Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
Lärarprogrammet

”Bedömning är ju att man ska sätta betyg”

- En kvalitativ studie av lärares tankar om bedömning

Examensarbete lärarprogrammet
Slutseminarium 2011-05-31
Författare: Emma Ivarsson och Therese Winqwist
Handledare: Bo Nurmi och Ulf Petäjä
Medexaminatorer: KG Hammarlund och Jens Lerbom
Examinator: Anders Nelson

Abstract

Syftet med följande studie är att undersöka hur gymnasielärare kan resonera kring bedömning. Fokus ligger på huruvida respondenterna har ett i huvudsak formativt eller summativt förhållningssätt, samt vilka möjligheter respektive hinder de ser i formativa bedömningsmetoder. Empirin har insamlats genom intervjuer, och visar att respondenterna har en summativ syn på bedömning där betygsskalan är central. De möjligheter som ses i formativa metoder är ökad medvetenhet hos eleverna samt tydlighet gällande kursmål. De hinder som tas upp gäller elevernas mognad, lärarens osäkerhet och otillräckliga kunskap samt tidsåtgången.

Nyckelord: bedömning, betygssättning, formativ bedömning, summativ bedömning.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how upper secondary school teachers reflect on assessment. The aim is to examine whether the interviewed teachers think of assessment in a summative or formative way, and also which possibilities and obstacles they see in formative assessment methods. The results show that the teachers have a summative approach where the grades are central. The possibilities mentioned are the pupils' increased awareness of their learning process and the clarification of the course objectives. The obstacles brought up consider the pupils' immatureness, the teacher's insecurity and insufficient knowledge, as well as the time limit.

Key words: assessment, formative assessment, grading, summative assessment.

Innehållsförteckning

1. Inledning 5

2. Syfte och frågeställningar 6

2.1 Avgränsningar 6
2.2 Disposition 7
2.3 Arbetsfördelning 7
3. Teoretiskt ramverk 8

3.1 Bedömning 8
3.2 Ett målrelaterat betygssystem 8
3.3 Styrdokumentens roll i bedömningen 9
3.4 Summativ bedömning 9
3.4.1 Summativa bedömningsmetoder 10
3.5 Formativ bedömning 11
3.5.1 Formativa bedömningsmetoder 12
3.6 Operationalisering av teorin 15
4. Metod 17

4.1 Vetenskaplig ansats 17
4.2 Datainsamlingsmetod 18
4.3 Urval och generaliserbarhet 19
4.4 Procedur 20
4.4.1 Planering och förarbete 20
4.4.2 Intervjuns genomförande 21
4.5 Etiska riktlinjer 21
4.6 Reliabilitet 22
4.7 Analysförfarande 22
5. Resultat och analys 24

5.1 Lärarnas förhållningssätt 24
5.2 Möjligheter och hinder för formativa bedömningsmetoder 26
5.2.1 ”Det är bra med medvetenhet” 27
5.2.2 ”Vissa klasser tror jag det kan fungera bättre i” 28
5.2.3 ”Jag kanske inte klarar det så bra” 30
5.2.4 ”Det tar för mycket tid” 32
5.3 Sammanfattning av resultat 35

6. Slutsatser 36
6.1 Lärarnas förhållningssätt 36
6.2 Kommunikation och tydlighet 38
6.3 Personliga samt yttre faktorer 39
6.4 Sammanfattande reflektioner och förslag på vidare forskning 43
Referenser 45
Bilaga 1: Intervjuguide 49

1. Inledning

Bedömning utgör en stor del av lärares arbete och är därmed ett ständigt aktuellt diskussionsämne, såväl i skolmiljön som i media och övriga samhället. I dagsläget syns tydliga tendenser på ett fokus riktat mot elevens utvecklingsprocess, så kallad formativ bedömning, snarare än en utvärderande praktik, den summativa bedömningen (Lundahl, 2011). Viktigt är dock att påpeka att detta inte innebär att det ena utesluter det andra. I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, poängteras att elever ska tilldelas ett betyg efter avlutad kurs, men även att de ska vara delaktiga i bedömningsprocessen, som i sin tur ska främja elevens utveckling (Skolverket, 2006).

Forskning visar att formativ bedömning har positiv effekt på lärandet, oavsett elevernas ålder (se t.ex. Black & Wiliam 1998; Lundahl, 2011; Wiliam 2007a). Dessutom menar Wiliam och Thompson (2008) att formativ bedömning är mer gynnsamt för elevernas lärande än att minska klasstorleken. Genom att tydliggöra kursmålen i bedömningsmatriser, använda själv- och kamratbedömning, samt ge framåtsyftande feedback kan en mer formativt hållen bedömning uppnås (se t.ex. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2010).

Trots forskningsresultaten brister i regel det formativa perspektivet hos lärarna och många arbetar övervägande med summativa bedömningsformer (se t.ex. Crooks, 1988; Volante, Beckett, Reid & Drake, 2010). Under vår verksamhetsförlagda utbildning har detta också påträffats, då vi har sett att de lärare som vi har mött främst verkar använda summativa bedömningsmetoder. Detta har resulterat i en nyfikenhet på hur väl teorin stämmer överens med praktiken.

I bakgrund mot ovanstående anser vi det intressant att undersöka hur gymnasielärare resonerar kring bedömning. Vår förhoppning är att läsaren ska få en inblick i hur lärare kan förhålla sig till bedömning, samt vilka möjligheter och svårigheter som kan ses i olika formativa arbetsmetoder.

2. Syfte och frågeställningar

Som nämnts ovan visar forskning att formativ bedömning har positiv effekt på elevers lärande, men att lärare i huvudsak bedömer summativt. En pusselbit som saknas i forskningen är en undersökning av hur svenska gymnasielärare kan resonera kring formativa bedömningsmetoder. Uppsatsens övergripande syfte är därför att undersöka hur lärare kan tänka om bedömning.

De specifika frågor som avses besvaras är följande:

1. Har respondenterna i huvudsak ett formativt eller summativt förhållningssätt vad gäller bedömning?
2. Vilka faktorer kan bidra till att formativa bedömningsmetoder används eller åsidosätts i undervisningen?

2.1 Avgränsningar

Studien avser endast ett lärarperspektiv på bedömning, innebärande att elevernas perspektiv inte kommer att belysas. Därmed kommer vi heller inte undersöka vilken faktisk inverkan lärarnas bedömningsarbete har på elevernas lärande. I fokus står alltså endast lärarna och hur de förhåller sig till bedömning. Detta innebär att resultatet belyser vad respondenterna tänker kring ämnet och inte hur de arbetar i den vardagliga praktiken.

Vidare består respondenterna av behöriga och verksamma gymnasielärare. Avgränsningen har sin grund i vårt intresse för gymnasieskolan och att det främst är där vi har stött på diskussioner i ämnet bedömning. För vårt syfte finns heller ingen relevans i en jämförelse med andra sorters undervisningsinstitutioner.

Vad gäller litteraturgenomgång beskrivs bedömning i den här uppsatsen genom ett antal arbetsmetoder. Dessa utgör endast ett urval, men är de mest framträdande metoderna i litteraturen. Det utesluter dock inte att det finns andra bedömningsmetoder, eller att de nämnda kan benämnas på andra sätt. Vidare kan sägas att bedömning är ett omfattande

område där mycket forskning bedrivits. Därför har avgränsning gjorts gällande det teoretiska ramverkets omfång, med hänsyn till litteraturens relevans för denna studie.

2.2 Disposition

Uppsatsen är uppbyggd av sex olika delar. Under förestående avsnitt ges en översikt över befintligt litteratur och tidigare forskning. Därpå följer en metodologisk genomgång under rubrik 4, och i kapitel 5 presenteras och analyseras den empiriska studiens resultat. Slutligen finns en diskussion av resultatet i förhållande till forskningsöversikten under rubrik 6. Där återfinns även didaktiska implikationer och förslag på vidare forskning.

2.3 Arbetsfördelning

Arbetet med denna uppsats har i huvudsak genomförts gemensamt. Inläsning av tidigare forskning och annan litteratur har dock skett individuellt. Allt övrigt arbete såsom intervjuer, transkribering samt sammanställning och produktion av text har vi gjort tillsammans.

3. Teoretiskt ramverk

Nedan följer en översikt av en del av den litteratur som finns om bedömning. Relevanta begrepp definieras och särskilt fokus riktas mot forskning om formativa bedömningsmetoder, med hänsyn till deras för- och nackdelar. Slutligen sammanfattas kapitlet med en tabellöversikt av de båda bedömningsbegreppen, för att konkretisera dessa och påvisa skillnaderna däremellan.

3.1 Bedömning

Bedömning i skolkontexten kan ses som en informationsgenererande verksamhet (Lundahl, 2011). Enligt Black och Wiliam (1998) innebär bedömning all aktivitet som utförs av lärare, och i vissa fall elever, som ger information som kan användas för att förbättra elevernas lärande. Sadler (1989) specificerar det som en utvärdering av elevers produkter och framträdanden. Sammanfattande kan alltså sägas att bedömningsbegreppet används för att uttrycka utvärderande aktiviteter, vilka i skolsammanhang oftast är riktade mot individen (Korp, 2003). Det finns alltid ett syfte med bedömningen, och beroende på syftets karaktär kan bedömningen vara av summativ eller formativ art (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Dessa typer förklaras vidare nedan.

3.2 Ett målrelaterat betygssystem

År 1994 skedde en förändring i det svenska skolsystemet, innebärande en ny syn på kunskap. Betygssystemet ändrades helt, från det tidigare relativa till det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade. Det relativa betygssystemet hade sin grund i normalfördelningskurvan, som innebar att en viss andel av Sveriges elever skulle tilldelas respektive betyg. Sedan detta slopades och det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet började gälla fokuseras istället på den enskilde elevens prestationer i förhållande till de mål och betygskriterier som läroplanerna för grundskola respektive gymnasium fastställer. Eleverna ska således endast jämföras med målen och inte med varandra (Eklöf, 2011). Skollagen (SFS 1985:1100), 5 kap, 14 § säger att betyg ska sättas efter avslutad kurs, vilket innebär att betyget är en ofrånkomlig bedömningsform i skolan. Vidare ska betyget endast ha sin utgångspunkt i elevernas uppvisade kunskap, vilket innebär ”att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygssättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås, till exempel i form av laborationsarbete” (Skolverket, 2009a, s. 17).

3.3 Styrdokumentens roll i bedömningen

De mål som gäller för de olika kurserna definieras i respektive kursplan, och preciseras nivåmässigt i betygskriterierna i samma dokument (Skolverket, 2006). Skolverket (2009b) fastställer vidare att en bedömning baserad på kunskapsmål inte kan göras om inte läraren såväl som eleven och dess vårdnadshavare förstår målens innebörd. Oavsett bedömningsform, summativ eller formativ, är det därför centralt att eleverna känner till vilka kunskaper de ska förvärva (Jönsson, 2010). Lundahl (2011) hävdar därmed att ”[s]kolans krav och förväntningar måste var synliga för eleverna, för att eleverna i sin tur ska få möjlighet att göra sitt kunnande synligt” (s. 89). Författaren säger också att utbildningens syfte är diffust för många elever och att det är en gåta hur goda resultat uppnås, vilket går stick i stäv med Skolverkets hållning, som betonar att eleverna ska kunna ”bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (Skolverket, 2006, s. 15). För att kunna göra den jämförelsen måste eleverna alltså känna till vilka krav som ställs i nämnda dokument, och utan den kunskapen försvåras ansvarstagandet för den egna läroprocessen (Lundahl, 2011). Det är därför betydelsefullt att läraren delger eleverna målen som de strävar emot (Young & Kim, 2010). Då målen är relativt tolkningsbara kan de behöva konkretiseras och anpassas till sammanhanget, för att bli mer lättillgängliga för eleverna (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Att konkretisera målen kan kräva mer än muntliga förklaringar i helklass från lärarens sida, innebärande att eleverna kan behöva arbeta praktiskt med målen (Jönsson, 2011; Lundahl, 2011). Oavsett vilket syfte bedömningen sedan har, är det betydelsefullt att styrdokumentens mål är centrala i undervisningsprocessen och att eleverna är förtrogna med dem (Jönsson, 2010).

