förståelse och kunna kommentera den. Att tänka på är också att eleverna ska ges utrymme att svara på kommentarerna (Black & Wiliam, 2004). För att feedback ska vara effektiv måste den svara på tre frågor vilka är (Hattie och Timperley, 2007): Vad är målet? Vad är gjort i förhållande till målet? Vad behövs göras för att komma närmare målet?

Självkänslan hos elever kan stärkas genom den formativa bedömningen så länge lärare inte talar om elevers förmåga och jämför med andra. I den formativa bedömningen är det viktigt att tro att alla elever kan utvecklas. De svagare eleverna stärks genom feedback om hur de ska arbeta vidare medan de starkare eleverna inte behöver underprestera och bara göra det som de tror att läraren förväntar sig utan istället fortsätta ett aktivt lärande (Black & Wiliam, 2001).

I en studie av Hattie och Timperley, som riktar sig mot uppgifters innehåll samt de konstruktioner som eleven har kommit fram till under uppgiftens gång, har det framkommit att feedbacken påverkar elevers prestationer. Andra betydelsefulla faktorer är direkta instruktioner, ömsesidig undervisning samt elevernas tidigare förståelse. Detta har mer påverkan än klasstorlek, socioekonomisk bakgrund, läxor och acceleration. Den visar även att olika former av feedback ger olika resultat. Den bästa feedbacken för bra prestationer ger cues och stöd och är relaterade till mål, gärna med instruktioner från video, ljud eller datorer. Belöningar och straff har mindre bra påverkan för prestationer då det innebär ett slags kontrollerande förhållningssätt från läraren vilket gör att eleven inte själv tar ansvar för att motivera och reglera sig själva (2007).

*Peer- and selfassessment:* En viktig faktor när elever ska bedöma sig själv och varandra är att de ser sitt arbete utifrån de mål som är uppsatta. När de lär sig detta är par- och självbedömning mycket värdefullt för lärandet. Det har visat sig att parbedömning är ett viktigt steg i träningen att kunna bedöma sig själv. Elever talar varandras språk och har därför lätt att förstå kompisarnas kritik. De behöver stöd och träning för att kunna utveckla förmåga att kunna självvärdera. När de lär sig får de kontroll över sitt eget lärande. Som lärare är det viktigt att tänka på att elever behöver tydlighet i vad som förväntas av dem för att de ska lyckas med uppgifter. De behöver också tränas i par- och självbedömning samt bli uppmuntrade till att tänka på syftet med arbetet och lära sig se sina framsteg (Black & Wiliam, 2004).

*The formative use of summative tests:* Här handlar det återigen om att eleverna ska ges möjlighet att förstå vad de förväntas kunna. Genom test så kan eleverna bli medvetna om vad

de kan och vad de behöver lära sig mer om. På så sätt blir de inte offer av ett prov utan lär sig att bemästra sina svagheter (Black & Wiliam, 2004). Det är därför viktigt att lärandet och undervisningen är tydlig så att elever vet vad de kan och vad de behöver lära sig. Detta är en del av vad som är meta-kognitivt medvetande. När lärandets och undervisningens syfte blir tydligt blir sannolikt prestationerna av eleverna också bättre (Hattie, 2009).

### **2.3 Vad säger läroplanen?**

I värdegrunden för skolan kan vi läsa att skolan ska ge en likvärdig utbildning till alla elever genom att t.ex. anpassa undervisningen till ”varje elevs förutsättningar och behov” (1994, s 4). Likvärdigheten handlar därmed inte om att undervisningen ska vara likadan överallt utan istället anpassad efter elevers förutsättningar och kunskapsnivå (Lpf94). Ett av skolans huvuduppdrag är att ”främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” och ett annat där eleverna ska få en grund för livslångt lärande genom sina studier, bl.a. genom att ”få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra” (Lpf94, s 5).

Bland läroplanens strävansmål som handlar om kunskaper kan läsas att man ska sträva mot att eleverna: ”tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas”, ”utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” samt ”utvecklar förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Lpf94, s 9). För att kunna arbeta mot dessa mål ska lärare samverka med varandra och vara uppdaterade om vad den pedagogiska forskningen säger (Lpf94).

Ett kapitel i läroplanen handlar om elevers ansvar och inflytande och där betonar man att det ska läggas stor vikt på att elever får ta ansvar för planering och genomförande i utbildningen. Det ska leda till ett personligt ansvar för studierna samtidigt som eleverna stärker tilltron till sin egen förmåga att påverka sina villkor. Här är det viktigt att läraren också har tilltro till elevers förmåga att kunna och vilja ta ansvar över sin utbildning (Lpf94).

Det ska även finnas en strävan mot att eleverna ”tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat” och även kunna ”bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (Lpf94, s 15). För att eleverna ska ges möjlighet att lära

sig detta så behöver lärarna ge fortlöpande information av elevers enskilda framgångar och utvecklingsbehov samt göra eleverna medvetna om grunderna för betygsättningen.

För att lärare ska kunna arbeta professionellt utifrån strävansmålen har rektorn ett stort ansvar att se till så att de får möjlighet till den kompetensutveckling som krävs (Lpf94).

## **2.4 Implementeringsarbete**

Många beslut som tas i politiken genomförs inte i verkligheten och detta kan man kalla för ett implementeringsproblem. Ofta blir det inte som tänkt vilket är frustrerande då det ofta ligger mycket arbete och ibland forskning bakom besluten. Inom skola arbetar man i direkt kontakt med människor under dagarna där individuella beslut måste tas utifrån olika situationer och människor. Detta kan få till följd att de politiska besluten inte efterföljs inom skolan. Det är de så kallade närbyråkraterna själva som styr innehållet i verksamheten, i skolans fall lärarna. (Sannerstedt, 2008). Förändringsarbete inom skolvärlden har upplevts som svårt. I ”Tydliga mål och kunskapskrav i Grundskolan”(SOU, 2007:28), hittas orsaker till varför vårt målsystem inte har genomförts helt fullt ut. Först och främst kan det bero på att de som arbetar i det gamla systemet måste känna ett behov av en förändring för att förändra sitt arbetssätt. Lärare och skolledare måste förstå det nya systemet i förhållande till deras tidigare erfarenheter. För att sedan öka förståelsen och arbetet med förändringen borde ett beskrivande material finnas, som visar på förslag hur man kan arbeta (SOU,2007:28; Wretman, 2008,).

Studier kring implementeringsproblematik har visat på tre nödvändiga villkor för tillämparen. Det handlar om att man ska förstå beslutet, kunna genomföra det och även ha viljan att genomföra beslutet. Alla tre faktorerna måste innefattas för att implementering ska ske (Lennart Lundquist, 1987, Sannerstedt, 2008).

### **2.4.1 Förstå beslutet**

Här handlar det om att styrningen ska vara entydig och inte bestå av för vaga och motstridiga beslut som inte går ihop med andra viktiga arbetsuppgifter. I förståelsen handlar det också om att förstå meningen med besluten och vilken följderna blir av att börja arbeta efter målet, bland annat vad det har för inverkan på samhället (Sannerstedt, 2008). Det handlar alltså både om att lagtexten ska vara begriplig och att tillämparen ska ha kunskap i vad beslutet innebär.

En osäkerhet hos lärare i hur kursplaner ska följas har lett till större användning av kursböcker och dess innehåll samt tidigare erfarenheter från tidigare kursplaner. Det kan därmed uppstå svårigheter när dessa inte alls ligger i linje med tankar kring de nya kursplanerna. Ett stödmaterial skulle kunna hjälpa lärare och skolledare att utveckla förståelse (Leif Davidsson, 2007).

Davidsson pekar även på att det finns för många och otydliga mål i våra läroplaner och kursplaner. Han vill se en förändring till att läroplanen har sina övergripande mål som visar vad elever ska kunna när de slutar grundskolan. I kursplanerna ska det inte vara en återupprepning av detta utan istället tydligt visa hur man i ämnet ska uppfylla läroplansmålen. Dessutom vill han att det ska finnas en tydlig progression i kursplanerna så att gymnasiet inte blir en repetition av högstadiet (2007).

Problem för utvecklingen av den formativa bedömningen är för det första att lärare har sin egen uppfattning om hur lärande sker. Många har tron om att man överför kunskap som eleverna tar emot och får förståelse för senare, vilket inte stämmer med det formativa tillvägagångssättet där elevernas delaktighet i lärandet är det centrala. För det andra så ser många lärare eleverna utifrån medfödda förmågor som de besitter, såsom begåvning eller inte. Det formativa arbetssättet måste ha tron till att alla elever kan utvecklas och förbättra sina resultat (Black & Wiliam, 2001). En annan studie visar att lärare ställer frågor på lektioner med låg kognitiv nivå där man fokuserar på minneskunskaper istället för problemlösning som vår läroplan eftersträvar (Lundahl, 2011, s 73 i Schneider & Randel 2009). Barn- och utbildningschefen i Tanums Kommun, Lennart Christensson, berättar om hur man i Tanums kommun satsade på att utbilda alla lärare, från förskoleklass upp till gymnasiet, i formativ bedömning. Skolinspektionen och deras egna observationer visade att det inte fanns någon samsyn i hur man skulle utveckla en IUP samt att man inte arbetade tillräckligt mot strävansmålen. Kompetensutvecklingen syftade framför allt till att lärare inom kommunen skulle få en samsyn i kunskapssyn och bedömning (Christensson, 2008).

#### **2.4.2 Kan genomföra beslutet**

När mål är uppsatta för vad som ska göras bör det också ses till att det finns resurser för implementering av beslutet. Det kan handla om pengar, handledning, lokaler, tid och utbildning. I skolan kan det dessutom handla om att man behöver ha mindre klasser för att vissa mål ska kunna uppnås (Sannerstedt, 2008). En undersökning på 1990-talet visar att de flesta lärarna hade förstått den nya kunskapssynen i läroplanen men att få däremot hade

vetskap om hur de skulle gå tillväga för att mäta den nya typen av kunskap som eleverna skulle ha med sig. (Lundahl, 2011, s. 71 i Svingby, 1998) John Hattie har observerat hur lärare huvudsakligen arbetar för sig själva och gång på gång kör på i samma hjulspår som de alltid har gjort. Istället för samarbete där bland annat tips och idéer delges, syns oftare ett ensamarbete som resulterar i att hjulet uppfinns gång på gång. Han skriver, att trots forskningens bevis för hur man kan förbättra lärandet i klassrummet så ses sällan att lärare och politiker ändrar undervisningens natur. En teori är att syftet ofta inte är tydligt i argumentationen varför vissa förändringar påverkar studenters prestationer bättre än andra, vilket är bland det viktigaste att förmedla (Hattie, 2009). Christensson poängterar vikten av att det i Tanums kommun gjordes en ledningsgrupp som skulle hålla i diskussioner i arbetslagen och att rektorer också fick en fördjupad inblick i ämnet formativ bedömning, vilket också är en viktig resurs för att kunna genomföra en förändring (2008).

