



GÖTEBORGS UNIVERSITET

“I think sometimes we lose sight of the point of what assessments are”

– En kvalitativ intervjustudie om hur lärare på en skola i New York
och en skola i Göteborg arbetar med formativ bedömning

Jonas Danielsson

Elisabeth Liffner

Jonas Sebraoui

”Inriktning/specialisering/LAU390, LAU395 eller LSÄ600”

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Ulla Berlindh

Rapportnummer: HT12–2910–106



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "I think sometimes we lose sight of the point of what assessments are"

Författare: Jonas Danielsson, Elisabeth Liffner, Jonas Sebraoui

Termin och år: HT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT12–2910–106

Nyckelord: Formativ bedömning, summativ bedömning, feedback, återkoppling, mål, grundskola

Sammanfattning

Det finns två huvudsyften med bedömning. En bedömning med ett formativt syfte är en bedömning för lärande. Det innebär att läraren genom sin bedömning ska hjälpa eleven att utvecklas mot målen. En summativ bedömning är en bedömning av lärande. Syftet är att summera kunskaper. Betyg är ett exempel på ett resultat av en summativ bedömning.

Vi har genomfört en kvalitativ intervjuundersökning med pedagoger och elever. Vi har besökt en skola i New York och en skola i Göteborg. På skolorna har vi intervjuat lärare som är verksamma i årskurs tre till fem och elever som går i årskurs fem. Lärarintervjuerna riktade sig mot hur lärarna bedömer. Elevintervjuerna berörde hur de påverkas av lärares bedömningar. Syftet med metodvalet var att få svar på våra frågeställningar: om pedagogerna har en formativ eller summativ syn på bedömning? hur man arbetar med formativ bedömning? Vilka likheter och skillnader det finns mellan skolorna vi har besökt. Resultatet av vår studie visade att de lärare vi intervjuade hade en formativ syn på bedömning. Eleverna på skolan i New York förstod att lärarna har både formativa och summativa syften med sin bedömning. I Göteborg dominerade den formativa synen bland eleverna. Genom att arbeta formativt blev bedömning en kontinuerlig del av undervisningen som användes med syfte att hjälpa eleven.

Vår förhoppning med denna studie var att belysa lärares syn på bedömning samt visa exempel hur pedagoger kan arbeta med formativ bedömning. Tidigare forskning visar att formativ bedömning främjar elevens lärande. Formativ bedömning förklaras ofta genom tre processer: var är eleven? vart ska eleven? hur kommer eleven dit? Det finns inte någon allmängiltig mall för hur lärare ska arbeta med formativ bedömning. Det innebär att arbetet med formativ bedömning ser olika ut på olika skolor och klassrum. Det behövs enligt skolverket mer forskning om hur lärare bedömer sina elevers kunskaper.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Disposition.....	2
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
2 Teoretisk anknytning	4
2.1 Formativ bedömning.....	4
2.1.1 Tidigare forskning.....	5
2.1.2 Hur lärare kan arbeta med formativ bedömning.....	5
2.2 Summativ bedömning.....	8
2.3 Jämförelse mellan formativ och summativ bedömning.....	8
2.4 Samband mellan formativ bedömning och sociokulturella teorin.....	9
2.5 Kritiska aspekter.....	9
2.6 Syn på bedömning och betyg i svenska läroplaner?.....	10
3 Design, metod och material	13
3.1 Metodval.....	13
3.2 Urval.....	14
3.3 Genomförande – från intervju till transkribering.....	14
3.4 Analysmetod.....	18
3.5 Tillförlitlighet och äkthet.....	18
3.6 Etisk diskussion.....	19
4 Resultatredovisning	21
4.1 Intervjuer med lärare.....	21
4.2 Intervju med elever.....	28
5 Analys	31
5.1 Har lärarna främst en formativ eller en summativ syn på bedömning?.....	31
5.2 Hur kan lärare arbeta formativt?.....	32
6 Diskussion	36
6.1 Metoddiskussion.....	36
6.2 Slutdiskussion.....	36
6.3 Slutsatser och vidare forskning.....	40
Referenser	44
Bilagor	47

1. Inledning

Att gå i skolan idag innebär att ständigt bli bedömd. Lärare lägger mycket tid på att bedöma elevers arbetsprocess, uppgifter, inlämningar, prov, förmågor och utveckling. De lägger nästan ännu mer tid på att dokumentera detta. Vad ska då allt material från bedömningsarbete användas till? Vad är syftet med lärarnas bedömningar och hur påverkas eleverna av dem? Kan bedömning vara en integrerad del av undervisningen?