3.4 Summativ bedömning

Summativ bedömning kallas även bedömning av lärande, vilket innebär att bedöma vad någon har lärt sig efter det att lärandet ska ha ägt rum (se t.ex. Lundahl, 2011; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007; Volante et al., 2010). Det betyder att produkten bedöms efter produktionens slut (där produktion kan innebära till exempel arbetsområde eller kurs), där kunskaperna inte sällan kontrolleras genom prov eller test (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Syftet är således att summera en elevs uppvisade kunskaper, och summeringen är främst tänkt att rapporteras i slutet av en kurs, som ett certifikat (Sadler, 1989).

Bedömningsformen används därför främst i selektivt syfte då ett urval ska ske, eller för att rangordna elevers prestationer (Korp, 2003).

Syftet med summativ bedömning är därmed att summera elevens sammanlagda uppvisade kunskap och sammanställa detta till ett motsvarande betyg (Klapp Lekholm, 2010). Det finns alltså inget utrymme för utvecklingsarbete i efterhand, utan det betyg som har tilldelats är definitivt (Jönsson, 2010).

3.4.1 Summativa bedömningsmetoder

Alla tillvägagångssätt i bedömning kan vara summativa eller formativa, beroende på vilket syfte de har. Vi ska dock redovisa för några metoder som oftast används i ett summativt syfte, samt hur den summativa bedömningen traditionellt sett kan uttryckas.

Den summativa bedömningen kännetecknas, som nämnts ovan, av att kunskaper testas i efterhand. Betygsbeteckningen är summativ, då den syftar till att återge i vilken utsträckning elevens kunskaper stämmer överens med Skolverkets uppsatta mål för kursen (Skolverket, 2006). Enligt Gymnasieförordningen (SFS 1992: 394), 7 kap, 1§ ska betyg anges efter avslutad kurs, men trots det inkluderas betygsskalan ofta under kursens gång, exempelvis som utvärdering av ett prov (Nordgren, 2008). Forskning visar dock att betyg ger en tämligen ytlig inlärning, då eleverna tenderar att endast lära sig det de tror förväntas av dem för att nå höga betyg. Målen kan därmed hamna i skymundan till fördel för den enklaste vägen (Jönsson, 2010). Vidare menar Wikström (2011) att prov i sig inte är summativt, men i dess traditionella betydelse med poäng- och betygssättning har prov en klart summativ funktion.

Jönsson (2010) menar att den kritik som finns mot summativ bedömning säger att betyget är alldeles för komprimerat för att ge en bra bild av elevens utvecklingsmöjligheter och –behov. Ingen motivering till bedömningen eller information om elevens fortsatta utveckling inkluderas. En enda bokstav ska representera elevens kunskaper inom området, och en skriftlig kommentar eller annan typ av formativ feedback skulle ge tydligare och mer utförlig information. En vanlig lösning på detta är att kombinera ett betyg med en skriftlig kommentar, vilket enligt forskning inte är gynnsamt för eleverna (se t.ex. Wiliam, 2007a;

Wretman, 2008a). De tenderar bortse från kommentaren och därmed missa viktig information om hur de kan gå vidare med i sitt kunskapande. Endast betyget fastnar i minnet, vilket konstaterats ge minimal återkoppling och utesluter den lärande aspekten (Lundahl, 2011). Om däremot inget betyg sätts ut läser eleverna kommentarerna mer ingående och tenderar att använda sig av dem för att förstå hur de ska komma vidare (se t.ex. Black et al., 2004; Wiliam, 2007a). Enligt en undersökning av Volante et al. (2010) tenderar elever utveckla fokus på betyg när detta väl börjar sättas. Lärare kan därmed uppleva att eleverna efterfrågar betyg om det skulle utebli på exempelvis ett tillbakalämnat prov. I sådana fall kan uppgiftens relevans ifrågasättas av eleverna, just för att de är vana vid att deras prestationer mäts enligt betygsskalan.

3.5 Formativ bedömning

Formativ bedömning kan också kallas bedömning för lärande (Bennet, 2011). Enligt Lundahl (2011) är det en bedömningsform som pågår under läroprocessen, vilken innebär att läraren ska hitta strategier som hjälper eleven att utveckla sitt lärande istället för att endast konstatera dennes innehavda kunskap. Elevens lärandebehov framhävs och betygen blir perifera i sammanhanget (Stiggins et al., 2007). Även elevens aktiva deltagande och förmåga att utvärdera sin egen process och det hon producerat är centralt (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Sadler (1989) påpekar att både elevens aktuella kunskap samt utvecklingsmöjligheter ska innefattas, och därför behandlas särskilt följande frågor: vad målet är för eleven, var hon befinner sig i nuläget samt hur hon ska gå tillväga för att minska klyftan däremellan. Bennett (2011) betonar dock att formativ bedömning inte är något färdigt undervisningspaket som enkelt kan plockas in i klassrummet, utan omfattar ett komplext förhållningssätt som berör alla delar i skolkontexten.

Det finns även kritik mot formativa arbetssätt. Sadler (1989) nämner flera faktorer som ligger bortom lärarens kontroll men som faktiskt påverkar möjligheterna att arbetat formativt. En aspekt är tiden. Kursplanerna innehåller många delmoment som ska hinnas med under kursens gång, varpå lärare kan uppleva att det inte finns tid att arbeta processinriktat. Varje arbetsmoment kan inte ges den tid som krävs (Young & Kim, 2010). Vidare är det tidskrävande för en lärare att reformera sin undervisning, speciellt i de fall då denne har inarbetade rutiner som upplevs fungera väl (Bennett, 2011). Att överge dessa rutiner för ett

nytt tankesätt och undervisningsförfarande kan generera motvilja hos lärarna, som även kan känna svårigheter i att inkludera eleverna i bedömningen, då den egna kontrollen upplevs försvagas (Jönsson, 2011).

3.5.1 Formativa bedömningsmetoder

Formativ bedömning inkluderar flera delar, där metoder som bedömningsmatriser, kamratbedömning, självbedömning samt feedback kan ingå (se t.ex. Black et al., 2004; Volante et al., 2010). Nedan följer beskrivningar av respektive arbetsmetod. Noteras bör dock att dessa inte behöver vara särskilda utan med fördel kan kombineras (Lundahl, 2011).

En bedömningsmatris är en slags mall som ”innehåller kriterier (det vill säga de kvaliteter som ska bedömas) men även kvalitativa nivåbeskrivningar för dessa kriterier” (Jönsson, 2010, s. 67). Matrisen talar om vad som ska bedömas, det vill säga vilka kursmål som arbetas mot, samt hur de olika kvalitetsnivåerna inom respektive mål definieras, vilket gör den till ett lämpligt sätt att tydliggöra styrdokumentens mål på (Jönsson, 2011). Enligt Skolverket (2010) ska matrisen fungera som ett bedömningsverktyg för både lärare och elever. Black et al. (2004) menar att poängen är att eleverna ska förstå målen de strävar mot och vad som utmärker olika kvalitetsnivåer i de kunskaper de uppvisar. Genom att tydliggöra målen valideras undervisningen, och eleverna förstår syftet med det de gör (Jönsson & Svingby, 2007). När eleverna är införstådda med målen gynnas deras inlärning (Wretman, 2008a).

Arbete med bedömningsmatris kan medföra en tidsmässig omstrukturering för läraren. Jönsson (2010) säger att det kan ta tid att skapa matrisen, men att läraren har igen den tiden när bedömningen ska göras. Då finns mallen färdig och både lärare och elever är förhoppningsvis förtrogna med den, varpå det är enkelt att peka på vilka nivåer eleverna har uppnått. Det blir därmed lättare för eleverna att förstå på vilka grunder bedömningen sker.

När eleverna är väl medvetna om kursmålen kan de involveras i bedömningsprocessen genom att bedöma sitt och sina kamraters arbete, vilket har visat sig särskilt framgångsrikt i kombination med bedömningsmatriser (Jönsson, 2011). Kamratbedömning innebär, enligt Black et al. (2004), att eleverna utvärderar och bedömer sina klasskompisars produkter. Det

kan gälla alla typer av uppgifter, såväl muntliga som skriftliga. Fokus ligger inte på felkorrigering utan snarare på kvalitet, vilket ger eleverna en känsla för vad kvalitet faktiskt innebär, det vill säga att kunna se både svagheter och styrkor i exempelvis en text.

Enligt Black et al. (2004) är en klar fördel med kamratbedömning att elever kan ha lättare att ta åt sig av kritik som kommer från sina klasskompisar, än när den kommer från läraren. Alla i klassen är i samma situation, det vill säga att de ska ge och få feedback, och maktförhållandet är mer jämlikt än mellan lärare och elev. Dessutom talar eleverna samma språk, det vill säga att de får kommentarer formulerade på ett för dem lättbegripligt sätt, varför eleverna tar kritik från sina klasskamrater mer seriöst än den från läraren. Jönsson (2010) menar att ytterligare en fördel är att lärarens bedömningsarbete minskar, i den mening att viss feedback kommer från en annan elev. Återkoppling från läraren kan komma i ett senare skede, efter att kamratbedömning genomförts.

Klassrumsklimatet måste dock främja kommunikation för att kamratbedömning ska fungera på ett tillfredsställande sätt. Eleverna behöver känna sig bekväma med att framföra sina tankar och våga blotta sina svagheter (Young & Kim, 2010). Vidare hävdar Hattie och Timperley (2007) att det måste finnas en välvilja inför feedback, det vill säga att eleverna ser återkopplingen som ett stöd i sin utveckling och inte en nedslående dom över sina prestationer. Lundahl (2011) menar därför att det är av yttersta vikt att eleverna inte sårar varandra eller på annat vis motverkar läroprocessen genom olämpliga kommentarer. Ett förslag från författaren för att undvika detta är feedbackmodellen ”two stars and a wish” (vilken vi återkommer till nedan). Ytterligare en metod, föreslagen av Josefsson Bostani och Josefsson (2009), är att läraren gradvis ökar elevernas ansvar. Med det menas att läraren först sätter upp klara ramar, för att längre fram låta eleverna medverka i bedömningen i större utsträckning.

Genom övning i kamratbedömning kan eleven utveckla bedömningsförmågan till att även gälla sina egna produkter (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Jönsson (2010) menar att det inte är helt enkelt att distansera sig från den egna produkten och se på den med objektiva, värderande ögon, samt att göra detta i förhållande till mål och kriterier. Kamratbedömning kan därför vara ett första steg mot självbedömning, då eleven får möjlighet att värdera ett verk

där hon inte är personligt involverad och därmed har större möjlighet att hitta styrkor och svagheter på ett objektivt sätt.