Steve Wretman är inte förvånad över att formativ bedömning inte har fått så stor genomslagskraft i Sverige då det finns lite svensk forskning gjord i ämnet samt att lärare vanligtvis i sin utbildning inte har fått lära sig om denna typ av bedömning. Inte heller har det gjorts speciellt mycket insatser för lärare i form av fortbildning på lokal nivå. Det är först för bara några års sedan som man på en del lärarhögskolor inkluderar kurser i denna typ av bedömning (2008). Men för att lärare ska lyckas vidareutveckla sig och se kritiskt på sin undervisning måste det finnas stöd ifrån skolledare och andra lärare genom att man skapar forum för att diskutera lektioner, misslyckanden och där det ger möjlighet till att lära åter (Hattie, 2009).

För att påbörja ett förändringsarbete mot formativ bedömning kan det vara viktigt att inte besluta att en hel skola helt plötsligt förändrar sitt sätt att arbeta, utan att ledningen har en plan på ett antal år där förändringen ska ta fart. En bra start kan vara att ha ett projekt med en liten grupp lärare som försöker arbeta fram ett sätt att arbeta formativt på med stöd från administratörer. Dessa kan sedan ha i uppgift att sprida arbetssättet vidare och stötta kollegor i deras senare förändringsarbete. Stöd från administratörer är viktigt för att förändringsarbetet ska kunna diskuteras, utvecklas vidare och tillslut leda fram bra handlingsplaner (Black m.fl. 2004).

### **2.4.3 Vilja att genomföra beslutet**

Den sista viktiga faktorn i implementeringsprocessen handlar om ifall viljan finns att genomföra en förändring efter att ha fått tillräckligt med förståelse och resurser för att kunna

förändra arbetet. Det kan vara så att man i grund och botten ogillar beslutet och där man tycker att politikerna har fel i hur man ska utveckla en verksamhet (Sannerstedt, 2008). Vad gäller utvecklingen i formativ bedömning skriver Hattie att lärare måste börja vidareutveckla sig själva och bli mer engagerade i frågor kring undervisning och lärande. För att få elever att prestera bättre måste lärare engagera sig i vad varje elev tänker och vet. Läraren ska efter att ha bedömt var eleverna befinner sig i förhållande till målet komma fram till hur man ska arbeta vidare i lärandet. Detta ska leda till att elever på många olika sätt kan hitta strategier i sitt lärande (Hattie, 2009).

I Tanums kommun kom man två år senare fram till att man hade kommit olika långt i arbetet med formativ bedömning men att alla i kommunen såg nyttan med arbetssättet och därmed var med i processen och motiverade att arbeta vidare med det (Christensson, 2008).

Hattie talar om att Metaanalysen borde komma in mer i skolvärlden genom att påpeka för lärare om följderna av deras handlingar vilket kan leda till att de gör meta-analyser av sig själva och deras förhållningssätt (Hattie, 2009).

## 2.5 Operationalisering av teorin utifrån implementeringsmodell

För att en implementering ska kunna ske så menar Sannerstedt (2008) att samtliga tre villkor, d.v.s. vill, kan och förstå ska uppfyllas, annars uppstår det en implementeringsproblematik. I min operationalisering nedan, beskriver jag hur jag tolkar en lärares förståelse, vilja och möjligheter i användning av formativ bedömning. Utifrån denna operationalisering försöker jag se var bristerna finns och redogör för dem i resultatdelen. Detta är mitt analysverktyg som jag använder mig av då jag besvarar mina frågeställningar för uppsatsen.

<b>Förstå</b>	Läraren vet vad formativ bedömning innebär
	Läraren förstår betydelsen av det formativa bedömningssättet
	Läraren förstår vad som krävs av denne för att arbeta med formativ bedömning
	Läraren förstår vad som krävs utifrån styrdokumentet
<b>Kan</b>	Läraren känner att det finns möjlighet att arbeta formativt
	Läraren får stöd från ledning
	Läraren får resurser som krävs för att arbeta med formativ bedömning i form av utbildning och tid.
	Läraren får stöd ifrån kolleger och samtalsgrupper

<b>Vill</b>	Läraren tycker att formativ bedömning är ett arbetssätt som denna vill arbeta med för att kunna uppfylla läroplanens mål.
	Läraren känner motivation till arbetet med formativ bedömning

## 3 Metod

### 3.1 Val av metod

Jag valde att göra en kvalitativ studie då jag i första hand ville förstå för att sen kunna förklara lärares kunskap, erfarenheter och inställning till formativ bedömning, vilket kvalitativa metoder lämpar sig bra till då de är utgående ifrån människans situation. Den kvalitativa metoden förutsätter att en dialog skapas och att empati genomsyrar dialogen (Kvale, 1991).

Jag har i min studie gjort intervjuer med lärare för att genom en dialog få uppfattning och förståelse för varför de bedömer som de gör. Detta är en kvalitativ metod i mitt fall handlar till skillnad från kvantitativ att ”tolka meningsfulla relationer” (Kvale, 1991, s 17). Syftet med uppsatsen är att förstå och förklara varför fler lärare inte använder sig av formativ bedömning. Jag utgick ifrån min förförståelse kring formativ bedömning och i denna antog jag, utifrån tidigare forskning samt egna observationer, att det har varit svårt att implementera den formativa bedömningen i de svenska skolorna. Utifrån detta antagande gjorde jag min undersökning för att hitta orsakerna till problemet med implementeringen. I och med att undersökningen innefattade lärares vilja att använda formativ bedömning kunde min förförståelse kring hur positiv den formativa bedömning är förändras då andra perspektiv från lärare kunde komma att ändra min uppfattning. Undersökningen utgår därmed ifrån ett hermeneutiskt perspektiv där det sker ett växelspel mellan förförståelse och erfarenhet för att få djupare förståelse och sen kunna förklara (Thurén, 1991). Den kvalitativa forskningsintervjun har inte som uppgift att ifrågasätta och argumentera emot intervjupersonens svar utan istället ställa frågor för att få kunskap om dennes livssituation (Kvale, 1991).

Min studie har även en hermeneutisk inriktning då jag valde att bygga min undersökning på intervjuer med lärare där det handlar om att tolka deras ord och få förståelse för deras livsvärld. Den hermeneutiska metoden, att tolka vad någon annan säger, ställde krav på mig som intervjuare då det var jag som skapade samtalen som sedan skulle tolkas (Kvale, 1997). Jag försökte därför tänka på vikten av att vara medveten om vad som var mina värderingar när jag gjorde denna hermeneutiska undersökning så att värderingarna inte fick styra resultatet. Filosofen Karl Popper har visat många exempel på hur man pressar resultatet för att det ska passa in i teorin vilket jag har försökt att inte göra (Thurén, 1991).

## 3.2 Urval

Det är vanligt att intervjustudier brukar ligga på 15 intervjuer, plus, minus 10 beroende på bl.a. tid (Kvale, 1997). Jag har gjort intervjuer med sju lärare och har lagt stor vikt vid förberedelse och analys av det material jag kommit över. Jag valde att gå in på djupet i intervjuerna istället för fler men mer ytliga. Det har visat sig att det inte är mängden intervjuer som är viktigt, utan om syftet är att generalisera kunskap om något så bör man göra ett fåtal intensiva fallstudier (Kvale, 1997). Jag har gjort s.k. respondentintervjuer, vilket innebär att jag valde att intervjua personer som är delaktiga i bedömningsarbete, som är företeelsen jag studerar (Holme och Solvang, 1997).

Jag valde att intervjua lärare på olika skolor. Jag hade vetskap om att på den ena skolan (skola x) hade man precis börjat jobba för att implementera formativ bedömning och att man på den andra skolan (skola y) inte arbetade medvetet mot formativ bedömning. Jag gjorde tre intervjuer med lärare på skola x och fyra lärare på skola y för att se vilka attityder man har beroende på hur långt man kommit i implementeringen. Jag har därför inte gjort ett sannolikhetsurval utan ett medvetet val av skola (Holme och Solvang, 1997). Jag försökte därefter att göra ett kvoturval där jag handplockar lärare efter ålder och kön för att det ska bli lite mer representativt (Holme och Solvang, 1997).

## 3.3 Etiska överväganden

När man gör etiska överväganden så talas det bl. a. om att ha informerat samtycke med undersökningspersonerna om syftet med undersökningen, hur den är upplagd och huruvida det finns fördelar och risker med att delta i undersökningen. I vissa fall väljs det att undanhålla det specifika syftet eftersom man inte vill påverka intervjupersonerna i deras svar. Då får intervjuaren avgöra när informationen ska ges (Kvale, 1997). I mitt fall delgav jag inte det exakta syftet för undersökningen inför samtycket med undersökningspersonen utan berättade istället att jag undersöker möjligheter och hinder med bedömning för att ringa in syftet någorlunda. Studien handlade om hur intervjupersonen arbetar med bedömning och vad de har för värderingar kring bedömning. Uppsatsens syfte berättade jag om lite senare i intervjun. Med informerat samtycke gjorde jag även klart för intervjupersonen att de deltog frivilligt och kunde dra sig ur när som helst (Kvale, 1997).

### **3.4 Genomförande**

Eftersom jag inte innan intervjun visste hur mycket intervjupersonerna kunde om och jobbade med formativ bedömning så såg ingen intervju likadan ut. Intervjun var indelad i tre delar som syftade till mitt analysverktygs tre olika aspekter. Om min intervjuperson arbetade för fullt med formativ bedömning så fokuserades intervjun på hur läraren upplevde det, om det fanns några hinder och vad som kan vara möjliga skäl till att andra inte arbetar med det. Med de lärare som inte arbetade med formativ bedömning blev utgångspunkten mer deras egna tankar kring formativ bedömning.

Om intervjuaren ska kunna vara flexibel i en intervju och ändå hålla sig till syftet krävs det krav på intervjuarens förberedelser och kompetens. Att inte ha för många regler kring intervjun utan istället vara flexibel skapar ”rika möjligheter för intervjuaren att utveckla sin kunskap, insikt och intuition” (Kvale, 1997). För att lära känna min intervjuguide väl gjorde jag en testintervju på en nära anhörig som arbetar som lärare.

### **3.5 Tolkning av empiri**

Då jag använde mig av en induktiv slutledning som byggde på min empiriska insamling, var jag medveten om att det kunde finnas faktorer som jag inte utgått från i min tolkning, vilket gör att mitt resultat inte kan ses med hundra procents säkerhet (Thurén, 1991). Jag behövde vara aktiv genom att försöka förstå, jämföra och kritiskt granska den information jag kom över för att den skulle vara så vetenskapligt som möjligt (Nylén, 2005).

Utgångspunkt i undersökningen är forskning som visar på att formativ bedömning leder till att elevers lärande förbättras. Jag har varit medveten om min värdering som är att formativ bedömning är positivt för lärandet samtidigt som jag har varit öppen för andra sätt att se på det. För detta syfte var den sista utgångspunkten viktig i undersökningen, vilken är om lärare vill använda sig av formativ bedömning. Jag försökte därför i mina intervjuer, ta del av lärarnas värderingar och var öppen för kritik mot den formativa bedömningen och på så sätt inte låta min värdering påverka resultatet (Thurén, 1991).