Pedagogikforskare har undersökt hur bedömning genomförs på skolor, i klassrummen, och delat upp begreppet bedömning i två grenar, summativ bedömning och formativ bedömning. Den förstnämnda kallas också för bedömning av lärande och innebär att pedagogen summerar det eleven har lärt sig och redovisar det i form av exempelvis ett betyg eller antal rätt på ett prov. Formativ bedömning är kopplat till bedömning för lärande vars syfte är att hjälpa eleven att utveckla sina kunskaper. En framstående forskare inom formativ bedömning, Dylan Williams (2009), skriver att formativ går ut på att bedöma var eleven befinner sig i relation till målen och vad eleven ska göra för att uppnå målen. Han beskriver det i tre steg: var är eleven, vart ska eleven, hur ska eleven ta sig dit? Syftet med en formativ bedömning är att hjälpa eleven att utvecklas. När en lärare bedömer summativt finns det i bedömningen ingenting som syftar till att hjälpa eleven att utvecklas. Målet är att kunna redovisa vad eleven kan i relation till kursplaners mål.

Sverige fick 2011 en ny läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Med den kom en ny betygsskala och betyg från och med årskurs sex. Frågor om bedömning och betyg har fått stor uppmärksamhet i såväl lärarum som i riksmidia (Lundahl, 2011). Den summativa bedömningen får mycket utrymme i media då den visar resultat som är mätbara och jämförbara. Internationella mätningar som TIMSS, PIRLS och PISA¹, där svenska elevers resultat jämförs elever i andra länder, diskuteras flitigt. Fokus i debatter ligger ofta på elevers resultat. Samtidigt är formativ bedömning enligt Bennet (2011), på modet och det har blivit ett vanligt förekommande ämne på utbildningskonferenser och fortbildningar.

En fråga som vi mot denna bakgrund ställer oss är: Arbetar lärare i Sverige aktivt med formativ bedömning? En relevant följdfråga blir den som vi egentligen vill ha svar på: Hur arbetar lärare med formativ bedömning? Skolverket skriver på sin hemsida att: "Sammantaget vet forskarna alltså inte hur lärares bedömningsarbete går till" (Skolverket, 2011a). Det finns alltså utrymme för ytterligare forskning för mer forskning om bedömning. Vi sökte svaret på hur lärare kan arbeta med formativ bedömning. En frågeställning som tog oss hela vägen till New York.

Vi besökte skolan PS503 i New York och intervjuade elever och lärare. När vi skriver New York i denna uppsats menar vi staden och inte delstaten. På skolan studerar drygt 950 elever från Kindergarten till årskurs fem. PS503 ligger i stadsdelen Brooklyn. Verksamheten innefattar en stor arbetsstyrka och det finns två lärare i varje klass. Pedagogerna vi träffade var verksamma i årskurs fyra och fem. Vi var nyfikna på hur om lärarnas syn på bedömning var främst formativ eller summativ. På skolan får eleverna betyg från och med Kindergarten. De elever vi intervjuade gick vid tiden för vår intervju i årskurs fem och skulle söka till nya

¹ TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study, en internationell studie som granskar elevers kunskaper i naturvetenskap och i matematik i årskurs fyra och årskurs åtta. PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, en internationell studie som mäter läsförståelse i årskurs fyra. PISA - Programme for International Student Assessment, mäter elevers förmågor i matematik, naturkunskap och läsförståelse.

skolor efter läsårets slut. Betygen skulle påverka deras valmöjligheter.

I Sverige har vi besökt en grundskola i Göteborg med elever i förskolan till årskurs fem. Vi ville veta vilken syn pedagogerna har på bedömning samt hur de arbetar med formativ bedömning. Sedan sätta det i relation till lärarnas bedömningsmetoder och arbetssätt på PS503 i New York. Vi ville också fråga eleverna om deras syn på bedömning och om den skilde sig på de olika skolorna. Mellan de som är vana vid att få betyg och de som aldrig har fått det. Ger betyg ett mer summativt perspektiv på bedömning? Kan vanan att sätta och få betyg ge en större säkerhet kring bedömning? Då det råder olika bedömningskulturer och traditioner på de båda skolorna blir en jämförelse relevant.