Självbedömning innebär, som det låter, att eleven bedömer sin egen produkt eller process (Black et al., 2004). Genom att eleven reflekterar över sin egen kunskap och andra elevers alster blir hon delaktig i bedömningen och medveten om sitt lärande (Young & Kim, 2010). Vidare menar både Dochy et al. (1999) och Jönsson (2010) att eleverna genom självbedömning kan prestera bättre, men även bli uppmärksamma på sina styrkor och svagheter såväl som få ökat självförtroende och ta mer eget ansvar. Övning krävs dock för att uppnå önskvärda resultat (se t.ex. Black et al., 2004; Dochy et al., 1999; Jönsson, 2011). Hattie och Timperley (2007) specificerar även att eleverna bör ha kännedom om styrdokumentens mål för att nå framgång i sin inlärning. Ett lämpligt komplement i det syftet kan vara bedömningsmatriser, som på ett konkret sätt tydliggör kursmålen (se t.ex. Jönsson, 2010; 2011; Wretman, 2008b).

En annan formativ bedömningsaspekt som anses kunna vara gynnsam för elevers lärande är feedback (Shute, 2008). Enligt Hattie och Timperley (2007) är feedback den information som ges gällande olika aspekter av en persons tillämpning, uppträdande eller förståelse. Shute (2008) vidareutvecklar definitionen till formativ feedback, det vill säga lärande återkoppling, vilken avser förbättra elevens lärande genom att stödja snarare än utvärdera. Jönsson (2010) hävdar att feedback är direkt nödvändigt för elevernas måluppfyllelse, på det sätt att den specificerar styrkor och svagheter samt tänkbara utvecklingsvägar. Detta kräver dock att feedbacken är formativt utformad, innebärande att den talar om var eleven befinner sig, vart hon ska samt hur hon kan göra för att närma sig målet (Hattie & Timperley, 2007). Vidare menar Wiliam (2007a) att det finns skilda typer av kommentarer, som har olika påverkan på lärande. Den feedback som har störst effekt är, enligt studier, den som talar om hur eleverna ska göra för att komma vidare i processen, och inte endast förklarar vad som behöver förbättras, alternativt endast berömmer eller fördömer (Hattie & Timperley, 2007).

Kvaliteten på feedbacken är dock den avgörande faktorn för elevens lärande, och aspekter som huruvida tonen är positiv eller negativ är inte lika väsentliga. Högkvalitativ feedback kännetecknas av att den svarar på tre essentiella frågor: Vad är målet? Var befinner eleven

sig? Hur minskas avståndet däremellan? (Hattie & Timperley, 2007). Vanligt förekommande kommentarer i allmän ton, såsom ”bra jobbat”, ”din handstil är hemsk” eller ”anstäng dig mer”, hjälper alltså inte eleverna framåt i sin utvecklingsprocess, då dessa inte svarar på ovanstående frågor (Wiggins, 1998). Eleven får inte veta vad som är bra eller vad hon ska göra för att utvecklas. En kommentar som ”beskriv mer detaljerat” kan verka formativ, men Wiliam och Thompson (2008) menar att det krävs mer guidning. Om eleven hade vetat hur hon skulle gå tillväga för att beskriva detaljerat hade hon gjort det från början, och därmed hade den kommentaren uteblivit. Därmed är inte den sista av de tre frågorna besvarad; eleven vet inte hur hon ska minska avståndet mellan där hon är och dit hon ska.

Det finns olika sätt att utforma feedback till elever. En modell är ”two stars and a wish” som Wiliam (2007a) beskriver som en särskilt framgångsrik metod, och speciellt i kombination med kamratbedömning, enligt Lundahl (2011). Enligt modellen ska två positiva aspekter av produkten belysas följt av en aspekt som kräver utveckling. Oavsett hur många positiva eller negativa sidor ett alster har får det samma antal kommentarer. Istället för traditionell rättning ligger fokus på att definiera två styrkor och en aspekt som kan utvecklas (Lundahl, 2011).

3.6 Operationalisering av teorin

Sammanfattningsvis avslutas teorigenomgången med en översikt över de begrepp som har tagits upp i kapitlet. Tabellen kan ses som ett verktyg för kommande analys av empirin, för att underlätta besvarandet av forskningsfrågorna.

Återigen bör betonas att de två bedömningsformerna inte utesluter varandra, utan ska ses som kompletterande. Både summativ och formativ bedömning bidrar med information som behövs i undervisningen, men i olika sammanhang och syften (Lundahl, 2011).

Även inom formativ bedömning kan de olika metoder som nämnts med fördel kombineras. Bedömningsformen är därmed inget färdigt undervisningspaket utan ett tankesätt där varje lärare måste hitta sina vägar (Black & Wiliam, 1998).

	Summativ bedömning	**Formativ bedömning**
Karaktär	Bedömning av lärande Produktorienterat	Bedömning för lärande Processorienterat
Tidsaspekt	Efter inlärning	Under inlärning
Syfte	Rangordning/urval	Utveckling
Bedömningsmetoder	Betygssättning av enskilda uppgifter Poängsättning på prov Betyg och kommentar	Bedömningsmatris Kamrat- och självbedömning Feedback

Figur 1. Operationalisering av bedömningsbegreppen.

4. Metod

Nedan följer en beskrivning av de metodologiska utgångspunkter som har använts. I kapitlet behandlas och motiveras vetenskaplig ansats, datainsamlingsmetod, urval samt genomförandeprocedur. Även studiens etiska perspektiv belyses, samt dess reliabilitet och hur analysen genomförs.

4.1 Vetenskaplig ansats

Vi har i denna uppsats varit inspirerade av hermeneutiken, vilken innebär tolkningslära. Inom hermeneutiken tolkades ursprungligen texter ur Bibeln, men metoden går att applicera på andra fenomen än nödvändigtvis skrifter (Kvale & Brinkmann, 2009). I detta fall utgörs tolkningsstoffet av intervjutranskriptioner.

Inom hermeneutiken tillåts en mångfald av tolkningar, innebärande att det inte finns en enda sanning. Som Ejvegård (2009) påpekar är det eftersträvansvärt att i tolkningen påvisa olika ståndpunkter för att belysa ämnet ur så många perspektiv som möjligt. Som hermeneutiskt inspirerad forskare är det av betydelse att ha en förförståelse i forskningsämnet. Därmed elimineras dock möjligheten att närma sig analysen helt fördomsfri. Följaktligen kan två olika forskare få fram olika analysresultat ur samma empirimaterial, beroende på deras respektive specifika förståelsetradition. Viktigt är därför att som forskare vara medveten om sina värderingar för att nå en högre grad av objektivitet. Tolkning innehåller alltid ett visst mått av subjektivitet, men för att minimera denna och komma så nära den verkliga empirin som möjligt kan forskaren sträva efter att medvetandegöra sina värderingar inför sig själv (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vid en hermeneutisk tolkning går forskaren in med en uppfattning om tolkningsobjektets helhet. Med utgångspunkt i helheten, vilket i denna uppsats är detsamma som tidigare forskning tillsammans med samtliga intervjutexter, kan ny förståelse skapas genom analys av den enskilda delen, i vårt fall intervjutexten, för att sedan återigen sättas i relation till helheten. Detta skapar en djupare och mer utvidgad analys. Fenomenet kallas, enligt Kvale och Brinkmann (2009), för den hermeneutiska cirkeln, alternativt spiralen.

4.2 Datainsamlingsmetod

I och med att syftet är att undersöka hur människor resonerar i en viss fråga är det lämpligt att göra en kvalitativ studie (Trost, 1997). Genom kvalitativa intervjuer nås en djupare förståelse i ett mindre antal fall, i motsats till den kvantitativa forskningens bredd men ytlighet (Johansson & Svedner, 2001; Trost, 1997). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bygger forskningsintervjun på en alldaglig samtalsform där ömsesidigt kunskapsutbyte sker genom dialog. Trost (1997) hävdar däremot att kunskapen endast går åt det ena hållet, nämligen från respondenten till intervjuaren via de svar som anges på de ställda frågorna. Intervjuaren bidrar alltså inte till någon kunskap för den andra parten, menar författaren, medan Kvale och Brinkmann (2009) anser att frågorna i sig genererar reflektion och därmed kunskap hos båda parterna. Då intervjuguiden till denna undersökning skickades ut på förhand till respondenterna gavs möjlighet till begrundande i ämnet innan själva intervjun ägde rum. Därmed fanns tillfälle för lärande och medvetenhet kring det egna förhållningssättet och agerandet.

För att intervjun ska bli mer professionell än ett vardagligt samtal krävs någon grad av struktur. Gillham (2008) menar att avgörande för strukturnivån är vilken typ av svar som eftersöks. För den här studien är det relevant att få öppna svar där lärarna ger uttryck för sina respektive åsikter eller resonemang, men för att uppnå en hanterbarhet i underlaget krävs ändå en viss begränsning i samtalet. Det har lett till att en halvstrukturerad intervju har genomförts, som enligt Gillham (2008) kännetecknas av flexibilitet inom ramen och vars största fördel är möjligheten till upptäckt samtidigt som materialets hanterbarhet kvarstår. Ambitionen har varit att undersöka vad lärarna anser om de bedömningsmetoder som är specificerade samt vilket förhållningssätt de har till bedömning, men utan att för den skull påverka svarsutgången nämnvärt.

Som forskare finns dock alltid en risk att påverka svaren respondenterna ger. Genom vår närvaro och de frågor som ställs styrs de intervjuade till viss del, även om det finns en strävan att detta ska minimeras i största möjliga mån. Det finns emellertid alltid en asymmetri mellan intervjuaren och den intervjuade, menar Kvale och Brinkmann (2009). Intervjuaren är den som bestämmer spelreglerna och styr samtalet, men även den som i efterhand har tolkningsrätten, och därmed kan hon läsa in vad hon vill i de givna svaren. Intervjun och dess

efterföljande tolkning är därmed subjektiv, även om det genom en medvetenhet om dessa förhållanden går att uppnå en större grad av objektivitet.

Intervjufrågorna är formulerade utifrån syftet med denna uppsats för att nå en hög validitet. I enlighet med Denscombe (2004) och Trost (1997) har det eftersträvats en precision i intervjufrågorna i relation till forskningsproblemet för att därigenom mäta det som avses mätas. Därmed har en handfull övergripande frågor framtagits, som anger intervjuns huvudspår men samtidigt är öppna och inbjuder till utvecklade svar. Det har funnits utrymme för oss att under intervjun rikta lärarnas fokus på de delar som har ansetts varit relevanta för undersökningen genom så kallade samtalsstödjande frågor (Gillham, 2008). Intervjuernas centrala teman har utgjorts av frågor kring lärarnas tankar kring bedömningsbegreppet, men även hur de arbetar när de bedömer. Respondenterna har gett exempel på vilka metoder de använder sig av samt hur de kan gå tillväga när de bedömer olika elevalster. Syftet med det är att de intervjuade, som Johansson och Svedner (2001) påvisar, på ett konkret sätt ska berätta hur de vanligtvis arbetar för att vi sedan ska kunna finna svaren på forskningsfrågorna i lärarnas utsagor. För att underlätta för respondenternas förståelse av begreppen summativ och formativ bedömning samt vad som menas med de metoder som tas upp i intervjuguiden, har en ordlista bifogats där begreppen klargörs (Lantz, 2007). (För intervjuguiden i sin helhet, se bilaga 1.)