I den empiriska delen försöker jag inte enbart synliggöra generella teorier utan istället visa på en komplexitet genom att redovisa mångfald, tvetydningar och motsättningar. Och för att texten ska vara lätt för läsaren att läsa och följa med i så har jag försökt att komprimera och välja ut de svar som jag anser viktiga för syftet (Nylén, 2005). Därför har en dialektisk metod

av kodning använts, vilken handlar om att identifiera teman i intervjuerna så som meningar och stycken som handlar om mina frågeställningar, vilka är lärares förståelse, vilja och möjligheter till ett arbete med formativ bedömning. Med dessa tre utgångspunkter i analysen blev kodningen dialektisk då fokus lades på företeelsens dynamiska aspekter snarare än sökandet av något bestående och statiskt (Nylén, 2005). Intervjuerna bearbetades i fem steg såsom Kvale beskriver att man kan arbeta med meningskoncentrering. Först lästes intervjun igenom för helhetsbildens skull. Sen söktes det efter meningsenheterna som i ett tredje steg formulerades till övergripande teman. I fjärde steget ställdes frågor utifrån mitt syfte till meningsenheterna, vilka i femte steget användes i skrivprocessen.

I resultat- och analysdelen presenteras olika teman, vilka är de teman som uppkom i mitt analyserande, i det tredje steg som beskrivs ovan. Dessa teman använder jag mig av dels för att visa på meningsenheterna men också dels för att öka trovärdigheten genom att visa på en spridning av tolkningar och upplevelser. Därmed redovisas inte enbart de generella resultaten och i vissa teman beskrivs även olika dimensioner som visar på ytterligare mångfald, tvetydningar och motsättningar av lärares uppfattningar i ämnet.

För att inte riskera att ha bristande koppling mellan analys och empiri skrevs, såsom Nylén förespråkar, där empiriredovisningen kan ligga till grund för flera olika analyser, empiri och analys ihop till en meningsfull helhet (2005).

## 4 Resultat och Analys

I det här kapitlet presenteras resultat och analys utifrån de sju intervjuerna av hur lärare förstår vad formativ bedömning innebär samt deras möjligheter och vilja att arbeta med det. Jag använder mig av min operationalisering av implementeringen för att analysera var bristerna finns utifrån dessa tre faktorer.

### 4.1 Övergripande frågeställning: Hur förstår lärare formativ bedömning?

Vad gäller förståelsen av formativ bedömning kan det generellt sägas att lärarna från den skola som precis påbörjat arbetet med formativ bedömning (skola x) har lättare kan redogöra för detta. Det har däremot framkommit en spridning i svar vilket kan tyda på att begreppet formativ bedömning är besvärligt att förklara och inger därmed många möjligheter till olika tolkningar om innebörd och tillvägagångssätt. Dessa tolkningar presenteras nedan i olika teman.

#### 4.1.1 Tema 1: Formativ bedömning som utveckling

Ett tema som analysen ledde fram till angående förståelsen av vad formativ bedömning innebär och syftar till är formativ bedömning som en utvecklingsprocess. Det framkommer i flertalet berättelser och nedan ges en bild av olika dimensioner av detta tema samt hur det påverkar de intervjuades förhållningssätt till formativ bedömning. Nedan är två olika lärares berättelse om formativ bedömnings innebörd.

För mig är formativ bedömning är att eleverna ska utvecklas därifrån dem är just nu. Att alla elever har utvecklingspotential, oavsett om dem är långt komna eller om dem är precis i början av sin kunskapsutveckling inom ett visst ämne. Och genom att bedöma formativt så tycker jag att man lättare kan utmana varje elev utifrån där dem befinner sig. (Lärare 6)

I grundskolan är bedömningen mer formativ eftersom man mer bedömer framsteg och därför att, lite grand, ett g i nian är värt mer än ett g i sjuan. Därför att det står ganska tydligt att man ska bedöma elevens utveckling. (Lärare 1)

### *Utveckling inom ämnen och skolgång*

Som man kan utläsa av ovan citat så säger man att den formativa bedömningen har med elevers utveckling att göra. Lärare 6 menar att det handlar om utveckling inom ämneskunskapen och att den formativa bedömningen är ett redskap för att hitta var eleverna befinner sig i sin utveckling och därifrån försöka hitta tillvägagångssätt för att eleverna ska komma så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling inom ämnet. Tron på att alla elever kan lära sig lyser igenom i detta citat och är en önskvärd syn på kunskap när det gäller att kunna arbeta formativt. En annan lärare på samma skola (skola x), med liknande syn, påtalar även vikten av att hela tiden ha en återkoppling i diskussion med eleverna där man ska förtydliga deras utvecklingsbehov så att de blir väl medvetna men betonar också att läraren kan lära sig av samtalet genom att få reda på runtomkringliggande saker som trivsel som i sin tur kan påverka resultatet i kurserna. Denna samsyn och inblick i vad formativ bedömning innebär kan ha att göra med att skolan har gett lärarna en föreläsning och en bok som handlar om vad formativ bedömning innebär. De har på så sätt blivit bekanta med begreppet och dess innebörd och har därmed lättare att förklara vad det handlar om.

### *Utveckling som ej relaterar till mål*

På den andra skolan (skola y) fanns det lite mer osäkerhet kring vad begreppet innebär men även här var utveckling ett ledord. Lärare 1 menar att det finns en skillnad i hur man bedömer på gymnasiet och på högstadiet och att det finns tydligare mål för högstadiet att man ska bedöma elevers utveckling och att det leder till att man på högstadiet bedömer mer formativt. Här talas det om att man bedömer framsteg. För att förtydliga vad lärare 1 menar så läser vi vidare i citatet nedan.

Du kan få en elev som har ganska dåliga förkunskaper men som utvecklas väldigt långt under en kurs. Men samtidigt kommer inte den här eleven att nå mer än godkänt. Hade jag då bedömt en utveckling, alltså mer formativt, så hade denna eleven fått väldigt bra betyg. (Lärare 1)

Av detta citat kan man utläsa att formativ bedömning som utveckling även kan uppfattas som att det inte finns ett syfte att styra elever mot mål och resultat utan bara se till att elever utvecklas. Detta kan vara ett bekymmer när man ska komma igång med att bedöma formativt. Om man inte vet vad eleverna ska utvecklas mot så blir det svårt för både lärare och elev att arbeta för att utveckling ska ske och att hitta de tillvägagångssätt som krävs. Formativ bedömning blir på detta sätt ett flummigt begrepp som är svårt att greppa, vilket lärare 1

förtydligade i intervjun genom att påstå att begreppet var bekant men att det var svårt att få ordentligt grepp om det. Förståelsen av formativ bedömning innebär och hur den kan användas mot styrdokumentet känns därför bristfällig vilket kan påverka implementeringen negativt.

### *Utveckling som processande av en och samma uppgift*

En annan dimension som uppdragats av formativ bedömning som utveckling handlar om utvecklingsarbetet som ett evigt processande.

Ja, men det är ju det här med process och jag kan tänka så här att någonstans måste man ändå avsluta saker. Och vissa saker lämpar sig för formativ bedömning, att dem kan processa på det och lära sig av det vad ska man säga....bedömningsmomentet, att dem kan lära sig av det. (Lärare 2)

Även denna lärare talar tidigare om formativ bedömning som utveckling och ser möjligheterna till utveckling genom att elever får processa sina uppgifter om och om igen samtidigt som en negativ uppfattning till det formativa arbetet som tungt och tråkigt för både elever och lärare görs gällande, då förklaringen är att texter måste harvas igenom om och om igen. Nyttan med processande för de svagare eleverna poängteras då arbetssättet blir mindre stressande medan nyttan för övriga elever är svår att se. Om denna syn finns hos fler lärare kan den påverka lärares attityder och vilja negativt till att implementera formativ bedömning då man vill ha ett arbetssätt som påverkar alla elever positivt. Ett annat bekymmer med denna syn av processandet som formativ bedömning är att man inte ser möjligheter till att arbeta mot samma mål fast i olika uppgifter. Man verkar utforma kurserna utifrån ett visst antal moment som eleverna ska klara av och få betyg på snarare än att se målen som eleverna ska nå vid avslutad kurs. Lärare 7 tar upp problemet och menar på att varje lärare har som uppgift att förklara varför de ska göra på detta sätt.

Problemet är att våra nya elever, är egentligen ganska vana vid det, men de har inte en aning om varför. De är vana vid att processa på sina texter men vet inte varför. Där har vi den viktiga uppgiften att berätta varför. (Lärare 7)

Läraren medger att det är svårt att förklara när man inte själv har vetskap om varför man arbetar på ett visst sätt, vilket kan vara en förklaring till varför processande kan kännas tungt och meningslöst för vissa elever och lärare. Eleverna vill veta varför de gör på ett visst sätt. Skulle lärarna vara tydligare och visa på hur det kan förbättra deras resultat så skulle kanske både fler lärare och elever känna positivt inför det formativa arbetssättet. Svårigheten att

förklara syftet med ett arbetssätt kan därmed ses som en brist i förståelsen av syftet med den formativa bedömningen och den kan påverka elevers lärande positivt.

#### **4.1.2 Tema: Formativ bedömning som feedback**

Alla intervjuade lärare arbetar med att ge feedback till eleverna, fast på olika sätt. Många ser feedback som en del av tillvägagångssätten i den formativa bedömningen medan en del arbetar med feedback utan vetskap om det formativa syftet. I detta grundas ett andra tema och nedan belyses olika dimensioner av hur feedback kan ges.

##### *Feedback som dialog*

Den första dimensionen handlar om feedback som dialog, det vill säga hur läraren ser det som sitt uppdrag att ge feedback genom ett förtydligande samtal med eleverna kring vad de behöver arbeta vidare med.

Och jag jobbar med bedömning hela tiden så att jag försöker vara formativ så att jag utvecklar dem. När vi har haft ett prov t.ex. eller någon uppgift, så har jag enskilda samtal med dem så att de ska få veta vad de ska förbättra. Ja, då pratar vi om vad dem har missat och hur dem ska förbättra sig. (Lärare 4)

Att ge feedback genom dialog verkar vara en vanlig tolkning av formativ bedömning. Flera av lärarna anser att eleverna utvecklas genom en handledande och förtydligande dialog oavsett huruvida de har möjlighet att arbeta med det. Det handledande samtalet ska förtydliga för eleverna hur de ska kunna utveckla sitt lärande. Däremot kommer ovanstående lärare att ge upp detta arbetssätt i fortsättningen för att det tar för mycket tid att ha dessa samtal med alla elever, vilket verkar vara en allmän uppfattning bland de intervjuade lärarna. Detta kan därmed påverka arbetet av implementeringen av formativ bedömning negativt då man inte får utrymme till det man vill göra och därmed få känsla av att man inte kan arbeta med formativ bedömning fullt ut. En lärare tog dock upp att dialogen inte nödvändigtvis måste vara tillsammans med läraren utan kan göras tillsammans med andra elever, vilket vi kan kalla för kamratbedömning. Kamratbedömning är något fler lärare redogjort att de arbetar med, men det verkar finnas dock en brist i förståelsen att knyta an det till formativ bedömning.

### *Feedback som kommentarer istället för poäng och betyg*

På skola x verkar det finnas en medvetenhet om att man ska sträva efter att ge elever kommentarer istället för poäng och betyg med förklaring att inte säga så mycket om hur man ska gå vidare i lärandet. På den andra skolan delger man nästan alltid poäng eller betyg vid inlämningsuppgifter och ofta kommentarer vid sidan av det. Har eleverna frågor kring resultat och kommentarer så kan man komma och prata om det, och oftast är det bara några stycken som gör det vilket bekräftar forskningen som säger att elever fokuserar mer på sina poäng och betyg än på de kommentarer som faktiskt finns till för förbättrande. Och samtidigt kan det ses som en brist i förståelsen av hur man kan använda kommentarer på ett formativt sätt. Men en av lärarna var medveten om betygets och poängs negativa inverkan på resultatet, i enlighet med forskningen.