Vi har tagit del av forskning som berör formativ bedömning och studerat om och hur synen på bedömning har förändrats genom svenska läroplaner för grundskolan från 1962 till 2011. Genom våra intervjuer önskade vi få ett underlag med exempel på hur lärare bedömer samt hur de arbetar med formativ bedömning. Vi ville också få en inblick i lärares och elevers tankar kring bedömning och dess syften. Relevanta frågor för att kunna förstå vad poängen med vad bedömning egentligen är.

Disposition

Uppsatsen är indelad under sex huvudrubriker. Vi redogör i detta dispositionskapitel för vad de olika delarna innehåller, med undantag för inledningen som finns att läsa ovan.

Teoretisk anknytning

Här redogör vi för vad forskning som vi har tagit del av säger om bedömning med fokus på formativ och summativ bedömning. Vi visar hur synen på bedömning och betyg i svenska läroplaner har förändrats över tid. Det finns ett avsnitt om kritiska aspekter.

Metod

I detta kapitel skriver vi om vilken metod vi har valt och hur den är uppbyggd. Vi berättar om hur vi har genomfört intervjuerna samt hur vi har transkriberat och analyserat dem. Undersökningens tillförlitlighet motiveras och vi för en etisk diskussion.

Resultat

Vi visar här det resultat vi har fått genom intervjuerna. Lärarintervjuerna och elevintervjuerna redovisas separat. Svaren är strukturerade efter intervjufrågorna.

Analys

Resultatet analyseras med viss koppling till den teoretiska anknytningen. Vi jämför svar med varandra, både inom grupper samt mellan skolor och mellan pedagoger och elever.

Diskussion

Resultatet diskuteras och analysen fördjupas med en starkare koppling till den teoretiska anknytningen. Vi redogör för slutsatser och vad som kräver mer forskning.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur en skola i Göteborg och en skola i New York arbetar med formativ bedömning. Att undersöka om lärare och elever har främst en summativ eller en formativ syn på bedömning. Utifrån de skolor vi undersökt visa på likheter och skillnader i arbetet med bedömning.

Frågeställningar

- Har lärare och elever främst en summativ eller en formativ syn på bedömning?
- Hur arbetar pedagogerna med formativ bedömning?
- Vad finns det för likheter och skillnader i hur lärare arbetar med bedömning på de skolor vi har undersökt?

2 Teoretisk anknytning

2.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning innebär enligt forskaren Sadler att bedömningen av en elevuppgift används för att forma och förbättra elevens kompetens inom ett ämne eller område. (1989, s. 120) Pedagogikforskaren Christian Lundahl definierar formativ bedömning på följande sätt: "Formativa bedömningar syftar till att utveckla elevens kunskaper men även lärarens undervisning under själva bedömningsprocessen" (2011, s. 11).

Enligt pedagogikforskaren Lekholm (2010, s. 131) fungerar formativ bedömning när läraren använder information från bedömning till att ge återkoppling till eleverna som hjälper dem att utvecklas. Formativ bedömning och bedömning för lärande är två begrepp som idag enligt Williams (2009) har fått samma innebörd för många som skriver och arbetar kring bedömning. Han menar dock att det finns en skillnad på termerna. Bedömning för lärande berättar om syftet. Att informationen som en lärare får när en aktivitet bedöms används för att ge eleverna feedback som hjälper dem att utvecklas kunskapsmässigt, samt att pedagogens undervisning anpassas efter elevers behov. När bedömningen syftar till att göra detta, främja utveckling och inläring, så existerar den för lärande. Skillnaden gentemot formativ bedömning är enligt Williams att bedömningen blir formativ först när det som bedömningen syftar till att göra faktiskt fungerar. Formativ bedömning handlar alltså inte om vad läraren vill göra eller hoppas åstadkomma. Det är när bedömningen hjälper till att forma undervisningen och inläringen på ett utvecklande sätt som den blir formativ. Bedömning för lärande är syftet, formativ bedömning är funktionen. (Williams, 2009, s. 8). Begreppet formativ bedömning är enligt Wretman (2008) vilseledande då det berör hur pedagoger ska förhålla sig till undervisning. En mer passande term är enligt honom formativ undervisning.