4.3 Urval och generaliserbarhet

Genom intervjuer med fem stycken behöriga och verksamma gymnasielärare som undervisar i humanistiska ämnena i en sydsvensk kommun har empiriskt data samlats in för analys. Urvalet har skett på vad Trost (1997) benämner som strategisk väg, vilket syftar till att nå en variation trots det begränsade antalet respondenter. Författaren menar att urvalet ”skall vara heterogent inom en given ram” (s. 105). I den här undersökningen utgörs ramen av det faktum att respondenterna är verksamma gymnasielärare i en specifik kommun. Omväxlingen inom gruppen innebär att vi har handplockat de intervjuade utifrån särskilda kännetecken, nämligen kön, ålder, erfarenhet inom yrket samt arbetsplats. För att respondenterna ska vara anonyma i uppsatsen men ändå lätta för läsaren att följa benämns de med bokstäverna A-E (Denscombe, 2004).

Viktigt att påpeka är att det inte går att generalisera utifrån undersökningens urval, då det inte är representativt för befolkningen (Trost, 1997). De intervjuade representerar endast sig själva. För att kunna generalisera hade ett så kallat representativt urval varit mer angeläget, enligt Denscombe (2004). Författaren menar vidare att befolkningens olika attribut därmed måste vara företrädda, vilket i sin tur kräver ett stort antal respondenter. Den typen av urval är därför mer passande för en kvantitativ undersökningsmetod och i och med det inte aktuell i denna studie.

4.4 Procedur

Nedan beskrivs undersökningens genomförandeprocess i kronologisk ordning. Det innebär att först skildras planeringsfasen och sedan utförandet av de intervjuer som ligger till grund för det empiriska materialet.

4.4.1 Planering och förarbete

För att vara väl förberedda på intervjusituationen har provintervjuer genomförts på förhand. Där har lärarstudenter agerat respondenter och fått svara i enlighet med de tankegångar de själva har kring bedömning. Provintervjuerna har genererat feedback på intervjuguiden och vårt genomförande, vilket varit till stor nytta för planering av de reella intervjuerna (Gillham, 2008). Även tidsaspekten har varit möjlig att överväga (Lantz, 2007).

Proceduren vid själva empiriinsamlingen började med en förfrågan via e-post till de avsedda respondenterna. Där klargjordes studiens övergripande syfte, form, beräknad tidsåtgång samt under vilken vecka som var önskvärd att förlägga intervjutillfället till. Samtliga respondenter besvarade förfrågan och vi kom överens om en tid och plats för respektive intervju. Ett par dagar innan intervjun skickades intervjuguiden till de aktuella lärarna, på begäran från en av dem, för att de skulle ges möjlighet att läsa igenom frågorna och påbörja reflektion kring dessa. Vi anar att en konsekvens av detta kan bli att respondenterna ger effektivare och fylligare svar då de redan på förhand utvärderat hur de faktiskt tänker och arbetar. Däremot minskas spontaniteten något. Det föreligger även en risk att lärarna läser på om ämnets tidigare forskning för att ge de svar de tror förväntas av dem. Genom att de intervjuade inte är medvetna om uppsatsens specifika syfte minimeras dock den möjligheten, menar vi.

4.4.2 Intervjuns genomförande

Varje intervju tog mellan 20 till 30 minuter och genomfördes enskilt i ett mindre rum, som i enlighet med Trosts (1997) rekommendation valdes av respondenten, utan störande omkringverksamhet. Till att börja med gavs återigen information om det generella syftet med forskningen, men även om etiska riktlinjer, vilket återkommer nedan (Kvale & Brinkmann, 2009; Lantz, 2007). Hela intervjun spelades in, medförande en möjlighet till större koncentration på själva samtalet istället för febrilt antecknande som kan störa båda parter (Trost, 1997).

Vid intervjuerna har båda författarna varit närvarande och delaktiga. Arbetsfördelningen under intervjusituationerna har varit strukturerad på det viset att Emma har informerat respondenterna muntligen om de etiska riktlinjerna, medan Therese har ställt frågorna ur intervjuguiden. Båda två har ställt följdfrågor då det har passat, på ett samspelt sätt. Detta har medfört en struktur i samtalet för att skapa ordning för den intervjuade. Genom att denne vet vem som i huvudsak leder intervjun bibehålls en maktbalans mellan de olika parterna och därmed känner sig inte respondenten i underläge (Trost, 1997).

4.5 Etiska riktlinjer

Vid forskning behöver vissa etiska riktlinjer definieras och tas i beaktande. I enlighet med lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460), 16 § har varje respondent informerats om forskningens övergripande plan, syfte och metoder. Syftet har dock endast berörts i generella ordalag för att undvika att påverka empiriresultatet. Som Kvale och Brinkmann (2009) skriver kan en alltför detaljerad redovisning på förhand ha inverkan på respondentens svar och därmed inte ge de spontana och personliga redogörelser som eftersöks. Som det fastställs i lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460), 16 § har informationen också inbegripit vilka följder eller risker som forskningen kan medföra för den intervjuade, samt att dennes deltagande är frivilligt och kan avbrytas närhelst detta önskas. Informationen inkluderar även var uppsatsen kommer att publiceras, samt hur den intervjuades deltagande kommer synas i texten. Respondenterna är anonyma i hela uppsatsarbetet, vilket de också är informerade om. Varje intervjuad lärare har getts

möjlighet att själv läsa igenom den transkriberade versionen av sin intervju, vilket samtliga har avböjt (Gillham, 2008).

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet innebär, enligt Trost (1997), att mätningen är stabil, innefattande att de intervjuade har samma villkor i intervjun. Det kan ha med frågeordning, rum och andra förutsättningar att göra. Syftet med detta är att en annan forskare ska kunna göra om undersökningen på ett snarlikt sätt (Kvale och Brinkmann, 2009). Trost (1997) menar dock att reliabiliteten är viktigare vid kvantitativa studier, då det vid kvalitativa undersökningar ofta fokuseras på en förändring eller variation. Människor är inte statiska och vid intervjuer nås ytterst personliga svar, och därför menar han att det är förbryllande att diskutera reliabilitet vid kvalitativa metoder. För att ändå beröra reliabiliteten i undersökningen har vi eftersträvat att ha samma förutsättningar för alla intervjuer, vilket nämndes under rubrik 4.4.2.

4.7 Analysförfarande

Det empiriska material som har framtagits genom intervjuerna kommer delvis att analyseras i enlighet med verktyget som presenterats under rubrik 3.6. Det är främst frågan om lärarnas förhållningssätt till bedömning som kan tolkas utifrån analysverktyget. Gällande den andra forskningsfrågan, angående möjligheter och hinder med formativa bedömningsmetoder, finns det kunskap inom uppsatsens problemområde, men inte tillräckligt för att en teori ska kunna grundas (Lantz, 2007). Därmed krävs ett visst mått av induktivitet, där respondenternas svar tillåts avgöra vilka återkommande kategorier som naturligt framträder. De intervjuades utsagor är ett resultat av de intervjufrågor som ställts, vilka i sin tur grundas på uppsatsens syfte, som har sin grund i tidigare forskning. Den deduktiva aspekten är därmed att forskningsfrågor och intervjufrågor har klargjorts på förhand och därmed skapat ramen för empirin. Indirekt kan därför sägas att kategorierna är skapade ur teorin, men på ett närmare plan hämtade ur intervjuresultatet.

Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) kan kategorier skapas utifrån närläsning av data. Det finns två olika sätt att hitta kategorier: genom det respondenterna uttryckligen säger, samt det intervjuaren själv kan urskönja och tillämpa i materialet. I denna uppsats är båda

tillvägagångssätten aktuella, då det finns kategorier som är baserade på de intervjuade lärarnas faktiska uttalanden, men även teman som är uttolkade av författarna.

Analysen, det vill säga kategoriseringen, kommer att presenteras som resultat, då begreppen inte kan åtskiljas i en hermeneutiskt inspirerad uppsats (Lantz, 2007). Citat ur intervjuerna varvas med tolkning och reflektion kring dessa, med utgångspunkt ur begrepp från det teoretiska ramverket. Avsikten är att parallellt redogöra för de intervjuades utsagor och förståelsen av dem, och därmed finna vilka samband som ligger dolda i intervjuns helhet (Lantz, 2007). Då ny förståelse skapas kan den appliceras som förförståelse för att nå ytterligare en nivå i tolkningen av lärarnas utsagor (Alvesson & Sköldberg, 2008). Detta utvecklas i den avslutande diskussionen.

5. Resultat och analys

I följande kapitel ska studiens empiriska resultat och analys presenteras. Detta görs genom kategorisering av lärarnas svar och utredning av hur utsagorna reflekterar lärarnas resonemang och tankar kring bedömning.

5.1 Lärarnas förhållningssätt

Respondenterna har redovisat sina tankar kring begreppet bedömning och vilken innebörd det har för dem. Övergripande kan sägas att bedömning likställs med betyg, i den mening att betyget är det centrala temat inom bedömning och det som oftast poängteras. Följande definitioner görs:

> Lärare A: Allting med bedömning ska ju till syvende och sist vattnas ner i ett G, ett VG, ett MVG eller ett IG.

> Lärare B: Bedömning är ju att man skall sätta betyg på en annan människas resultat och en annan människas kunskaper.

> Lärare D: Betygssättning är ju på något sätt det man kopplar till bedömning, för det mynnar ju ut i ett betyg.

> Lärare E: När jag tänker på bedömning så tänker jag på att elever presterar och jag utifrån mål och betygskriterier ska ge ett omdöme och ett betyg på deras prestationer.

Den första associationen som görs av ovanstående lärare är att bedömningens mest väsentliga del är betygssättningen. Förvisso är det ofrånkomligt att eleverna ska få betyg i sina ämnen, och att detta sker summativt efter kursens slut, men respondenternas svar visar på en betoning på betyget genom hela bedömningsprocessen. Den summativt utvärderande aspekten verkar vara svår att bortse ifrån till förmån för mer framåtsyftande synsätt. Målet med undervisningen och dess bedömning är således i första hand att eleverna ska tilldelas ett betyg på de kunskaper de uppvisar, och i andra hand att de ska utvecklas så långt som möjligt. Bedömningens summativa roll är alltså den mest påfallande i lärarnas svar överlag. Samtidigt

poängteras av lärare C att det är skillnad mellan begreppen bedömning och betygssättning, men under intervjuns gång flyter termerna ändå samman.

> Lärare C: Jag tycker det är jätteviktigt det här med bedömning och jag är liksom bekymrad när jag ser hur många kolleger resonerar kring betygssättning.

Citatet visar att även i de fall där det uttryckligen sägs att det finns en skillnad mellan begreppen hänvisas det ändå främst till betygssättning när bedömning kommer på tal. Trots att det är bedömningsbegreppet som lärare C resonerar kring landar denne i att bekymren kretsar kring betygssättning. De övriga delar som skulle ingå i bedömning lämnas onämnda. De uttrycka bryderierna rör endast den summativa utvärderingen, medan tankar kring bedömningens formativa funktion hamnar i skymundan.