Ja, och jag vet att när man sätter betyg så kan det försämra resultatet i sig, det är jag medveten om. Samtidigt så är de ju väldigt angelägna om att få någon form av betygsvärde. De vill gärna veta hur de ligger till. (Lärare 5)

Så trots medvetenhet i vad forskningen säger om hur feedback kan ges så att det gynnar elevers prestationer så finns det hinder som gör att man kan arbeta fullt ut med det. Här talar lärare 5 om att lyssna på eleverna som verkar vilja veta hur de ligger till betygmässigt. Svårigheten kanske egentligen bottenar sig i att lärare gör olika.

#### **4.1.3 Tema: Formativ bedömning som noteringar för läraren**

Det tredje temat i förståelsen av formativ bedömning är tolkning om hur man arbetar med formativ bedömning, vilket handlar om att skriva noteringar.

Det är ju hela tiden ett formativt arbete så jag försöker sätta mig på eftermiddagar och kvällar, för ibland hinner jag inte mitt under lektion, men annars försöker jag sätta mig och skriva ner lite anteckningar och det är bara små fotnoter som att denna lektion här, har den fått mycket hjälp och den har jobbat bra självständigt. Bara lite små anteckningar... Vi har ju...jag försöker samla dem en gång i mitten av kursen där jag säger öga mot öga hur de ligger till. Hur jag tycker att de ligger till. (Lärare 3)

Läraren anser att det till viss del finns ett formativt arbete i dennes sätt att bedöma som handlar om att som göra sig medveten om vad som händer i klassrummet med varje elev. Detta ska noteras och finnas som grund i ett utvecklingssamtal som berättar hur eleverna ligger till. Det känns som att syftet med formativ bedömning inte blir så tydligt i detta tänkande då dels noteringarna inte har en direkt koppling till kursmålen och då de samlas till

en gång per termin istället för att användas kontinuerligt. Däremot verkar det finnas en medvetenhet om att om det ska vara ännu mer formativt arbete än vad denne gör så borde man ge eleverna feedback oftare. Frågan är om läraren tycker att det är av betydelse.

Egentligen inte. Jag tänker så, att vem kommer egentligen att läsa all den bedömningen som man ska sätta sig ner och skriva. Eleverna vill ändå bara ha den här sammanfattade delen som de kan få vid de få tillfällen som vi har samtal och omdömen. Jag tror inte att de egentligen efter varje lektion är intresserade av att veta hur de ligger till, eller efter varje uppgift. De ser bara målet och slutet att bli av med det. (Lärare 3)

Hur formativ bedömning påverkar elever positivt kommer inte riktigt fram i denna intervju, vilket kan ha att göra med att läraren inte riktigt ser betydelsen av den, utan talar enbart om hur eleverna ligger till. Inte om vad eleven ska göra för att komma närmare de slutmål som finns i kursen. Elevernas attityder har förmodligen även här att göra med deras brist i förståelsen av ett visst bedömningsätt, vilket ställer krav på att läraren kan förmedla vikten av det. Att arbeta formativt handlar om att se målet och utvecklas därefter. Den negativa inställningen till formativ bedömning kan också bero på att det inte finns någon tydlig koppling mellan noteringsarbetet och styrdokument. Nyttan med den formativa bedömningen är inte riktigt uttalad och därför blir inte vikten av varför elever kontinuerligt ska ta del av bedömningsarbetet heller tydlig. I citatet nedan ser vi tydligt hur man samlar noteringar med syfte att de ska ligga till grund för betygssättning i slutet av kursen.

Jag samlar allt material. Jag brukar skriva upp efter varje provning eller uppgift eller arbetsmoment, så skriver jag upp per individuell elev, vilket betyg de nådde. Och sen i slutet, när det är dags för slutbedömning, så lägger jag ihop alla de här delarna. Och ofta så pratar jag med elever också. Jag brukar vara färdig med första bedömningen redan en månad innan betygssättningen och sen så pratar jag med eleverna och säger du ligger såhär nära. Vill du göra någonting mer? Eller är du nöjd med det här betygssteget du har? Så får de själva känna vad de tycker. (Lärare 1)

Citatet visar att det finns en tanke att ge eleverna en chans att förbättra sina resultat vilket skulle kunna tänkas vara snudd på formativ bedömning. Men även här tyder berättelsen på att det finns brister i förmedlandet av vad det ska innebära att dokumentera elevers lärande. Till exempel att dokumentationen ska användas kontinuerligt under en kurs och inte bara på slutet. Dessutom är syftet med den formativa bedömningen att man inte skriver in resultat i tabeller och summerar vid en kurs slut utan noteringarna skulle istället kunna användas för att se utvecklingen mot målen i kursplanen och tydliggöra det för eleven.

#### **4.1.4 Tema: Formativ bedömning som ämnesintegrering**

Ett sista tema vad gäller hur lärare uppfattar formativ bedömning har med ämnesintegrering att göra. Några lärare anser att ämnesintegreringen är ett tillvägagångssätt i det formativa arbetet. I citaten nedan ser vi lärare från de båda skolorna som påpekar vikten av ämnesintegrering.

Om vi tittar på naturvetenskapen. Där jobbar jag ganska nära min kollega som har det och där jobbar vi numer ämnesintegrerat, helt, i fysik, kemi och biologi, samtidigt. Och där kan inte vi lägga upp enskilda matriser eller enskilda bedömningsgrunder för vart och ett av våra ämnen. Utan där blir det en mer formativ bedömning, för man kan inte säga att det här når upp till det här målet i alla ämnen, utan här måste man börja fundera på om det här är något som går att utnyttja och att använda...är det så att elevernas vidare kunskapsutveckling kommer att påverkas av det här, och det är jag väldigt positiv till. (Lärare 1)

Feedback och matriser, men sen för att få den här helheten, så tycker jag att man i alla fall ibland har ämnesöverskridande grejer därför att kunskap inte är uppdelat i ämne utan det är mer en konstruktion för att skolan ska bli enklare, men livet är inte uppdelat så. (Lärare 6)

De båda lärarna har en kunskapssyn som innefattar att man inte kan dela in världen i olika ämnen utan att eleverna lär sig bäst genom att lära utifrån ett helhetsperspektiv. Skillnaden mellan de båda citaten är att lärare 1 enbart tar upp ämnesintegrering som tillvägagångssätt hur man kan arbeta med formativ bedömning medan lärare 6 menar att en gemensam kunskapssyn och ett gemensamt bedömningsarbete hjälper oss i det formativa arbetet. Det kan ses som en brist i förståelsen att ämnesintegrering förvillas med formativ bedömning, vilket säkert kan vara ett bra arbetssätt men inte ett tillvägagångssätt i bedömningsarbetet.

## **4.2 Övergripande frågeställning: Hur ser möjligheterna ut för lärare att arbeta med formativ bedömning?**

När det gäller om lärare kan och har möjlighet att arbeta med formativ bedömning är det bara en lärare som säger sig kunna göra det helt fullt ut. Många andra är positivt inställda till att i framtiden kunna arbeta med formativ bedömning men det finns en hel del hinder som man på skolorna måste arbeta med. Dessa hinder beskriver jag och analyserar precis som i förra avsnittet, utifrån teman som ibland har olika dimensioner.

### **4.2.1 Tema: Brist på tid**

Ett tema som framkommit ifrån i stort sett alla intervjuer är lärares brist på tid. Några av lärarna har påbörjat ett formativt arbete men har svårt att se hur tiden ska räcka till för att

fortsätta, medan andra lärare inser tidens knapphet utan att ha arbetat med formativ bedömning. I berättelserna framkommer olika dimensioner av vad det är som lärarna upplever som tidskrävande.

### *Tidskrävande med muntlig feedback*

Som man kan utläsa tidigare i analysen så tänker många att läraren i den formativa bedömningen ska ge eleverna muntlig feedback. Detta ses som ett stort bekymmer för många av de intervjuade.

Och jag menar, du kan inte ha det om du har 30 elever. Du kan ha mindre grupper som du kan jobba med på det sättet. Hur mycket lektionstid har du? Låt säga, 2,5 h på en grupp med 30 elever i veckan. Hur ska du kunna hinna se alla, prata med alla, resonera med alla kring det som de håller på med. Det går inte. (Lärare 5)

Lärare 5 har försökt att arbeta med muntlig feedback med eleverna och ser att tiden försvinner iväg. Framför allt handlar det om att klasserna är stora med många elever som ska få sin tid till feedback. Många menar på att om feedback ska kunna ges till 30 elever så blir det aktuellt med cirka en minut per elev för att det inte ska bli för utdraget under flera lektioner och ta lektionstid från andra saker som behöver göras. Om det ska vara till någon nytta med den muntliga feedbacken så anser man att det en minut inte räcker till. Det finns lärare som har gett sin feedback i 90 minuter. Den muntliga feedbacken ses då som ett tillfälle för dialog med eleverna.

### *Tidskrävande med skriftlig feedback*

Andra lärare menar att det administrativa är tidskrävande och att ge feedback i form av kommentarer och noteringar är det som är tidskrävande.

Men administrativt, och med administrativt menar jag det här att för mig sätta mig ner och skriva ner för varje elev, hur de ligger till efter varje lektion etc, och sedan då förmedla det till eleverna. (Lärare 3)

Tidsproblemet består här av att man först känner att man inte har utrymme i sin tjänst att skriva noteringar och kommentarer utan istället får göra det på kvällar. Sen ser man det som att man dessutom ska förmedla kommentarerna till eleverna som ytterligare ett tidskrävande moment. Man menar att dagarna är strikt schemalagda med lektioner och korta raster

däremellan. Det finns därför inte en möjlighet att sätta sig ner och utföra en del av feedbackarbetet.

### *Tidskrävande med förankring av formativ bedömning*

De två ovanstående dimensionerna av tidsbrist uppfattas av många lärare. Och även när frågan ges om hur andra lärare på skolan uppfattar möjligheterna till formativt arbete så påstås det att det är väldigt många kollegor som har dessa upplevelser av tidsbrist. Men en av de intervjuade lärarna menar på att tiden inte är så bekymmersam om man väl arbetar med formativ bedömning. Bristen ligger istället i hur lärarna tar sig an det formativa arbetet. Att man inte ser det formativa arbetssättet som ett enda stort arbetssätt utan istället måste utföra andra moment bredvid och att det påverkar hur andra lärare bristen på tid. En annan av de intervjuade lärarna bekräftade detta på sätt och vis.