Bedömning för lärande kan enligt Williams (2009) beskrivas genom tre processer. Var är eleven? Vart ska eleven? Hur kommer eleven dit? Pedagoger som arbetar med bedömning för lärande börjar då med att genom kartläggning bedöma var eleverna är. Sedan ska läraren använda den informationen för att genom feedback och undervisning hjälpa eleverna att nå målen. Det är enligt Sadler, (1989, s. 127) viktigt att läraren kommunicerar till eleverna vilka mål och kriterier de ska uppfylla). När eleven förstår vad som ska uppnås alternativt vilka förmågor som ska utvecklas, så kan eleven enligt Sadler bli ägare av målen. Detta kan öka både förståelsen för vad som ska göras samt motivationen, vilket ofta ger ett bättre resultat. Genom att låta eleverna veta vilka mål eller kriterier de bedöms utifrån så kan de utveckla förmågan att bedöma sitt eget arbete och blir mer medvetna om sitt eget lärande. De utvecklar alltså sin metakognitiva förmåga. Sadler (1989) fokuserar på elevens roll i inlärningsprocessen. Det räcker inte med att pedagogen vet var eleven är och kan kunskapsmässigt. Eleven måste själv bli medveten om var hon befinner sig, vart hon ska samt hur hon kommer dit. Det är dock lätt process. Läraren behöver genom feedback hjälpa eleven att bli medveten om sitt eget lärande. Sadler menar att elever som inte utvecklar sin metakognitiva förmåga blir väldigt beroende av sina lärare, vilket kan ge en negativ inverkan på inläringen. Det är viktigt att elever får möjlighet att bedöma varandras arbeten. Genom att förklara för klasskamrater vad de behöver utveckla så utvecklas också eleven om bedömer, både kunskapsmässigt och kognitivt (Sadler, 1989). Även Williams (2009, s. 13) lyfter fram vikten av elevens förmåga att kunna reflektera över hur hon lär sig samt bedöma sitt eget arbete. Han menar att när detta sker så blir eleven ägare av sitt eget lärande. Enligt Williams påverkar formativ bedömning elevens prestation och resultat positivt.

I Sadlers artikel (1989) om formativ bedömning skriver han om ett gap som existerar mellan elevens nuvarande kunskaper och målen för undervisningen. Den formativa bedömningen ska

hjälpa eleven att överbrygga gapet. Relationen mellan elevens nuvarande nivå och målen är viktigt. Om gapet mellan eleven och målen är för stort eller för litet så blir eleven omotiverad. Det ska vara utmanande men inte kännas omöjligt.

2.1.1 Tidigare forskning

Det var pedagogikforskaren Scriven som 1967 först använde begreppet formativ utvärdering. Det var dock Bloom som 1971 började använda termen med samma innebörd som formativ bedömning har idag. Det var från början syftet med bedömningen och inte bedömningen i sig som avgjorde om den var av lärande eller för lärande (Black & Williams, 2003). Under 1970-, och 80-talet ökade enligt Black & Williams (2003) intresset för formativ bedömning bland forskare i Storbritannien. Undersökningar genomfördes för att se kopplingar mellan det som lärdes ut och det som eleverna faktiskt lärde sig. Forskningen fick dock inget större genomslag för skolan eller undervisningen i praktiken. År 1988 publicerades en artikel av Crooks. Han skrev om formativ bedömning men använde begreppet klassrumsutvärdering. Crooks visade att bedömning kunde ha en stor inverkan på eleverna, motivera dem samt påverka deras syn på vad som är viktigt att lära sig. Han lyfte fram vikten av att belysa elevernas förmågor och hur eleverna kan utveckla dessa. Att memorera fakta var enligt Crooks (1988) inte lika viktigt som att förstå fakta samt att utveckla förmågor som eleven har nytta av hela livet. Djupinläring framför ytlinläring. Då behöver pedagoger ha ett sätt att bedöma elevernas förmågor snarare än faktakunskaper.