Även respondenternas resonemang kring på vilka sätt olika uppgifter bedöms kretsar genomgående kring betygsskalan och att denna ska tillämpas på elevernas produkter. I de allra flesta fall bedöms alstren efter det att arbetet med dem avslutats, vilket är kännetecknande för summativ bedömning. Lärarnas tankar kring att all bedömning i slutändan ska kokas ner till ett betyg verkar således för flertalet respondenter även gälla för enskilda uppgifter på vägen, och inte bara för kursen som helhet. Att kombinera betyget med en kommentar anser flera av de intervjuade lärarna fylla en informativ funktion. Feedbacken kompletterar och motiverar betyget.

> Lärare B: Inlämningsuppgifter, ja då är det G, VG och MVG och jag brukar stryka under och ge dem kommentarer.

> Lärare E: [Vid traditionella skriftliga prov, förf. anm.] jobbar jag inte utefter poängsystem, utan jag jobbar snarare från betygssystem, G, VG och MVG. […] Jag ger alltid skriftliga kommentarer.

Betyget anger resultatet av arbetsmomentet, och plus och minus kan förekomma för att snävare definiera betyget, till exempel VG+. I vissa fall motiveras bedömningssättet med att eleverna är vana vid att få betyg.

> Lärare A: Sen kan jag väl ärligt erkänna att inför eleverna, för de är ju fortfarande väldigt skolade i det från många ämnen, så säger jag till dem att jag har en poängbedömning, för det har jag ju indirekt. Men för att de ska bli nöjda liksom så säger jag: ”men du får bara se betyget”. Och så markerar jag ibland med plus och minus.

> Lärare D: Eleverna vill ju gärna ha en bedömning. Är det VG eller MVG? Jag försöker vara rätt så försiktig under kursens gång med att fälla sådana kommentarer.

Elevernas vana vid att alltid bli betygssatta har även att göra med lärarnas utbud; om lärarna för det mesta sätter betyg på enskilda uppgifter lär sig eleverna att tänka i betygstermer. Lärare A ger ovan uttryck för att eleverna har ett tankesätt med sig när de kommer till dennes kurser, men samtidigt uppmuntras denna hållning genom att eleverna fortsätter få betyg. Lärare D däremot undviker att sätta betyg under kursens gång, men påpekar att eleverna efterfrågar detta. Även lärare C undviker betygssättning under kursens gång, men tillägger:

> Lärare C: Jag kan göra det för min egen del och säga att ja, den här är ju på en, säg en G-nivå redan eller den har goda utsikter för en VG-nivå.

Här visas att också de lärare som inte nödvändigtvis skriver ut betyg på enskilda uppgifter sätter betyg för sig själva i sina privata anteckningar för att ha koll på hur eleverna ligger till. Alltså är betygsskalan central i lärarnas tankebanor även i de fall då lärarna inte explicit visar detta för eleverna.

5.2 Möjligheter och hinder för formativa bedömningsmetoder

Vid intervjuerna framkom tydligt att lärarna inte regelbundet arbetar med formativa arbetsmetoder. Lärarna har resonerat kring vilka faktorer som kan bidra till respektive förhindra ett formativt arbetssätt, vilket redovisas nedan.

5.2.1 ”Det är bra med medvetenhet”

Generellt sett vad gäller självbedömning poängterar flera respondenter att eleverna har svårigheter med att förstå vilken kunskapsnivå de ligger på, samt vilka styrkor och svagheter deras produkter har. Oftast handlar det om att eleverna överskattar sig själva.

> Lärare A: Det är ganska ovanligt med elever som bedömer sig själva för lågt. Och då får man ju bara det stora nöjet att tala om för dem att ”du är mycket bättre”. […] Det finns en kategori elever som man har jättestora problem med, som verkligen har en tro att de har mer kunskap än vad de har.

> Lärare C: Det finns ju de som är lite kaxiga och tror att de är världsmästare.

Citaten visar att många elever saknar medvetenhet om sin egen kunskap, och att de därmed har svårigheter med att bedöma sin insats och sina produkter. Flera respondenter påpekar däremot att en stor fördel med formativ bedömning överlag är att elevernas medvetenhet kring den egna inlärningen ökar, vilket speciellt betonas när självbedömning kommer på tal.

> Lärare A: De får en reflekterande hållning till sin egen inlärning.

> Lärare D: Man får upp ögonen för vilka svaga, alltså moment eller saker, som man behöver jobba med mer. Vilka är ens styrkor och vad kan man utveckla mer?

> Lärare E: Jag tror att man behöver jobba ganska mycket med medvetenheten kring sig själv och sitt kunnande.

Genom självbedömning får eleverna således mer insikt i sin inlärning. Det påpekas också att kamratbedömning ger möjligheten att träna på någon annans text, och att det är lättare att se någon annans fel och brister. Med kamratbedömning som en språngbräda till självbedömning kan elevernas självmedvetenhet öka och de kan förhoppningsvis i större utsträckning utveckla sina egna alster.

> Lärare C: Elever är väldigt dåliga på att, när de har skrivit någonting, hitta sina fel. Så när man pekar på dem så är det ”ja visst, ja”. […] Men om man gör på det sättet [kamratbedömning, förf. anm.] så kanske man tränar upp den där förmågan att se det där felet. Och man lär sig framför allt att det är den typen av ord jag brukar göra fel på. Ja, så ska jag kolla det särskilt.

Övning ger alltså färdighet, och kamratbedömning kan av lärarna ses som ett första steg till självbedömning. Eftersom eleverna enligt respondenterna har lättare för att bedöma andras texter kan det fungera som en övergång till att bedöma sina egna alster och därigenom bli mer medvetna om sin inlärning. Därmed kan eleven fokusera på de prestationsaspekter som behöver ägnas mer omsorg, för att utvecklas både kunskapsmässigt och som samhällsmedborgare.

5.2.2 ”Vissa klasser tror jag det kan fungera bättre i”

Flera respondenter uttrycker bekymmer främst gällande de metoder där elevernas roll är speciellt framträdande, det vill säga kamrat- och självbedömning. De svagheter som lyfts fram kretsar runt gruppdynamik, elevernas rädsla för att bli dömda samt elevernas mognadsgrad. Den elev vars alster ska bedömas kan hamna i en utsatt situation och känna sig utpekad, och därför påtalar flera lärare vikten av trygghet i gruppen.

> Lärare A: Jag ser inga jättestora nackdelar. Möjligtvis om jag är lite lyckligt lottad för jag har rätt bra klasser. Jag kan tänka mig i klasser med stora spänningar, att det kan slå över.

> Lärare D: Då måste det vara grupper i sådana fall där de är trygga i och de vet att kompisarna inte bara klankar ner på en person och man blir ju lite utsatt ju på det sättet. Men har man en klass som är rätt positiv, då kan jag ju tänka mig att jobba lite mer så än annars. I vissa grupper gör jag det inte alls, just på grund av att jag känner att det inte fungerar så bra.

Lärare A poängterar att om kamratbedömning ska fungera krävs en bra klass, men definitionen av vad det innebär uteblir. Dels kan det förstås som att svårigheter uppstår när eleverna befinner sig på olika kunskapsnivåer, och dels kan resonemanget avse stämningen och kamratskapet i klassen. Den tolkning som verkar mest trolig med tanke på lärarens vidare tankar om hur problemet undviks, vilket återkommer nedan, är att en vänskaplig stämning är den primära förutsättningen för effektiv kamratbedömning. Då spelar spridningen i kunskapsnivå hos eleverna mindre roll i och med att de har förmågan att ge konstruktiv feedback i en välvillig ton. Även utsagan från lärare D styrker tolkningen, eftersom denne betonar tryggheten och det positiva arbetsklimatet. Gruppdynamiken påpekas alltså vara av betydelse. De inblandade måste känna sig trygga med varandra för att kamratbedömningen ska bli framgångsrik.

Samtidigt poängterar andra lärare att elevernas olika kunskapsnivå kan vara problematisk vid kamratbedömning. Främst berör detta sammansättningen av par eller grupper, samt att jämlikheten försvagas när eleverna är på vitt skilda nivåer.

> Lärare C: Den svage vill ju inte gärna då bli utpekad. […] Sätter man den tillsammans med han som är riktigt bra och så får han massor av understrykningar och sånt och själv så ser han ingenting.

> Lärare E: Många av mina elever är ganska rädda för att bli dömda av sina kamrater.

Lärarna upplever att eleverna känner oro inför att bli granskade av sina klasskompisar. En avgörande faktor kan vara vem eleven ska bedöma, som lärare C påpekar, och att homogena grupper därför bör eftersträvas om kamratbedömning används. Jämlikheten blir då större än om eleverna är på väldigt olika nivåer, då det kan bli en snedfördelning i bedömningen. Ett lösningsförslag på problemet är att ge eleverna ett ramverk för den feedback som ska ges, vilket återkommer under rubrik 5.2.3.

Sammanfattningsvis finns en oro över att vissa formativa arbetsmetoder inte kan användas på grund av att eleverna inte kan hantera undervisningsmomentet på ett lämpligt sätt. Lärare B

belyser problematiken gällande elevernas mognadsgrad, men detta antyds också i de övriga lärarnas utsagor. Överlag upplevs speciellt kamratbedömning som svårt att genomföra, vilket följande citat visar:

> Lärare B: Nackdelen är att de inte är så seriösa när de ger kamratbedömning. De stressar igenom det. De tycker att ”ja, men det här var bra”, och sen när jag då läser igenom det så ”det och det är fel”, så, de är inte mogna för detta, det är de inte.

Eleverna uppfattas inte ta uppgiften på allvar. Lärare B resonerar kring att eleverna inte är mogna för att bedöma sina kamrater, varför detta kan komma att prioriteras bort till förmån för andra bedömningsmetoder som upplevs mer framgångsrika, till exempel självbedömning.

> Lärare B: På något sätt så är eleverna mer egoistiska idag och individualister idag än vad de var för ja, fem-tio år sedan. Så de hinner inte finslipa andra människors texter. Så är det.

Det uttrycks att eleverna inte upplever att de har tid att vidareutveckla en kamrats text, då de endast har ögon för sin egen utveckling. Därför läser de inte igenom varandras texter ordentligt. Självbedömning fungerar däremot bättre i det avseendet, anser lärare B. Elevernas mognad och gruppens dynamik har alltså betydelse vid valet av vissa bedömningsmetoder.

5.2.3 ”Jag kanske inte klarar det så bra”

Flera av de intervjuade lärarna bedömer att eleverna inte ger konstruktiv feedback, vilket underminerar kamratbedömningens plats i undervisningen.

> Lärare E: De har lätt för att bli taskiga i sina bedömningar mot sina kompisar så jag har inte riktigt vågat använda den metoden. […] Den kanske är jättejättebra att använda, men jag har varit för feg helt enkelt. Jag har inte vågat, för jag är rädd att det går överstyr.

Utlåtandet visar att det finns en rädsla för att använda metoden då läraren inte vet hur ett eventuellt misslyckat försök bör hanteras. Avsaknaden finns således i den egna kompetensen, då respondenten saknar verktyg för att strukturera arbetsmetoden på ett lämpligt sätt. Det motargument som lyfts fram av en annan lärare är att kamratbedömningen i dessa fall måste vara i högre grad kontrollerad av läraren, exempelvis på det sätt att all bedömning passerar läraren innan den når mottagaren.

> Lärare A: Skulle det vara någonting som inte fungerar alls, då stoppar det ju hos mig. Då går det inte vidare.

Genom att samla in elevernas kamratbedömningar och efter genomläsning lämna dem vidare till respektive mottagare kan läraren alltså förhindra olämpliga kommentarer. Risken för att eleverna får nedvärderande omdömen minskar därmed. Även en tydlighet i arbetets utformning är viktig, till exempel genom att ge eleverna en mall att skriva sina kommentarer enligt.