Tiden. Det är ganska tidskrävande att, då menar jag inte att bedömningen är mer tidskrävande, men det är tiden som krävs för att sätta sig in i det. För jag skulle vilja veta ännu mer om det. Det är snarare så att jag vill bekräfta att det är det jag tänker. Jag vill egentligen bekräfta att de sakerna som jag faktiskt gör kan räknas som formativ bedömning. (Lärare 7)

Det som lärare 7 antyder är att det är alla frågetecken kring formativ bedömning som är det mest tidskrävande, så som att arbeta sig fram till ett strukturerat formativt bedömningsarbete och att få riktig vetskap om vad det faktiskt innebär. Intervjupersonen tror sig också arbeta på ett formativt sätt i vissa avseenden och skulle med mer vetskap kunna bekräfta om det räknas som en del av ett formativt bedömningsätt.

### *Brister i hur man på skolor skulle kunna lösa tidsbekymret*

Den lärare som inte såg tiden som ett så stort bekymmer tror också att skolor kunde arbeta för att vinna mer tid genom att till exempel se över hur man samarbetar med varandra på skolorna.

Många tycker ju att det tar mer tid, men om vi då är tio svenskalärare och om man då delar med sig till varandra av sina planeringar, sina matriser och bedömningsunderlag, vi har ju en gemensam mapp på vår server, så kan vi återanvända ganska mycket, och då frigörs ju tiden lite på andra sidan på något vis. (Lärare 6)

Detta samarbete finns inte riktigt och som forskning säger så arbetar ofta lärare själva och behöver därmed uppfinna hjulet om igen. Det visar också att de mål i läroplanen som handlar om samarbete för att nå mål, inte arbetas efter, vilket säkert kan bero på att läroplanen prioriteras bort för mer fokus på kursmål. Ett annat förslag för att få tiden att räcka till handlar också om samarbete men genom att man arbetar mer projektorienterat, eller som vi tidigare nämnt ämnesintegrerat.

Det skulle kanske vara om man började jobba mer projektorienterat. Det frigör ju mera tid om alla ämnen går ihop, under två veckor där alla ämnen faktiskt är involverade. Då har man ju inte det här med bara en timme. Så att man försöker få in det då i ett projekt eller tema. (Lärare 2)

Lärare 2 menar att genom att samarbeta över ämnena så behöver man inte bli så låst till sin schemalagda timme som man ibland har med eleverna en gång i veckan. Det blir på så sätt ett mer självständigt arbete från eleverna samtidigt som man träffar dem under längre tid. Det innebär att man kan följa upp eleverna bättre och därmed arbeta bättre med formativ bedömning.

#### **4.2.2 Tema: Brister i kompetens**

Utifrån föregående perspektiv grundar sig det andra temat då det uppkommit att det finns brister i förståelsen kring vad formativ bedömning verkligen innebär. Det tredje temat handlar om att det finns brister i kompetens kring formativ bedömning. Det krävs alltså mer utbildning om vad det innebär. Bara en av de intervjuade lärarna hade stött på formativ bedömning i sin utbildning trots att ingen hade tagit sin examen tidigare än 1998 då Lpf94 har varit det styrdokument man ska rikta sig efter. I intervjuerna hittas olika dimensioner av vad lärare behöver för att få kompetens inom formativ bedömning.

#### *I behov av utbildning*

Av förra perspektivet där fokus var förståelsen av formativ bedömning hittades en hel del brister i förståelsen av syfte och tillvägagångssätt. Det man kan utläsa av analysen är att de lärare som fått någon slags utbildning i formativ bedömning hade mycket lättare för att redogöra för vad det innebär. Det tyder på bristen att av utbildning på skolor leder till att inte den formativa bedömningen tydliggörs och blir ett naturligt arbetssätt.

De intervjuade lärare som fått inblick via sin arbetsplats i vad det handlar om hade som sagt lättare för att redogöra för innebörden och var alla relativt intresserade att uppdatera sig inom bedömningsarbete.

”Och jag har ju ett intresse av att läsa om det själv och så Christian Lundahl på bokmässan, långt tidigare än det här. Så jag har ju ett intresse för det. Men det är långt ifrån alla som har det. Många är lärare och brinner för sitt ämne och det är ju absolut en orsak till att man inte har bedömning som sitt starkaste intresse”. (Lärare 6)

Utifrån detta citat så kan man utläsa att alla lärare på denna skola inte delar detta intresse. Det påverkar också hur man tar till sig den utbildning man får och som det framstod av intervjuerna så hade det getts en föreläsning och en bok man självständigt skulle läsa, vilket lärare 6 påstod att man utan intresse inte behövde engagera sig i. Så trots att skolor ger utbildning i formativ bedömning, så krävs det ännu mer för att få med alla på tåget. De lärare som är intresserade av bedömningsarbete har stora chanser att kunna hitta olika tillvägagångssätt till att arbeta med formativ bedömning, medan de som inte är lika intresserade kan behöva mer stöd än en utbildning för att kunna få det att fungera.

### *I behov av stödmaterial*

På skola y är det svårt att få arbetssättet som ett system då man inte har tillräcklig kunskap för att kunna omvandla det i praktiken. Man eftersöker något stöd i form av någon person eller mall som förtydligar hur man kan arbeta formativt vilket också skulle vara bra för de lärare som får utbildning men som inte har intresset för att hitta tillvägagångssätt.

Det svåra är arbetsbördan och tiden och vetskap om hur man ska göra. Någon som visar hur man ska göra med konkreta medel. (Lärare 7)

Jag tror att man skulle behöva ha någon mall. Någon färdigskriften. För visst jag kan sätta mig och skriva och göra mallar själv men risken är ju någonstans att man missar ändå någonstans. Men det som behövs först och främst är ju som sagt mer tid... (Lärare 3)

Av citaten kan vi alltså se att det är någon slags mall som visar hur det på ett strukturerat sätt kan gå till i verkligheten istället för att man som ensam lärare ska försöka utforma ett sätt där man får med alla bitarna. Den formativa bedömningen upplevs för många lärare som för teoretisk och måste plockas ner på det praktiska planet.

### *I behov av att delge varandra för att bli kompetenta*

På båda skolorna skulle ännu mer stöd behövas. Man behöver definitivt stöd i att hitta tid till att utforma, utveckla och samtala kring formativ bedömning. Det räcker inte enbart med att skicka ut böcker och ha en föreläsning kring ämnet och sen tro att arbetet ska påbörjas av sig själv. Som jag förstår det så eftersöker man en samverkan med varandra för att få det att fungera och framför allt för att få alla lärare att komma igång så att man inte står ensam i sina tankar i hur man ska börja med ett formativt bedömningsarbete. Som teoriavsnittet tar upp skulle det vara bara med stödgrupper och forum där man arbetar med implementeringen av den formativa bedömningen. Ingen av skolorna hade några av dessa typer utan pratade vid behov i mer informella samtal.

#### **4.2.3 Tema: Brister i kurser utformning och innehåll**

Det sista temat som upptäckts i de intervjuade lärarnas berättelse om svårigheter till att implementera ett formativt bedömningsarbete handlar om hur lärare tolkar kraven från kursplanerna. Många av lärarna ser svårigheter att hitta tillvägagångssätt i sina ämnen och menar på att det återigen lämpar sig bättre för vissa ämnen.

#### *Kursers utformning*

Nä, jag tycker att det är svårt..... i svenskan, att dem processar på texten och att dem läser varandras texter.... det är svårt i de andra ämnena. (Lärare 2)

I svenska men inte i religion. Därför att där är det mer avslutande kapitel, där kör man etiken, och sen är den färdig liksom. Och sen kör man religionerna och sen är den färdig. (Lärare 6)

De ämnen som de kan se progression i har lärarna lättare att använda den formativa bedömningen i. Men som vi ser av lärare 6 beskrivning så uppfattas andra ämnen som mer momentstyrda vilket lärarna upplever svårt att gå tillbaka till. Dessa moment främjar lärarna till att skriva in elevernas prestationer i tabeller och sen vid årets slut lägga ihop prestationerna för att få fram ett betyg, vilket inte är ett formativt arbetssätt. En förklaring till varför man fokuserar så mycket på dessa moment som lärare kan ha att göra med att alla de intervjuade lärarna bedömer elevernas prestationer utifrån betygskriterierna och uppnåendemålen för kursen, inte utifrån de strävansmål som ligger till grund för hela kursen.

Kanske skulle man kunna se progressionen i alla ämnen bättre om man utgick ifrån strävansmålen.

### *Kursers innehåll*

Till sist påpekas också hur mängden av kunskap som eleverna ska ta till sig i en kurs påverkar det formativa bedömningsarbetet negativt.

Kurserna är alldeles för komprimerade. Man ska ha in alldeles för mycket i varje enskild kurs. Du hinner inte gå in på djupet över huvudtaget på en del kurser. A-kursen i samhällskunskap, där är det otroligt mycket du ska hinna med. Och det innebär dessvärre för att allt ska hinnas med så måste eleverna läsa och förstå så mycket som möjligt på egen hand. Du hinner inte ha lektioner där du skapar förståelse och så. (Lärare 5)

Den formativa bedömning ska ligga till grund för att elever ska få en djupare förståelse för det som studeras och det är precis detta som enligt lärare 5 inte fungerar. Återigen handlar det mycket om tiden för att hinna med allt vad kursplanerna tar upp samtidigt som eleverna ska få möjlighet att gå in på djupet i kursen. Intervjupersonen säger att när kurser är så korta och komprimerade så är det svårt att släppa eleverna att själva söka kunskapen utifrån alla de mål som kursplanen tar upp, vilket istället leder till ett arbetssätt som handlar mer om att läraren förmedlar kunskapen till eleverna, bara för att vara säkra på att eleverna har fått möjlighet att lära utifrån alla mål.

### **4.3 Övergripande frågeställning: Vill lärare arbeta med formativ bedömning?**

Genom mina intervjupersoner har det framkommit att alla utom en av de intervjuade lärarna skulle vilja arbeta med formativ bedömning men att de inte är säkra på att så är fallet för alla lärare. Nedan följer de teman jag har hittat som förklarar hur mina intervjupersoner tänker kring lärares vilja och motivation angående ett formativt bedömningsarbete.

#### **4.3.1 Tema: Lära för lärandets skull**

Det första temat grundar sig i att de flesta lärare verkar ha en ambition om att arbeta för att eleverna ska utvecklas och få en inre motivation till att lära sig och inte vara så fokuserade på betygen. Att lära sig för lärandet skull. En lärare formulerade det så här.

Jo, jag tror att deras bild av hur de skulle vilja jobba egentligen, så finns det ett element av formativ bedömning i det. De flesta lärare har ett sokratiskt idéal över hur undervisning ska gå till. Man vill framför allt att eleverna ska läsa för att lära och inte läsa för att klara nästa prov. (Lärare 5)

Enligt lärare 5 vill alltså de flesta lärare kunna arbeta för att främja elevers lärande men motivationen verkar dras ner genom reella hinder såsom att tiden är för knapp och att kursplanerna är alldeles för komprimerade. Det verkar därmed finnas en tanke från lärare om hur man egentligen skulle vilja arbeta men utifrån verklighetens skola så förskjuts denna vilja och ambition och istället styr man in sig i ledet efter de brister på möjligheter som finns på de olika skolorna.

#### **4.3.2 Tema: Utvecklas som lärare**

Ett andra tema som upptäckts i intervjuerna är att det finns en vikt i att utvecklas som lärare när det handlar om viljan att arbeta med formativ bedömning.