År 1989 skrev Sadler artikeln *Formative assessment and the design of instructional systems* om tre steg som han menade var vitala för att formativ bedömning ska fungera. Eleven behöver veta vilka mål som ska uppnås, var eleven befinner sig i relation till målen och sedan ägna sig åt skolarbete som leder till att eleven utvecklar kunskap och kan uppfylla målen (1989). Forskarna Black och Williams gick på 1990-talet igenom 580 vetenskapliga artiklar som behandlade lärande och bedömning och publicerade 1998 artikeln *Assessment and classroom learning* där de redovisade vad de kommit fram till (Lundahl, 2011). Forskningen visade enligt Black och Williams artikel att det finns bevis för att formativ bedömning ger bättre resultat bland eleverna, att pedagoger blir bättre på att bedöma genom att arbeta med formativ bedömning samt att det går att utveckla arbetet med formativ bedömning. Artikeln gav begreppet formativ bedömning stor uppmärksamhet både inom forskningen och inom skolväsendet (Lundahl, 2011).

2.1.2 Hur lärare kan arbeta med formativ bedömning

Att bedöma för lärande innebär enligt Skolverket inte att bedömningen i sig skiljer sig från den som har ett summativt syfte. Det är när informationen som pedagogen får vid bedömningen påverkar undervisningen och återkopplingen till eleverna som bedömningen blir för lärande. Den formativa bedömningen är då metoder som främjar elevernas utveckling (Skolverket, 2011c). Det finns enligt Lundahl (2011) inga på förhand givna metoder att använda då en pedagog vill arbeta aktivt med formativ bedömning. Det kan dock vara att läraren använder sig av mer öppna frågor i bedömningssituationer, både skriftligt och muntligt. Så att eleven får en möjlighet att ge utvecklade svar som visar hur eleven tänker. Frågor som syftar till att eleverna ska besvara faktafrågor stödjer enligt Wretman (2008) inte direkt lärande eller utveckling. Wretman skriver vidare att ett problem med helklassdiskussioner är att de ofta involverar enbart de bäst presterande eleverna och läraren. För att undvika att många av eleverna inte deltar kan pedagogen enligt Wretman (2008) uppmana eleverna att parvis samtala om ämnet som ska diskuteras. Alla elever får då uttrycka sig och läraren kan få en uppfattning om olika individers förkunskaper.

Williams (2009) har gjort en mall för formativ bedömning. Där beskrivs i fem punkter hur läraren ska lägga upp undervisningen för att eleverna ska kunna utvecklas mot målen. 1. Läraren förklarar syftet med undervisningen och redogör för kunskapskrav som ska uppnås så att eleven förstår dessa syften och mål. Det innebär enligt Wretman (2008) att pedagogen måste kunna förklara målen på ett sätt så att eleverna förstår vad de innebär. 2. Läraren undervisar på ett sätt som möjliggör inläring och kunskapsutveckling, så som effektiva diskussioner, aktiviteter och uppgifter. 3. Läraren ger feedback som hjälper eleven framåt. 4. Eleven blir en resurs för andra elever. 5. Eleven är ägare av sitt eget lärande (Williams, 2009, s. 12).

Feedback

För att bedömningen ska vara formativ måste pedagogen använda sig utav feedback (Black & Williams, 1998). Feedback kan på svenska översättas till återkoppling. Det innebär i skolan att eleven får någon form av respons på det eleven har presterat (Lundahl, 2011). Hattie och Timperley skriver (2007) att det förekommer främst fyra olika former av feedback i klassrummen. Den första är feedback som berör uppgifter. Det är enligt skribenterna den vanligaste typen av feedback som pedagoger ger elever. Den innebär ofta att eleven får information om vad eleven har gjort rätt eller fel på en uppgift. Den andra formen är feedback som berör hur eleven arbetar med uppgiften samt vad eleven kan göra för att förbättra arbetet. Den tredje formen gäller feedback som hjälper eleven att bedöma sig själv och reflektera över sitt lärande. Att visa hur eleven kan anpassa befintliga kunskaper till olika ämnesområden. Eleven kan då utveckla olika studietekniker. Den fjärde formen av feedback är vanlig och innebär att läraren använder en enkel form av positiv förstärkning Ofta korta påståenden som "bra jobbat" eller "vad duktig du är", riktat till eleven. Den sista typen av feedback har enligt Hattie och Timperley (2007) inga kopplingar till bedömning.