> Lärare C: När vi har tal i svenska så får eleverna alltid […] skriva kommentarer, korta kommentarer, och då är det två stycken och så ska de formuleras: ”det var bra att du” […]. Två stycken sådana. Och en: ”det skulle vara bra om du”.

Genom ovanstående format kan läraren styra över vilken typ av feedback som kamratbedömningen ska innehålla, såsom två positiva kommentarer samt en aspekt som kan förbättras. Eleverna får ett tydligt ramverk att arbeta inom, och läraren har i och med det större kontroll på förfarandet.

Ytterligare en aspekt inom kompetensproblematiken är att respondenterna i vissa fall saknar djupare kännedom om de formativa arbetsmetoderna. Även om de känner till begreppen har de ingen större kunskap om det praktiska tillvägagångssättet.

> Lärare D: Om man börjar med det lite systematiskt, så kanske man kan kämpa på och försöka lite mer som lärare också, trots att det går dåligt. Men jag kanske inte har haft det tålamodet då ordentligt. Jag vet inte.

Här påvisas en okunskap kring hur arbetsmomentet ska påbörjas på ett framgångsrikt sätt. Respondenten menar att kamratbedömning kan fungera om läraren presenterar ett tydligt ramverk för uppgiften, och utifrån detta utvecklar arbetssättet tillsammans med eleverna. Ett metodiskt tillvägagångssätt skulle kunna underlätta arbetet, men startpunkten är den största svårigheten. Flera av lärarna uttrycker alltså någon form av bekymmer kring de formativa arbetsmetoder som tas upp, antingen gällande hur de ska komma igång eller hur de ska hantera en situation som inte utvecklar sig på ett framgångsrikt sätt. Detta kan ha sin grund i att lärarna inte är tillräckligt insatta i metodernas procedurer.

5.2.4 ”Det tar för mycket tid”

Ett hinder för formativa arbetsmetoder är att tiden inte räcker till, vilket kanske främst gäller innan rutiner har arbetats in. En aspekt som antas ta mycket tid är skapandet av bedömningsmatriser. Detta är också en av anledningarna till att flera av de intervjuade inte arbetar med detta; det ses som onödig möda för lite utdelning.

> Lärare A: Problemet är möjligtvis att jag är lite för lat för att sätta mig och skriva ihop det. Kunde jag få ut en matris av någon så skulle jag inte tveka en sekund.

> Lärare C: Ett oerhört arbete för ingenting egentligen. […] Varför i hela friden lägga ner det arbetet [utforma bedömningsmatriser, förf. anm.] och göra det istället för att arbeta på?

> Lärare D: Och det blir för mycket jobb, som jag känner det. Det tar för mycket tid.

Priset i form av den tid och ansträngning det tar att konstruera matrisen är för högt för den nytta matrisen anses ha. Det är helt enkelt inte värt besväret. I kontrast till detta anser flera respondenter att de matriser som följer med de nationella proven fungerar bra i det

sammanhanget, men då har lärarna fått matriserna serverade och inte behövt lägga tid och kraft på att skapa dem själva. Lärarna ser elevernas vinning i konceptet, men väljer ändå oftast bort matrisen just på grund av tidsaspekten. En av lärarna anser dock att matriser är ett välfungerande verktyg och strävar efter att inkludera det i undervisningen.

> Lärare B: Jag försöker att arbeta med bedömningsmatriser. Det tar ju också tid att både liksom skapa och så, men ja.
>
> […]
>
> Det måste vara öppna spelkort. Eleven måste veta vad jag bedömer för någonting. […] Det är min skyldighet och mitt ansvar att påvisa hur viktigt det är för eleven att veta vad jag bedömer och betygssätter, och vad vi skall uppnå i momentet.

Även om läraren upplever att tiden är en bristvara, är det inget hinder för arbetssättet. Läraren betonar bedömningsmatrisen tydlighet och att det därför är ett lämpligt instrument i undervisningen som kan innebära ett sätt för läraren att synliggöra för eleven hur och varför bedömningen sker. Även lärare E resonerar kring att kursmål och betygskriterier synliggörs i dennes undervisning, men arbetar inte direkt med matriser. Det finns följaktligen en skillnad i hur respondenterna resonerar om tidsaspekten, och vad de anser vara bra investeringar.

Ytterligare en tidskrävande aktivitet är att formulera feedback på elevarbeten. Att läsa igenom texter från en hel klass, reflektera över dessa och skriva informativa kommentarer, som helst ska vara individuellt utformade, och då kanske även göra detta i förhållande till kursplanens mål och kriterier, upplevs av lärarna som ytterst tidskrävande. Samtidigt påpekas vikten av skriftlig feedback, varför det tillåts ta tid.

> Lärare A: Det måste balanseras mot den tid vi har. Och det arbete jag är beredd att lägga ner.

> Lärare C: Det är en viktig bit det här, och det lägger jag ner rätt mycket tid på.

> Lärare E: Man kan inte bara sätta ett betyg och sen tro att [eleverna] tycker det är okej. För att, det är inte okej. Man måste lägga ner tid på det de har gjort och på det de har presterat.

Lärarna är måna om att eleverna ska få meningsfull feedback som hjälper dem att utvecklas. För vissa lärare är det mer självklart än andra att det får ta den tid som krävs, vilket illustreras i utsagorna från de tre lärarna ovan. Ingen av respondenterna undviker dock skriftlig feedback av tidsskäl, utan samtliga ser det som en självklar del i bedömningsprocessen. Även muntlig feedback uppges vara tidskrävande, men värdefull.

> Lärare B: Det tar ju mycket tid att prata med var och en och den tiden har vi inte alltid. Men då kan man också skriva ner det på en lapp.

> Lärare C: Så ofta som möjligt, nu kan det inte bli tillräckligt ofta för man har inte tiden medan klassen jobbar, tar man ut en och en och går igenom texten.

> Lärare D: De samtalen man har kring alster eller prestationer eller vad de har gjort är ofta värdefull tid ändå, för var och en. Trots att det är väldigt tidskrävande och det tar tid från annan verksamhet.

Lärarna anser att de enskilda samtalen med eleverna är betydelsefulla, men påpekar att dessa inte hinns med i tillräcklig utsträckning. Genom intervjuerna framkommer också tankar kring vad resterande elever i klassen ska arbeta med under tiden de enskilda samtalen äger rum. Lärarna ser svårigheter i att bedriva undervisning samtidigt som de ger muntlig feedback, och därmed blir tiden ett hinder för att ge verbal respons i önskad utsträckning.

Respondenterna ger uttryck för att tid är en bristvara. Därmed görs prioriteringar i undervisningen, där somliga moment tillåts ta tid i anspråk medan andra åsidosätts. Trots att feedback är tidskrävande, vilket de intervjuade lärarna påpekar, har det en framträdande roll i det kontinuerliga bedömningsarbetet. Andra metoder, såsom matriser, har inte samma prioritet, då de flesta lärarna upplever vinningen underlägsen tidsaspekten.

5.3 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarnas definitioner av ordet bedömning, men även de efterföljande utsagorna under intervjuerna, präglas av ett summativt resonemang, främst därför att betygsskalan i huvudsak står i centrum. Därmed hamnar formativa bedömningsmetoder i skymundan, även om dessa förekommer i olika utsträckning. De möjligheter som ses i ett formativt arbetssätt gäller elevernas ökade medvetenhet och tydligheten kring de mål som ska uppnås. Samtidigt nämns flera hinder, främst inom följande områden: elevernas delaktighet, lärarnas osäkerhet och otillräckliga kunskap samt tidsbristen.

6. Slutsatser

Nedan kommer de resultat som analyserats i förra kapitlet reflekteras kring med bakgrund mot det teoriska ramverk som presenterats under rubrik 3. Slutsatser om svar på uppsatsens forskningsfrågor kommer att diskuteras och besvaras, samt varvas med didaktiska implikationer.

6.1 Lärarnas förhållningssätt

Betygsskalan är det centrala när de intervjuade lärarna resonerar om vad bedömning innebär; på ett eller annat sätt präglas samtliga intervjuer av ett tankesätt om att betyget är det väsentliga i bedömning. I och med den svenska skolans utformning och målrelaterade betygssystem är det ofrånkomligt att betyg ska sättas (Eklöf, 2011). På gymnasiet gäller detta dock efter avslutad kurs, och innebär inte att enstaka moment ska betygssättas (Gymnasieförordningen, 7 kap, 1 §, SFS 1992:394). Flera av de intervjuade lärarna sätter dock betyg på enskilda produkter, vilket inte överensstämmer med nämnda riktlinjer. Vi hävdar, med hänvisning till Jönsson (2010), att det innebär att läraren därmed gör en slutgiltig bedömning av lärandet, där ingen vidare utveckling inkluderas. Betyget talar om vad eleven har uppnått i den aktuella uppgiften, och används inte i framåtsyftande avseende. En för oss tänkbar orsak till lärarnas betygsfokus är att de vill informera eleverna om hur dessa ligger till under kursens gång, och då är det enklaste sättet att göra det genom att relatera till de beteckningar som kommer att gälla i slutändan. En möjlig konsekvens av det, påstår vi, är att eleverna endast ser betyget som ett kvitto på sin kunskap, och därmed inte ser sin utvecklingspotential. Det essentiella blir att nå det betyg eleven eftersträvar, i varje uppgift och vid varje betygstillfälle, och sedan är hon nöjd. För eleven hamnar därmed fokus på att vara konkurrenskraftig i kommande urval och rangordning på bekostnad av lärande och utveckling.

Vi menar dock att betyget är en signal för eleven på hur hon ligger till i ämnet på det sätt att betygsbeteckningarna är ett inarbetat koncept som elever och lärare är bekanta med. Jönsson (2010) hävdar däremot att ett betyg innehåller för lite information, vilket innebär att eleven inte explicit får reda på vad hon kan respektive behöver öva på. Exempelvis betyget godkänd visar eleven att hon klarar kursens mål i nuläget, men informationen om hur hon utvecklar sin kunskap finns inte. Det finns heller ingen information om vad som fattas för att nå nästa

betygssteg, vilket kan vara lämpligt att veta om hon eftersträvar ett högre betyg. Betygsstämpeln är således en klar summativ signal som inte ger eleven information om hur hon kan gå vidare i sin läroprocess (Klapp Lekholm, 2010).

I resultatet framkommer att de intervjuade lärarnas lösning på informationsbristen är att skriva en kommentar tillsammans med betygsstämpeln, vilket kan ses som formativt då feedbacken ska hjälpa eleven vidare. Forskning säger däremot att eleverna inte bryr sig om något annat än betyget, varför informationen är överflödig (se t.ex. Black et al., 2004; Lundahl, 2011; Volante et al., 2010; Wiliam, 2007a). Med forskningen i åtanke hävdar vi därför att lärarnas tänkta formativa inslag inte är formativt i den mening att det utvecklar eleven. Ett uteslutande av betyget riktar mer fokus mot processen och bedömning för lärandet (Hattie & Timperley, 2007; Stiggins et al., 2007).