Jo, men ja, jag vill alltid bli bättre som lärare. (Lärare 4)

Jag vill ju att mina elever ska lyckas. Och är det här ett sätt, eller det kan vara ett värt att testa. Och jag vill arbeta med det, just för att det är ett ganska förlåtande sätt. (Lärare 7)

De båda lärarna ser det formativa arbetet som en utveckling för sig själva genom att de hittar nya tillvägagångssätt för att förstärka eleverna i deras lärande. Lärare 4 var först tveksam till huruvida viljan finns eller inte då det summativa arbetssättet innebär mindre jobb. Men det som övervägde det hela var just att eleverna lär sig bättre genom arbetssättet och därmed blir läraren med ens motiverad att utveckla sin lärarroll. Även för lärare 7 handlar det om att utvecklas som lärare och ändra sina invanda mönster och i grund och botten handlar det även här om att eleverna ska stärkas i sitt lärande. Med förlåtande arbetssätt menar läraren att man i det formativa arbetet blir mer generös mot eleverna på så sätt att man låter dem arbeta vidare med sina brister och genom det få en chans att påverka sina resultat. Detta är ett nytt utvecklande sätt att se på bedömning enligt denna lärare.

### 4.3.3 Tema: Generationsfråga

Ett tredje sätt att se på hur lärare har viljan att arbeta med formativ bedömning handlar om vilken generation man tillhör. Enligt många lärare har vi kunnat utläsa att man har en uppfattning om att ett formativt bedömningsarbetsätt är mer tidskrävande och genom citatet nedan berättar en av lärarna sin upplevelse om varför det skulle vara speciellt den äldre generationen lärare som inte skulle vara villiga att lägga ner denna extra tid.

Men jag tror att det uppfattas som extra jobb. Och allt extra jobb är man motståndare till. Jag kan tänka mig att detta är en generationsfråga. Jag vet att jag ska jobba som lärare i 30 år till, då ser jag det som att jag jobbar med det ordentligt nu, så har jag det i 30 år, kanske inte 30 år men... Men är man då 50, 55, då ser man kanske inte.....då har man jobbat på ett visst sätt och det har funkat. (Lärare 4)

Lärare 4 ser nyttan med det för sin egen del med att lägga ner mer tid på att förstå och strukturera ett formativt bedömningssätt, just för att denne har många år kvar som arbetande lärande och menar att om man hade varit äldre och inte så långt tid kvar till pension, så hade motivationen att utveckla sig själv som lärare minskat eftersom arbetsättet fram till nu fungerat bra. En annan av mina intervjupersoner menar att de som har arbetat på en skola länge och inte intresserar sig för att förändra sitt bedömningsarbete kan se diskussionerna kring formativ bedömning som ett begrepp som snart kommer att försvinna.

Och så hör man då från den som har varit i skolan då i hundra år att jaja, det blåser snart över och så kommer det något nytt, precis som om det är något tillfälligt som snart försvinner. (Lärare 6)

I citatet antyds det att det finns en skillnad mellan unga och gamla lärares syn på förändringsarbete då intervjupersonen menar att de lärare som har många års erfarenhet av läraryrket kan ha mindre positiv attityd till förändringen i bedömningsarbete. Det kan kanske bero på att dessa lärare har erfarenhet och upplevelser av andra projekt som försökts implementeras i skolan under deras yrkesverksamma liv, men som inte lyckats, vilket drar ner motivationen till att påbörja ett formativt arbete. Och i en kombination med synen av att deras arbetsätt hittills har fungerat bra så sänks motivationen ännu mer.

### 4.3.4 Tema: Resultat i statistik

Det fjärde temat handlar om att viljan till utvecklande arbetsätt påverkas negativt av att man lägger stor vikt vid att sätta elevers resultat i statistik. Det verkar som om många lärare har svårt att bortse från statistiska resultat. Även om viljan att arbeta formativt finns så verkar det vara svårt att tänka om och börja arbeta utan dessa sammanställningar av elever.

Ibland verkar det som om andra lärare vill hålla ryggen fri, man vill hålla någon form av objektivt sätt att bedöma kunskapsutvecklingen och då vill man hålla sig till siffror och gärna statistik. Hur många poäng fick dem på provet och hur många poäng har dem fått totalt. Och så är det väldigt enkelt att förklara, för eleverna tänker ju ofta så, att jag har si och så många rätt och då får jag ju ett G. Det verkar som att det är skrivet i sten. (Lärare 4)

En annan lärare tar dessutom ställning till vad som är viktigast i en lärares bedömningssituation, den summativa eller formativa bedömningen.

Huvudsaken är väl att när jag gör den summativa bedömningen, att jag kan motivera varför jag har satt det betyg jag har satt. Det ska jag kunna motivera då. Om jag sedan har samlat ihop den här faktan efter varje lektion eller då och då eller tar det på prov eller inlämningsuppgifter, what ever. Jag ska motivera på slutet varför jag ger eleverna det betyg jag ger dem. (Lärare 3)

Av citaten framgår det med tydlighet att det summativa arbetssättet är djupt rotat och ett verktyg för lärare att kunna hävda varför elever får de betyg de får. Den formativa bedömningen ska ge lärare ett bra underlag till betygsättning om man tydliggör mål och resultat på vägen, men som lärare 4 menar så kanske detta inte känns lika objektivt som när man för statistik över resultaten och därmed kan känna av en osäkerhet i sin bedömning. Hur lärare på skolorna uppmanas att hantera resultat kan också påverka denna attityd till att inte släppa på statistiken.

Ja, sen ska man se på detta hur man ska återkoppla till eleverna, så har vi ju ett kommunikationsredskap deftalk. Ska man använda matriser och ha enkelt, klickbart system, så funkar ju inte vår plattform alls, utan då måste man ha ett separat system eller skriva in i deftalk eller att man länkar och har sig. Så det är inte så smidigt med det verktyget. (Lärare 6)

På båda skolorna verkar det som att man försöker få lärare att använda sig av denna typ av kommunikationsredskap med elever och deras föräldrar. Men som citatet visar så gynnar detta redskap mer det summativa arbetssättet då det upplevs som svårt att skriva in annat än resultat och betyg. Skulle man vilja lägga in matriser och sina bedömningar utifrån dessa så skulle det som sagt behövas ett enskilt system bredvid vilket gör det arbetsamt för lärare. Men framför allt så sänder arbete med dessa kommunikationsverktyg signaler till lärare att det är poäng och betyg som är viktigast att ge eleverna kontinuerligt under kursernas gång, vilket inte går ihop med den forskning som är gjord av formativ bedömning.

#### 4.3.5 Tema: Andras attityder påverkar

Som ovan är beskrivit så finns det olika motivation på skolor att göra ett förändringsarbete, trots att viljan egentligen finns att utveckla strategier för att elever ska lära sig mer för lärandets skull. Det fjärde och sista temat handlar därmed om andras attityder som påverkar hela tiden lärare. Som vi kunde läsa i tema 4.1.2 om att ge elever *feedback som kommentarer istället för poäng och betyg*, så finns det en stark vilja hos eleverna att få sin prestation betygssatt efter olika moment, vilket självklart påverkar den enskilde läraren då man försöker se situationen utifrån elevens perspektiv. Början av en implementering kan vara en period, känslig för negativa attityder då upplevelsen av bättre resultat ännu saknas och viljan och tron bara utgår ifrån forskning. En av mina intervjupersoner tar upp föräldrarnas attityder som påverkan av ett formativt bedömningsarbete och reflekterar då kring sin sons skola.

Han har gått i sjuan sen i höstas och jag tror dem har femton matriser än så länge som är liksom väldigt utförliga och bedömda från nivå 1-3 och massa olika moment. Så det blir stressigt. Men där känner jag att som mamma och som lärare i skolan, kan ju då försöka förklara för honom att du går i sjuan, du ska ha betyg i åttan. Så det är en process på väg mot.....men andra föräldrar som ser detta som att, ”nivå ett, det betyder betyg e, mitt barn kommer inte lyckas så bra”, då kan ju föräldrarna öka på den här stressen också. Så då kan man ju tycka att skolan i alla fall på grundskolan ska vara tydliga i att, just till föräldrar att det handlar om en läroprocess. (Lärare 6)

Föräldrars okunskap i vad formativ bedömning kan påverka elevernas attityder ännu mer vilket i sin tur gör det svårare för lärarna att hävda att det är ett bra bedömningsätt om de själva inte är hundra procent säkra på det. Att dessutom lärares attityder skiljer sig gör inte denna situation bättre genom att lärare uppvisar ett spretigt intryck vad gäller bedömningsarbete istället för att det är ett gemensamt arbete för en hel skola. Det verkar vara av vikt att även få föräldrar med ett nytt arbetssätt så att även dem får förståelsen för varför man agerar som man gör.

## 5 Avslutning

### 5.1 Slutsatser

Enligt syftet med uppsatsen studeras här varför fler lärare inte använder sig av formativ bedömning utifrån Sannerstedts (2008) implementeringsteoretiska perspektiv. Detta perspektiv handlar om ifall lärare har de tre förutsättningarna för att en implementering ska ske, vilka är om lärare förstår formativ bedömning, om de kan och har möjligheter att arbeta med formativ bedömning samt om de vill arbeta med formativ bedömning. För att implementering ska ske så måste alla dessa tre utgångspunkter besvaras med ett ja, annars finns det en brist som påverkar implementeringen negativt. I detta avsnitt fokuserar jag på att besvara mina frågor och visa på vilka brister som finns i ett implementeringsarbete mot formativ bedömning som förklaring till varför lärare inte arbetar mer med formativ bedömning.

#### 5.1.1 Hur förstår lärare formativ bedömning?

Utifrån mitt resultat kan man läsa att många ser på den formativa bedömningen som att det har med elevers utveckling att göra vilket stämmer bra överens med teorin som beskriver att den syftar till att utveckla elevens kunskap och även lärarens undervisning i lärandeprocessen (Lundahl, 2011). Det som uppkom i resultatet var att de flesta lärare hade ordet utveckling som ledord i vad formativ bedömning innebär. Det finns dock många förklaringar, tolkningar och tankar kring detta ledord vilket visar på att det finns en förvirring och otydlighet gällande syfte och betydelse. Detta är inte så tydligt för många av lärarna som det bör för att man ska kunna förstå helheten med den formativa bedömningen. En anledning till syftets otydlighet kan ha att göra med att många av lärarna inte har fått någon utbildning i formativ bedömning och därmed inte satt sig in i djupet av betydelsen. En annan anledning kan vara att de istället pratar med varandra på fikaraster och informella möten och därigenom försöker bilda sig uppfattningar om innebörden ifrån andra kollegor som kanske inte heller har så stor inblick i vad det egentligen innebär.

Resultatet gav oss också många olika tolkningar av hur man kan arbeta med formativ bedömning där feedback var ett ledord vilket stämmer med Black & Williams (2004), Hatties (2007), Lundahls (2011) tolkning av vad som ska ingå i en formativ bedömning. Däremot fanns det återigen en spridning i hur man tolkar att man ska arbeta med feedback och till

vilken nytta, vilket tyder på att det finns en brist i förståelsen även här. Hattie och Timperley (2007) menar att feedbacken ska rikta sig mot uppgifters innehåll och att man utifrån denna ska hitta metoder att gå vidare, för att feedbacken ska vara utvecklande för elevens resultat. Detta var ingen självklarhet på skolorna utifrån mitt resultat, som visar att feedback i många fall handlar om eleven som person samt att den ofta ges efter avslutade moment.

Mitt resultat tyder också på att många lärare ofta oreflekterat ger poäng och betyg på uppgifter samtidigt som de ger kommentarer, vilket är meningslöst enligt Hattie och Timperley (2007). En lärare reflekterade över att trots att denne var medveten om meningslösheten, så påverkas man av eleverna som vill ha betyg på uppgifter. Det kan ha att göra med att man gör eleverna vana vid både och, vilket därmed kan störa implementeringen av ett nytt arbetssätt på så sätt att elevens missnöje påverkar lärares försök till nya arbetssätt. Det kan dessutom återigen vara så att det finns en brist i hur man har syftet klart för sig så att man för eleverna kan förklara varför man gör på ett visst sätt.

Mitt resultat visar också på en efterfrågan av, som Moureau, Wretman (2008) och Davidsson (2007) förespråkar, ett beskrivande material som visar på just hur man kan arbeta med formativ bedömning och varför. Det finns saker som lärarna redan omedvetet arbetar med utifrån Black and Williams (2004), såsom kamratbedömning.

Enligt Sannerstedt (2008) och Davidsson (2007) behövs det en tydlig målformulering kring vad som ska göras som inte är för vag utan beskriver vad som ska göras och varför det ska göras. Mitt resultat visar på att det inte är särskilt många lärare som relaterar det formativa arbetet till våra styrdokument. En orsak kan vara att det inte står direkt i texten att man ska arbeta med formativ bedömning utan man måste ha förståelse för den formativa bedömningens arbetssätt och betydelse för den enskilde eleven som kan relateras till texten i läroplanen. Läroplanens mål verkar inte heller alltid vara så prioriterade i skolans arbete. Det verkar vara för mycket otydlighet kring hur den formativa bedömningen kan inverka positivt på individen i våra styrdokument.

### **5.1.2 Hur ser möjligheten ut för att kunna arbeta formativt?**

Av resultatet framkom en skillnad i hur mycket man arbetade med formativ bedömning på de båda skolorna. Lärare på skola x försökte till stor del att applicera det i sitt dagliga arbete. Lärarna på skola y anammade inte det med samma medvetna sätt, trots att de var medvetna om begreppets existens och att många eftersträvar att implementera det. Resultatet tyder

återigen på att det finns brister på skolor i utbildning av formativ bedömning, vilket är en förutsättning för att begreppet ska kunna redas ut bland samtliga lärare (Sannerstedt, 2008). På skola x tyder resultatet även på att det krävs betydligt mer utbildning än vad som getts.

Det framkommer också av resultatet att det i skolorna finns brist på tid för att kunna arbeta med formativ bedömning. Orsakerna är att lärarna upplever det som att det tar alldeles för lång tid att ge alla elever muntlig och skriftlig feedback och relaterar till den tid de har. Men det krävs även mycket tid för att kunna sätta sig in i ett arbete med formativ bedömning, vilket grundar sig i ovisshet kring innebörden. Stödmaterialet som Moureu och Wretman (2008) och Davidsson (2007) förespråkar finns som sagt tidigare inte på någon av skolorna vilket gör att många lärare strukturerar upp sitt arbete efter sina tolkningar. Och som det framkom av resultatet så kan den formativa bedömningen tolkas som arbete utöver det vanliga arbetet istället för att se det som ett helhetsarbete. Det kan delvis ha att göra med den missuppfattning som Tarras (2009) skriver om där många tror att man ska särskilja summativ och formativ bedömning helt och hållet. Enligt henne går det inte att göra en formativ bedömning om man inte har gjort en summativ bedömning först. De handlar mer om hur man tar sig an bedömningen efteråt men också bristen på stödmaterial och utbildning som på så sätt stjälper lärare att kunna få en helhetsbild av det formativa arbetet.

Likaså uppdagades det en brist på formella samtalsgrupper utifrån ledningens direktiv som riktar sig mot frågor och funderingar kring formativ bedömning på de båda skolorna. Som Hattie (2009) skriver om lärares ensamarbete så stämmer det utifrån mitt resultat att lärare ofta arbetar ensamma och därmed blir tvungna att uppfinna hjulet själva istället för att dra nytta av varandras kunskap.

Tillsist uppkom det under detta perspektiv att lärare ofta upplever kursers utformning och innehåll i många ämnen som ett hinder för att kunna arbeta formativt. Det handlar om att kurserna är utformade utifrån moment som gör det svårt för lärare att se progression i ämnet. Kurserna upplevs också ofta som alltför komprimerade för att man ska kunna gå in på djupet i kursen. Denna kritik är överensstämmande med Wretmans (2008) kritik som riktar sig mot att målen är för många och att det på så sätt är svårt för lärare och elever att sätta sig in i dem, vilket kan vara en anledning till att de intervjuade lärarna pratar om uppnåendemål och betygskriterier.

### **5.1.3 Hur ser lärares vilja och motivation ut att använda sig av formativ bedömning?**

Till den sista frågan som handlar om ifall lärare vill arbeta med formativ bedömning blir svaret lite tvetydig då de allra flesta lärare tror att lärare egentligen skulle vilja jobba utifrån att elever ska lära sig för lärandets skull och inte stirra sig blinda på betyg och poäng, vilket den formativa bedömningen också strävar emot då elever får feedback som utvecklar och därmed stärker deras självförtroende och motivation som slutligen påverkar resultaten bättre (Black & Wiliam, 2004). Men det är mer komplicerat än så att hävda att alla lärare därför skulle vilja arbeta med formativ bedömning. I mitt resultat hittade jag en hel del faktorer som drar ner motivationen i denna fråga.

Först och främst så finns faktorer inom skolan som ger lärare tron om att det summativa arbetssättet är det viktigaste, såsom när man på skolor använder sig av olika kommunikationsredskap som någonstans utgår ifrån Thorndikes tankar kring att man ska mäta och administrera kunskapen för att visa på intelligens istället för som Dewey menar följa barnets utveckling mot uppsatta mål, vilket följer den formativa tanken bättre (Lundahl, 2011). Det kan vara som Wiliam (2011) menar, att det finns en missuppfattning där man tror att all bedömning man gör är gynnsam för eleverna och att man därför gör sammanställningar och tabeller kring elevers resultat, vilket gör att man inte på skolor reflekterar så mycket kring hur det påverkar den formativa bedömningen och därmed elevernas prestationer.

Det uppkom också i mitt resultat att attityder till den formativa bedömning kan vara en generationsfråga, då lärare som varit verksamma länge kan känna sig mindre motiverade till att förändra sitt arbete som de själva tycker ha fungerat bra hittills. De har länge fungerat som de så kallade närbyråkraterna som styr innehållet i verksamheterna (Sannerstedt, 2008), och kan därmed tagit del av samt bidragit till en hel del projekt och beslut som inte har blivit implementerade i skolorna. Dessa upplevelser kan också bidra till att deras motivation till nya implementeringsarbeten dras ner.

Till sist visade mitt resultat på att attityder från andra lärare, elever och föräldrar också påverkar motivationen på olika sätt. Framför allt tyder det på att en samsyn kring den formativa bedömningen inte råder som det är nu.

## 5.2 Avslutande reflektion

I inledningen kan vi läsa om att jag ska undersöka den implementeringsproblematik som finns i skolans värld kring formativ bedömning utifrån om det finns brister i lärares förståelse, deras möjligheter eller i deras vilja att genomföra en förändring i bedömningsarbete. Efter att ha intervjuat sju lärare och analyserat deras svar utifrån dessa tre utgångspunkter så kan jag konstatera att brister finns mer eller mindre inom alla perspektiven. Men utifrån mina slutsatser och analys finns de flesta bristerna i de två första, vilka är om lärare förstår formativ bedömning samt om de har möjlighet att arbeta med det. En reflektion i analyserandet är att det är svårt att särskilja de tre perspektiven då de påverkar varandra, såsom att lärares vilja hör ihop med om de förstår innebörden, eller om det finns brister inom skolor att ge utbildning, vilket leder till oförståelse. Men för att summera och reflektera vidare så krävs det först och främst mer utbildning och handledning för lärare och rektorer om den formativa bedömningens syfte, hur den kan inverka positivt på elever och hur man hitta ett fungerande arbetssätt. Detta skulle kunna leda till en vilja och motivation hos lärare, som egentligen vill bli bättre på att hjälpa elever att utvecklas, vilket i sin tur skulle kunna övervinna alla de hinder som står i vägen för möjligheterna i form av tid, kursplaner med mera.

Utifrån lärares brister i förståelsen av formativ bedömning tror jag att det är viktigt att satsa på att utbilda alla lärare samtidigt precis som man gjorde i Tanums Kommun (Christensson, 2008), i syfte att få en samsyn i bedömningsarbete och i vad det innebär. Black med fl. (2004) menar att det kan vara bra att börja med en liten grupp lärare som sätter in sig i ämnet och som kan sprida det vidare. Jag tror utifrån mitt resultat och analys att det är viktigare att försöka få alla att sätta sig in i den formativa bedömningens betydelse för att undvika tvetydningar och missförstånd. Resultatet visar nämligen att lärare som arbetar på skola x och därmed har fått en föreläsning och en bok som handledning, hade mer lika svar jämfört de lärare som inte fått någon introduktion i begreppet. Det kanske inte är den enda förklaringen till liknande svar, då dessa tre även hade ett intresse av att lära sig om formativ bedömning, vilket inte alla på skolan hade. Men jag tänker mig att genom att alla får ta del av samma källor, så borde diskussionerna påbörjas och ändå innefatta de som inte är lika engagerade i frågan från början. Jag håller däremot med Black m.fl. (2004) om att det behövs lång tid för att implementera formativ bedömning. Återigen, poängterar jag vikten av att utbilda alla lärare på samma gång och utveckla detta genom att ha stöd- och samtalsgrupper samt stödmaterial, så att lärare tillsammans kan bilda sig en samsyn kring vad det innebär. Eftersom viljan i grund och botten verkar finnas hos de flesta lärare att arbeta för elevers

utveckling, så tror jag att mer förståelse och samsyn skulle kunna öka motivationen till formativt arbete och därmed övervinna många av de hindren som uppkommer i undersökningen.

Ett beskrivande material som Moureu, Wretman (2008) och Davidsson (2007) förespråkar, skulle även kunna vara till fördel i ett implementeringsarbete på skolorna på så sätt att många lärare kanske hade insett att de redan gör vissa saker som ingår i den formativa bedömningen, och samtidigt fått ytterligare en mening med arbetet. Jag tänker bl.a. på kamratbedömning som många lärare pratade om att de gjorde men inte nämnde att det hade med formativ bedömning att göra. Enligt Black and William (2004) har kamratbedömning en central plats i det formativa arbetet. Syftet med det formativa arbetet hade kanske klarnat ytterligare genom stödmaterialet.