Det finns även de respondenter som inte skriver ut betyg på enskilda moment. Däremot sätter de ett betyg i sina egna anteckningar, vilket inte visas för eleven. Det vittnar för oss om att även om eleven inte explicit får betyg, tänker läraren i betygstermer för sin egen del. Resultatet visar att lärarna ständigt är medvetna om betyget. På det viset är den summativa bedömningsdelen ideligen närvarande i respondenternas bedömningsresonemang. Som sagts innan ska betyg sättas, men efter kursens slut. Betyget har dock en innebörd för lärarna under kursens gång då de kan se hur eleven ligger till, på ett liknande sätt som vi resonerat ur elevens perspektiv ovan. Det är enkelt att ha en lista med elevens resultat från olika uppgifter och vilket betyg som eleven innehar just då, för att i slutet summera detta och få en uppfattning om vilket betyg som slutligen ska tilldelas eleven. Även informationen till eleverna underlättas i det att läraren kan summera elevens innehavda kunskap för tillfället på förfrågan.

Slutligen vill vi konkludera med att de intervjuade lärarna uppvisar ett huvudsakligen summativt förhållningssätt till bedömning, men att det finns formativa inslag. Som har påpekats tidigare av Lundahl (2011) innebär det inte att bedömningsformerna utesluter varandra utan att de kompletterar varandra på det sätt att de har olika syften. Grundtanken som genomsyrar de intervjuades utsagor är dock att bedömning är något summativt; det görs i efterhand och genererar gärna ett betyg. Detta överensstämmer med den forskning som finns,

som säger att lärare i huvudsak arbetar med summativa metoder även om de är medvetna om den formativa bedömningens positiva effekter (Crooks, 1998; Volante et al., 2010). Det finns delar av formativ bedömning i respondenternas undervisning, men det centrala synsättet är, som kan utrönas i resultatet, summativt då betygsskalan är konstant närvarande i deras resonemang.

6.2 Kommunikation och tydlighet

Ur resultatet går att uttyda flera faktorer som påverkar användandet av formativa bedömningsmetoder i positiv riktning. De delar som tas upp rör elevernas insikt kring mål, prestationer och utveckling samt tydligheten kring kursmålen. Det mönster som vi kan urskilja är att samtliga har att göra med kommunikation och tydlighet.

Den mest framträdande fördelen med formativ bedömning, som återkommer i svaren hos alla respondenter, är att elevernas medvetenhet kring sin egen inlärning kan öka. Detta finns det även stöd för i forskningen, som framhåller att elevernas lärande ökar genom att de utvecklar en reflekterande hållning kring sin läroprocess (se t.ex. Black & Wiliam, 1998; Lundahl, 2011; Wiliam, 2007a). Genom att eleven förstår hur hon lär kan hon förbättra de svaga sidor som finns. Därmed kan eleven utvecklas i större utsträckning än om hon inte är medveten om sin läroprocess. Samtliga respondenter anser att medvetenhet är positivt och att eleverna bör få möjligheten att reflektera över sin utveckling. Vi ser därmed att det finns en vilja hos lärarna att se till elevernas utveckling, och att hjälpa eleverna framåt. Respondenterna kopplar också medvetenheten till själv- och kamratbedömning, som skulle kunna fungera som vägar i progressionen. De påpekar att det kan vara en god idé att börja med kamratbedömning, då det är svårt att hitta fel i sina egna texter och eleverna därigenom får tillfälle att öva på någon annans alster, vilket även Dochy et al. (1999) menar. Det förefaller för oss vara ett rimligt resonemang, men felkorrigeringen som flera lärare nämner inte bör vara i fokus, utan eleverna bör istället få träna på att finna kvalitativa styrkor och svagheter i verket. Därmed blir tonen mer positiv och en mer kvalitativ feedback kan ges. Det vi misstänker kan blir en konsekvens av den felkorrigerande kamratbedömningen är att läraren kan ägna sin tid åt andra sysslor än att exempelvis hitta stavfel. Läraren får därmed hjälp med den mer detaljfokuserade rättningen, men frågan är vad elevernas vinning blir. Visserligen tränar de på att hitta stavfel och grammatiska felaktigheter, men den djupare förståelsen för kvaliteter i texten, till

exempel analys och sammanhang, blir förbisedd då det inte ingår i elevens uppgifter inom kamratbedömningen. Med detta som tolkning av respondenternas utsagor kan medvetenhet ses som en fördel med formativ bedömning.

Ytterligare en möjlighet med formativ bedömning som nämns, främst i samband med bedömningsmatriser, är att kursmålen klargörs för eleverna på ett tydligt sätt. På det viset blir inte undervisningsmålen en gåta, utan eleverna vet vad som förväntas av dem och hur detta kan uppnås, vilket även Jönsson (2010) tar upp. Tydligheten är av stor vikt, då eleverna måste förstå skolans krav och förväntningar för att kunna uppnå målen på ett rättvist sätt (Lundahl, 2011). Vi menar, med hänvisning till författaren, att det är orättvist om inte alla elever får samma förutsättningar att förstå vartåt de strävar, och att undervisningen inte ska handla om att eleverna ska gissa vad som är betydelsefullt vid bedömning. Som kan utläsas i resultatet verkar respondenterna till större delen hålla med om detta, och några av dem påpekar att tydliggörandet är deras skyldighet. Det framgår även i dokument från Skolverket (2006; 2009b) att eleverna ska känna till målen. Detta underbygger möjligheterna med bedömningsmatriser, som ett verktyg i arbetet för en större utveckling hos eleverna (Jönsson, 2011).

6.3 Personliga samt yttre faktorer

Resultatet visar att de hinder för formativa bedömningsmetoder som respondenterna ser dels handlar om personliga faktorer, dels om en yttre faktor. De personliga berör både eleverna och läraren, som tillskrivs egenskaper som försvårar arbetet. Utanför detta finns tidsaspekten, där de intervjuade lärarna upplever en maktlöshet kring dess begränsning.

Samtliga respondenter uttrycker någon slags komplikationer som beror på eleverna. När eleverna inkluderas i bedömningsarbetet tillkommer fler aktörer som bidrar med sina respektive personligheter. Involveringen ska enligt Skolverket (2006) ske, då myndigheten påpekar att eleverna ska vara delaktiga i bedömningsprocessen, vilket överensstämmer med en av grundtankarna bakom formativ bedömning. Meningen är att eleverna ska engageras i konkretisering av mål samt bedömningsarbete, vilket kan ske med hjälp av bedömningsmatriser samt själv- och kamratbedömning (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009; Lundahl, 2011). De intervjuade lärarna resonerar dock kring att eleverna lätt blir taskiga när

de ska bedöma varandra och ge feedback. Tonen blir för dömande, anser flera lärare, och den elev som ska få feedback kan känna en rädsla att bli dömd. Att eleverna tenderar bli elaka mot varandra antar vi har sin grund i den rådande stämningen i gruppen. Forskning säger att ett bra klassrumsklimat är en primär förutsättning för att kamratbedömning ska fungera väl (Hattie & Timperley, 2007; Young & Kim, 2010). Flera av de intervjuade lärarna är också medvetna om att arbete kan behöva läggas ner på att förbättra stämningen i gruppen, men det framgår inte om och i så fall hur lärarna arbetar aktivt med detta. Det konstateras endast att vissa klasser inte bedöms som lämpliga att använda exempelvis kamratbedömning i. Vi vill hävda att det också innebär att dessa elever inte ges chansen att utveckla förmågan att ge konstruktiv kritik, och därmed inte heller öka medvetenheten kring sin egen läroprocess, vilket vi återkommer till nedan.

Respondenterna nämner vid flertalet tillfällen att eleverna inte är mogna för själv- och kamratbedömning, vilket vi tolkar som den grundläggande komplikationen gällande elevernas delaktighet. Med mognad menas här att ha ett tolerant förhållningssätt som underlättar samarbete där kritik kan ges och tas emot på ett accepterande sätt. Om lärarna inte anser eleverna vara mogna, när blir de då det? Det finns forskning som säger att betydligt yngre barn än de gymnasieungdomar som respondenterna undervisar klarar av kamratbedömning på ett föredömligt sätt, varför mognadsgraden inte bör ha med ålder att göra (se t.ex. Black & Wiliam, 1998; Lundahl, 2011; Wiliam, 2007a). Vi vill istället, med stöd i forskningen, hävda att övning ger färdighet, vilket genererar utveckling hos individen (Jönsson, 2011). En tänkbar arbetsprocess är att börja med kamratbedömning i liten skala för att successivt ge eleverna större frihet (Black et al., 2004). Speciellt i de klasser som är ovana vid formativa bedömningsmetoder bör läraren ha tydliga ramar när momenten introduceras, för att visa eleverna hur de är tänkta att gå till och vilka syften de har (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Flera lärare i vår studie nämner det faktum att ett ramverk krävs, och ger exempel på hur detta kan se ut. Inom kamratbedömning använder flera respondenter feedbackmodellen ”two stars and a wish”, vilken flera forskare anser vara framgångsrik (Lundahl, 2011; Wiliam, 2007a). Med metoden styr läraren hur feedbacken ska sammansättas, det vill säga två styrkor och en önskan om förbättring, medan eleverna har i uppgift att specificera dessa aspekter, exempelvis i en kamrats produkt. När kamratbedömning är en inarbetad metod i gruppen, kan den övergå till självbedömning, och elevernas bedömningserfarenheter kan då appliceras på deras egna produkter (Dochy et al., 1999). Flera lärare samtycker med detta resonemang,

samtidigt som de uttrycker att de inte inkluderar själv- och kamratbedömning i undervisningen i tillräckligt stor utsträckning.

Som framgår i resultatet uttrycker flera lärare att de anser formativ bedömning vara viktigt, och att det skulle behöva arbetas mer med. Därmed antar vi att de önskar ta in det mer i sin undervisning men ändå inte gör det. Vi menar att en orsak till detta kan vara att lärarna är osäkra på hur de ska hantera bedömningsformen. Osäkerheten kan gälla exempelvis hur ett misslyckande ska hanteras, och därmed hur metoderna bör genomföras för att eliminera fallgropar i mesta möjliga mån. Resultatet visar att det finns en rädsla för kamratbedömningens eventuella negativa påverkan på elevernas självkänsla genom de dömande kommentarer som kan uppstå. Det påvisar att det finns en välvilja gentemot eleverna hos lärarna, vilket givetvis är positivt. Den effekt vi ser att det har på användandet av kamratbedömning är dock att flera lärare åsidosätter bedömningsmetoden på grund av risken för nedvärderande kommentarer eleverna emellan, och att lärarna inte vet hur detta ska hanteras. Vissa av respondenterna har funnit lösningar på bekymret, såsom att utarbeta ramar för processen, eller en typ av censur där olämplig information sorteras bort av läraren och därmed inte når den mottagande eleven.

Vidare anser vi att ytterligare en fallgrop är lärarnas otillräckliga kunskap om formativ bedömning, både gällande genomförande och syfte. Även om lärarna känner igen benämningarna verkar de inte alltid praktiskt kunna, eller vilja, tillämpa metoderna. Som syns i resultatet är flera lärare ovilliga att konstruera en bedömningsmatris, samtidigt som de gärna använder de matriser som ingår som bedömningsmallar till de nationella proven. Problemet ligger alltså i själva skapandet. Vi uttolkar att detta kan bero på ovana och/eller ovilja. För den ovane kan det ta mycket tid att skriva ihop en matris, vilket flera respondenter belyser, och därmed minskar motivationen. Vidare anser flera respondenter sig känna till kursmålen väl och därmed inte ha någon användning av en bedömningsmatris. De ser alltså matrisen som ett lärarverktyg, vilket inte är den ursprungliga tanken med matrisen som, enligt Skolverket (2010), är till för att både lärare och elever ska få insikt i bedömningens syfte. Detta tydliggör problematiken kring lärarnas otillräckliga kunskap om den bedömningsmetoden. Vi hävdar vidare att det krävs kunskap om metoden för att kunna tillämpa den. Dessutom fordras en kunskap om syftet för att vilja avsätta tid och energi på att utveckla formativa bedömningsmetoder i sin undervisningskontext.