Man behöver definitivt lyfta frågan på skolor om all bedömning man gör är gynnsam för eleverna, så att man som Hattie (2009) menar, förtydligar syftet och förmedlar och diskuterar hur vissa förändringar påverkar eleverna på olika sätt. Att förtydliga syftet och hur elever påverkas skulle också vara viktigt i det faktum att det i mitt resultat uppkom att motivationen kan handla om en generationsfråga. Men med tanke på att lärare ofta vill bli bättre som lärare, som också uppkom av mitt resultat, så tänker jag mig att en tydlighet av vad den formativa bedömningen verkligen kan leda till, skulle kunna göra dessa mer motiverade. Så återigen tror jag att man måste arbeta mer med det första perspektivet, lärares förståelse, för att den rätta viljan ska kunna bidra till ett implementeringsarbete, så att det inte blir ytterligare ett beslut som inte genomförs, vilket många äldre lärare kanske har erfarenhet av. Närbyråkraterna själva styr som sagt innehållet i verksamheterna då de ensamma måste fatta en hel del beslut under dagarna utifrån olika situationer och möten med personer (Sannerstedt, 2008). Motivationen tror jag kommer smygande om de får mer förståelse för hur den formativa bedömningen kan påverka lärandet positivt.

Ett förtydligande av feedbackens syfte utifrån Hatties och Timperleys (2007) teorier skulle också kunna vara ett viktigt inslag i en fördjupning för lärare i vad formativ bedömning innebär, då resultatet visar att en del feedback består av små noteringar som handlar om eleven som person samt att feedbacken ofta kommer efter momenten. Likaså skulle det vara bra att i en utbildning om formativ bedömning diskutera hur betyg och poäng på prov kan påverka eleverna negativt, såsom Hattie och Timperley (2007) samt Black and Wiliam (2004) hävdar, då resultatet visar att många lärare oreflekterat ger poäng och betyg på uppgifter samtidigt som de ger kommentarer, vilket är meningslöst enligt ovanstående forskare.

Det har även uppkommit att många lärare är måna om att följa kursmål och betygskriterier och därför skulle det, enligt mig utifrån Sannerstedt (2008) och Davidsson (2007), behövas en ytterligare fördjupning i vilka mål man faktiskt arbetar aktivt med genom att man bedömer formativt. Med den förståelsen hade fler lärare kunnat hävda för sig själva och för sina elever varför man gör på ett visst sätt och synliggöra det formativa i arbetet, vilket framkom i mitt resultat att man inte alltid kunde. Utifrån Wretman (2008) och mitt resultat så upplevs kursplanernas utformning och innehåll även som ett hinder. Jag tänker mig att arbete med strävansmålen (Lpf94), där man kan hitta mål som relaterar till ett formativt arbete, kanske i skolorna blir bortprioriterade i och med att mycket fokus läggs på uppnåendemål och betygskriterier. Det blir helt enkelt för många mål att hålla i huvudet för lärare. Det verkar även som om läroplanen i sin helhet bortprioriteras där vi framför allt hittar mål som tyder på att ett formativt bedömningsarbete skulle vara av vikt. Att jobba mer med läroplanens och de strävansmål som finns skulle kunna vara av värde i ett implementeringsarbete.

De lärare jag intervjuade var alla väldigt intresserade av att utveckla sig i bedömningsfrågor, vilket inte är detsamma för alla lärare på skolan. Därför kan det slutligen vara viktigt att man på en skola inte släpper implementeringsarbetet åt lärarna själva efter diverse föreläsningar utan som i Tanums Kommun ser det som ett långsiktigt projekt som syftar sig till att alla får en samsyn i vad det innebär (Christensson, 2008). Det visade sig att det inte rådde en samsyn kring formativ bedömning, vilket kan ha att göra med att det inte finns samtalsgrupper som enligt ovanstående författare skriver är viktiga för att en implementering ska kunna ske, där både lärare och rektor ingår. Som jag ser det skulle det kunna skapa en samsyn och ett samarbete som behövs för att få alla att komma igång och underlätta ett implementeringsarbete genom att man som lärare inte behöver uppfinna hjulet själv hela tiden.

### **5.3 Nya frågor**

Implementering av formativ bedömning är ett stort arbete som kräver mycket tid, vilket får mig att vidare fundera över hur man ska göra för att få med sig alla skolor, privata som kommunala. Det framkommer av slutsatserna att ledning har ett stort ansvar på att stötta personal i detta arbete, vilket gör att det skulle vara spännande att undersöka vidare hur ledning och rektorer ser på en implementering av formativ bedömning utifrån vill, kan och förstå. Förstår ledning och rektorer tillräckligt för att kunna leda övriga i det formativa

arbetet? Tycker de att formativ bedömning är viktigt eller ser även de den formativa bedömningen som en fluga som snart flyger förbi? Är de villiga att ge lärarna de resurser som krävs för att en implementering ska lyckas?

Annat förslag på vidare undersökning som uppkommit under skrivandets gång skulle kunna vara att undersöka hur mycket av lärares dagliga arbete som skulle kunna innefatta ett formativt bedömningsarbete då det i intervjuerna ofta upplevs som att många lärare arbetar med en hel del saker som skulle kunna vara formativa, men att de själva inte reflekterar över det.

## Referenslista

Aschbacher, P.R. (1999). *Developing indicators of classroom practice to monitor and support school reform* (CRESST Technical Report No. 513). Los Angeles: University of California. <http://research.cse.ucla.edu/Reports/Tech513.pdf>.

Arter, J.A. (2003). *Assessment for learning: Classroom Assessment to improve student achievement and well-being*. U.S. Department of education. 465.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for Learning in the Classroom*. Phi, Delta, Kappan sept 2004. 20-21.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William D. (2004). *Assessment for Learning – Putting it into practice*. Buckingham, U.K: Open University Press.

Black, P. & William, D. (2001). *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA short Final Draft 1 November 6, London: King's college London School of education. 9.

Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. (Elektronisk version). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21. 5–31.

Christensson, L. (2008). Att implementera läroplanen. I Moreau, H & Wretman, S (red.). (2008). *Bedömning för att forma undervisning och lärande*. Solna: Fortbildning i Stockholm AB, 46.

Dunn, K. E., Mulvenon, S. W. (2009). Formative assessment. *Let's talk formative assessment...and evaluation?* University of Arkansas. 4-9.

Hattie, J A (2009): *Visible Learning, a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. 1-3, 12, 36-38.

Hattie, John & Timperley, Helen. k2007. The power of feedback. *In review of Educational Research*. 77.1. 82-84.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur. 183.

Jansdotter Samuelsson, M. & Nordgren, K (red). (2008). *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

Jansdotter Samuelsson, M. m.fl. (2008). Att sätta betyg i ett ämne. I M. Jansdotter Samuelsson, & K. Nordgren (red.) *Betygi teori och praktik*. Malmö: Gleerups, 7, 116.

Jönsson, A & Svingby, G (2008). *Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan*. Educare 2008:2. 62

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.s 17, 29, 49-50, 70-71, 82, 98, 107

Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin 119 (2). 254-284.

Lindström, L. & Lindberg, V, (Red). (2009). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS förlag.

Lindström, L. (2009). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (red.).*Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS förlag, 12

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts. .22-26, 45-48, 56.

Moreau, H. & Wretman, S (red.). (2008). *Bedömning – för att forma undervisning och lärande*. Solna: Fortbildning i Stockholm AB.

Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data*. Malmö: Liber AB. 12.-16.

Pettersson, Astrid (2009). Bedömning- varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (red.).*Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS förlag, 40.

Pettersson, A (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I *Forskning om undervisning och lärande* (2010:3). Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet. 9.

Rothstein, B (red). (2008) *Politik som organisation*. SNSFörlag

Sannerstedt, A. (2008). Implementering. I B. Rothstein (red.). *Politik som organisation*. SNS Förlag. 18-23, 29-35, 38,

Svingby, G. (1998). *Proven, kunskapen och undervisningen*. Samhällsorienterade ämnen. (Tests, Teaching and Knowledge in Social Studies. The national evaluation of Social Studies, 1995). Stockholm: Skolverket. Nr 138. 1998.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Perspectives on curriculum evaluation, ed. R. Tyler, R. Gagne, and M. Scriven. AERA monograph series – curriculum evaluation Chicago: Rand McNally.

Skolverket. (1998) *Proven, kunskapen och undervisningen*. Samhällsorienterade ämnen. Skolverketsrapport nr 138. Stockholm: Liber

Schneider, M.C. & Randel, B. (2009). Research on Characteristics of Effective Professional Development Programs. H. L. Andrade & G.J. Cizek (red.): *Handbook of formative assessment*, 251-276. NY: Routledge.

Skolverket (2009). *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning* Stockholm: Liber. 16.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i Grundskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. 59

Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber Ab. s 20, 36, 39, 41, 60, 71,

Tarras, M (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. Journal of Futher and Higher Education. Volume 33. Issue 1. 59, 65-66.

Wretman, S (2008). Måluppfyllelse – lärarproblem eller läroplansproblem? I H. Moreau & S. Wretman (red.). *Bedömning för att forma undervisning och lärande*. Solna: Fortbildning i Stockholm AB. 5-7.

Wretman, S (2008). Bedömning för att värdera eller stimulera. I H. Moreau & S. Wretman (red.). *Bedömning för att forma undervisning och lärande*. Solna: Fortbildning i Stockholm AB, s19.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Generella frågor:

1. Hur gammal är du?
2. Vad undervisar du i?
3. Har du lärarexamen och i så fall från när?
4. Berätta om din yrkeskarriär.

### Första aspekten: Förståelse och tankar kring bedömning

Hur arbetar du med bedömning?

- Kan du ge exempel på hur du gör när du bedömer en uppgift? Vad är syftet med din bedömning?
- Hur ger du feedback till elever?
- Hur blir elever delaktiga i sitt eget lärande?
- Hur sätter du betyg? Ges betyg? Kommentar?

Vad har du fått för utbildning i bedömning?

- Lärarhögskolan? Intern? Lärt av kollegor?
- Likvärdig bedömning?
- Formativ bedömning?

Vad är dina tankar och känslor kring formativ bedömning?

- Vad är syftet?
- Hur påverkar formativ bedömning eleverna?
- Kan elever lära sig bättre? Varför?
- Kan elever ta ansvar för sitt lärande? Hur?

Hur tänker du dig att man kan arbeta med formativ bedömning?

- Under lektioner, ifrågasätta för att se var elever befinner sig?
- Feedback med kommentarer för utveckling?
- Par och självbedömning?
- Utvecklas vidare från prov?
- Tydliga mål?

Hur tycker du att du arbetar respektive inte arbetar med formativ bedömning?

### **Andra aspekten: Möjligheten till arbete med formativ bedömning**

Vad har du för tankar kring den här skolans arbete med formativ bedömning?

- Arbetar man med formativ bedömning? Enstaka eller alla?

Hur ser du på möjligheten på din skola att arbeta med formativ bedömning?

- Finns det några hinder?
- Hur ställer sig ledningen till formativ bedömning?
- Finns det resurser såsom tid, pengar, utbildning, handledning?
- Samarbete - stöd hos kollegor – samtalsgrupper?

### **Tredje aspekten: Vilja och motivation att arbeta med formativ bedömning**

Berätta om din uppfattning kring din och andras lärare attityd och vilja till att arbeta med formativ bedömning?

- Är det viktigt att arbeta med formativ bedömning? Varför? Varför inte?
- Vad motiverar/avskräcker dig till att arbeta med formativ bedömning?

Är det något annat som du tycker är relevant att berätta som vi inte har pratat om?