Flera respondenter poängterar att även om de är medvetna om att mycket arbete krävs med formativ bedömning för att nå medvetenhet hos eleverna, finns inte tiden till att genomföra det. Sadler (1989) menar att formativ bedömning visserligen tar mer tid i anspråk än summativ, men mestadels i början innan rutiner är inarbetade och de deltagande är vana vid synsättet. Tidsdispositionen omstruktureras också en aning, då mer tid kan komma att läggas under planeringsstadiet samt genomförandet, för att minska i efterarbetet (Jönsson, 2010). Vi vill hävda att den traditionella arbetsordningen fördelas på planering, genomförande och sedan återkoppling (det vill säga bedömning), och att tidsåtgången då är större mot slutet. Att då omstrukturera hela tidsfördelningen inom undervisningen, där planeringen tillåts ta mer tid till bedömningens fördel, är en stor process som kräver mycket arbete och ett nytt tankesätt från lärarens sida. Vi hävdar att de intervjuade lärarna känner sig väldigt tidspressade redan, varför en revision i hela deras undervisningsprocess känns som ett för stort lass att dra. För att det ska fungera krävs en stark övertygelse om metodernas relevans och syfte, vilken har visat sig inte finnas. För att till exempel konstruera en matris krävs mer tid inledningsvis, medan bedömningsbördan lättar i slutet. För den som är ovan vid att konkretisera kursmålen på det viset kan det kännas som en onaturlig tidsfördelning. Utifrån resultatet kan sägas att det är fallet för flera av respondenterna.

Feedback är däremot något som samtliga respondenter betonar vikten av att lägga tid på. Resultatet visar att de dock väger detta mot andra variabler, såsom den tid och energi som finns för tillfället. Feedback ses som välinvesterad tid, vilket vi menar har sin förklaring i att det ses som en välbeprövad metod som anses hjälpa eleverna. Det är en lätthanterlig metod då den endast kräver en penna och genomläsning av elevtexten, vilket också gör att dess omfattning kan variera beroende på rådande situation. Feedback är även lätt att individanpassa. Respondenterna lägger alltså ner relativt mycket tid på att formulera feedback till eleverna, samtidigt som flertalet av de intervjuade lärarna kompletterar detta med en betygsbeteckning. Enligt forskning är då feedbacken onödig i det avseende att eleverna endast minns betyget (se t.ex. Black et al., 2004; Lundahl, 2011; Volante et al., 2010; Wiliam, 2007a). Vi menar därför att feedback endast kan ses som välinvesterad tid om den utesluter betyget på den enskilda uppgiften.

6.4 Sammanfattande reflektioner och förslag på vidare forskning

Sammanfattningsvis vill vi poängtera att betyget, och därmed den summativa funktionen, inte går att utesluta ur bedömningen (Skollagen, SFS 1985:1100, 5 kap, 14 §), men att eleverna ska inkluderas i bedömningsprocessen, vilket ska främja deras utveckling (Skolverket, 2006). Under kursens gång ska bedömningen således vara formativ. Vår studie visar däremot att det summativa förhållningssättet genomsyrar hela bedömningsprocessen. Detta speglas i de intervjuade lärarnas sätt att resonera kring bedömning, då betyget är det som tillägnas mest fokus.

Slutligen menar vi att valet av bedömningsform handlar om vilken nytta läraren ser att metoden har i förhållande till den möda som krävs. Lärarna ser flera fördelar i formativa arbetsmetoder, såsom tydligheten kring kursmålen och bedömningsarbetet samt elevernas ökade medvetenhet kring sin egen inlärning. De svårigheter som ses med de diskuterade metoderna gäller personliga faktorer såsom elevernas mognad, lärarnas osäkerhet och otillräckliga kunskap, men även den yttre tidsfaktorn. Flera lärare ser nackdelarna som övervägande, varför metoderna inte ges betydande utrymme i undervisningen, även om de förekommer som inslag. Samtidigt finns det lärare som arbetar mer med formativa metoder än andra, men det är oftast utvalda delar. Ett exempel är lärare E som trycker på vikten av matriser, om än i andra ordalag, men samtidigt undviker att arbeta med kamratbedömning då denne bedömer att eleverna inte skulle klara av det. I fallet matriser överväger fördelarna, det vill säga tydligheten och medvetandegörandet om bedömningen för eleverna, medan i fallet kamratbedömning överväger nackdelarna, alltså elevernas bristande förmåga att ge och ta konstruktiv kritik. Exemplet lärare C tänker tvärtom; denne ser inga fördelar i att arbeta med bedömningsmatriser, men inkluderar kamratbedömning då detta anses stärka elevernas reflektionsförmåga. Slutsatsen blir därmed att lärarna kan se både hinder och möjligheter i de formativa arbetssätt som tas upp, men att nackdelarna ofta överväger och därmed får summativa metoder en mer framträdande roll.

Den här studien är gjord utifrån ett lärarperspektiv; hur ser lärare på bedömning? Därmed undersöks endast deras resonemang, och inte praktisk tillämpning. Vi anser det vara intressant för vidare forskning att studera lärares reella bedömningsarbete. Då till exempel feedback är

en betydande aspekt inom formativ bedömning är det relevant att undersöka hur lärare faktiskt arbetar med detta. Ytterligare ett alternativ är att undersöka hur elever ställer sig till bedömningens olika former, och vad bedömning innebär för dem. En liknande undersökning som vår hade därmed kunnat göras ur elevperspektiv, där elevers resonemang kring bedömning belyses.

Referenser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Bennett, R. E. (2011). "Formative assessment: A critical review." *Assessment in Education: Principals, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). "Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom." *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). "Inside the black box: Raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). "Developing the theory of formative assessment." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 1-40.

Crooks, T. J. (1988). "The impact of classroom evaluation practices on students". *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.

Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter.* Lund: Studentlitteratur.

Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). "The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review". *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Eklöf, H. (2011). Betygen i den svenska skolan. I: A. Hult & A. Olofsson (red.) *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför*? (ss. 65-81). Stockholm: Natur & Kultur.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The power of feedback." *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.

Johansson, B. & Svedner, P. O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* Uppsala: Kunskapsförlaget.

Josefsson Bostani, S. & Josefsson, R. (2009). *Formativ bedömning vid entreprenöriellt lärande. Så här gör du.* Sunne: Me University.

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Jönsson, A. (2011). Formativ bedömning. I: A. Hult & A. Olofsson (red.). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* (ss. 112-227). Stockholm: Natur & Kultur.

Jönsson, A. & Svingby, G. (2007). ”The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences.” *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144.

Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik.* Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Fritzes.

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Nordgren, K. (2008). Prov och provfrågor. I: M. Jansdotter Samuelsson & K. Nordgren (red.). *Betyg i teori och praktik* (ss. 135-144). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Pinchok, N. & Brandt, W. C. (2009). “Connecting formative assessment research to practice: An introductory guide for educators.” *Learning Point Associates*. 24 ss. December 2009.

Sadler, R. (1989). “Formative assessment and the design of instructional systems”. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.

SFS 1985:1100. Skollagen. Hämtad 13 maj, 2011, kl. 10.00, från http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100#K5.

SFS 1992:394. Gymnasieförordning. Hämtad 11 maj, 2011, kl. 10.05, från http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=1992:394&format=text.

SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor. Hämtad 11 maj, 2011, kl. 10.13, från

http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2003:460.

Shute, V. J. (2008). "Focus on formative feedback." *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.

Skolverket (2006). *Läroplanen för det frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009a). *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning*. Hämtad 11 maj, 2011, kl. 9.30, från www.skolverket.se.

Skolverket (2009b). *IUP-processen. Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Volante, L., Beckett, D., Reid, J. & Drake, S. (2010). *Teachers' views on conducting formative assessment within contemporary classrooms.* Forskningsrapport presenterad på the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado, 1 maj, 2010.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Wikström, C. (2011) Proven i skolan. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.) *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* (ss. 228-250). Stockholm: Natur & Kultur.

Wiliam, D. (2007a). Five "key strategies" for effective formative assessment. *NCTM Assessment Research Brief.* Hämtad 11 maj 2011, kl. 15.30, från http://www.nctm.org/news/content.aspx?id=11474.

Wiliam, D. (2007b) "What does research say the benefits of formative assessment are?" *NCTM Assessment Research Brief.* Hämtad 11 maj 2011, kl 15.45, från http://www.nctm.org/news/content.aspx?id=11466.

Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? I: C. A. Dwyer. *The Future of Assessment. Shaping Teaching and Learning* (ss. 53-82). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Wretman, S. (2008a). Att arbeta formativt. I: H. Moreau & S. Wretman. *Bedömning för att forma undervisning och lärande* (ss. 15-17). Solna: Fortbildning i Stockholm AB.

Wretman, S. (2008b). Bedömning för att värdera eller stimulera. I: H. Moreau & S. Wretman. *Bedömning för att forma undervisning och lärande* (ss. 18-20). Solna: Fortbildning i Stockholm AB.

Young, V. M. & Kim, D. H. (2010). "Using assessment for instructional improvement: A literature review". *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (19).

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Beskriv kortfattat din yrkeskarriär.

2. Som du vet handlar vår undersökning om lärares bedömning. Rent spontant, vad är din första tanke när vi säger ordet bedömning?

3. Har du kursmålen framför dig när du bedömer elevprodukter?

4. Hur går du vanligtvis tillväga när du bedömer följande typer av uppgifter? (Använder du t.ex. betyg (G/VG/MVG), poäng, skriftliga kommentarer, understrykningar eller andra markeringar?) Observera att frågorna gäller de uppgifter du själv har konstruerat, inte t.ex. de nationella proven.

   a) Skriftligt prov

   b) Inlämningsuppgift/uppsats

   c) Muntlig framställning

5. a) Arbetar du med följande metoder och i så fall på vilket sätt?

   b) Vilka för- respektive nackdelar ser du i de olika metoderna?

   - Kamratbedömning
   - Självbedömning
   - Bedömningsmatriser

6. Ger du skriftliga kommentarer på elevers produkter? Hur tänker du när du formulerar dessa?

7. Vill du tillägga något om bedömning som du inte har getts möjlighet att uttrycka genom frågorna ovan?

Ordlista tillhörande intervjuguide

I vår uppsats används följande definitioner av olika begrepp. Dessa gäller även här.

Bedömning (i skolkontexten)

Alla aktiviteter som genererar information som kan användas för att mäta och/eller utveckla elevens lärande.

Bedömningsmatris

En slags bedömningsmall som innehåller kriterier samt kvalitativa nivåbeskrivningar för dessa. Matrisen talar om vilka mål som ska bedömas och hur de olika kvalitativa nivåerna för respektive mål definieras, gärna med konkreta exempel.

Feedback

Information om eller utvärdering av någons prestation.

Kamratbedömning

Eleven bedömer en klasskamrats produkt.

Självbedömning

Eleven reflekterar över och bedömer sin egen produkt eller process.