Att få ett resultat på ett prov utan några kompletterande kommentarer är en slags feedback. Betyg är feedback men betyg ger inte information om hur eleven skall utvecklas. Feedback med formativa syften förklarar för eleven hur skolarbetet kan förbättras (Lundahl, 2011). Om feedback ska vara hjälpsam för eleven ska den enligt Williams (2009) innehålla information om vad eleven ska göra, inte om vad eleven har gjort. Hattie och Timperley skriver att:

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student:
Where am I going? (What are the goals?)
How am I going? (What progress is being made toward the goal?)
Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) (2007, s. 86)

Det är enligt Hattie & Timperley (2007) viktigt att läraren och eleven försöker hitta svaren tillsammans. De menar att lärare har ansvaret för att veta vad eleverna ska utveckla och hur. Genom att involvera eleverna i frågeställningarna ökar dock elevernas förståelse för inlärningsprocessen.

När en pedagog ger feedback till en elev är det vitalt att eleven förstår vad läraren menar. Black och Williams (1998) lyfter två punkter som skapar positiv och effektiv feedback. Den första är att feedbacken behöver vara så konkret som möjligt så att eleverna vet vad de måste förbättra och att man inte bara förklarar det som är rätt eller fel. Den andra är att det måste vara på en lagom hög nivå så att eleven klarar av och förstår det. Om feedback inte känns relevant för eleven så kan det få en negativ effekt på lärandet. Att pedagoger ska ge feedback uttrycks i den svenska läroplanen. Läraren ska enligt Lgr11 "... utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven..." samt "... fortlopande

informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov” (Skolverket, 2011, s. 18).

Black, Harrison, Lee & Marshall (2003), redovisar en rapport byggd på ett forskningsprojekt. En studie utfördes med syfte att se vilka effekter ett formativt arbetssätt har på elevers lärande. I studien testade man olika sätt att ge feedback på ett prov. En grupp elever fick poäng på sina prov, den andra gruppen med elever fick både poäng och kommentar på sitt prov. Den tredje gruppen fick enbart skrivna kommentarer. Resultatet av studien visar att när eleverna varken får betyg eller poäng på ett prov, utan enbart kommentarer så ger det bäst feedback för elevers lärande. När betyget står med fokuserar flertalet elever enbart på det och tar inte till sig den skrivna kommentaren.

Utvecklingssamtal och skriftliga omdömen

Utvecklingssamtal är kopplat till bedömning och feedback och är därför relevant i arbete med formativ bedömning. Läraren ska enligt Lgr11 “genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling” (Skolverket, 2011, s. 18). Enligt Wretman fyller dock utvecklingssamtalen allt för sällan en framåtsyftande funktion. Istället för att samtala om vad och hur eleverna lär sig så skriver han att “i de lägre skolåren handlar det mer om elevens personliga utveckling och i de högre mest om betyg” (2008, s. 5).

Genom att lyssna på 100 ljudupptagningar från utvecklingssamtal i Sverige har Johan Hofvendahl (2010) kunnat se mönster som är vanligt förekommande på dessa samtal. Inför utvecklingssamtal förekommer det enligt Hofvendahl mycket förberedande dokumentation. Omdömen ska skrivas av lärare och läsas igenom av föräldrar innan samtalet börjar. Det påverkar även samtalet. Hofvendahl skriver att “stora delar av mötet (samtalstiden) används åt att jämföra, granska, fylla i och underteckna olika papper” (2010, s. 33). En konsekvens av de många dokumenten blir enligt Hofvendahl att mycket tid går till att läsa högt från pappren, vilket inte öppnar för dialog. När lärare under utvecklingssamtal berättar om vad elever åstadkommit i skolan har de i åtta av tio fall ett bristperspektiv istället för ett framgångsperspektiv. Med det menar Hofvendahl att pedagogen fokuserar på det negativa i elevens prestationer. Vid utvecklingssamtal förekommer skriftliga omdömen. Brist på tid och avsaknaden av en gemensam syn på hur elever ska bedömas samt hur det ska uttryckas gör att många lärare anser att det är svårt att skriva meningsfulla omdömen. Då fokus hamnar på elevens beteende istället för på förmågor, på personlighet istället för på kunskaper, så blir omdömena enligt Hofvendahl irrelevanta (2008). För att skapa levande samtal behöver framgångsperspektivet dominera med ett fokus på konstruktiv feedback som styrker eleven och förklarar hur eleven kan utvecklas. Det bör dessutom bli mindre fokus på dokument och mer fokus på samtal i dialogform (Hofvendahl, 2010). Enligt skollagen (SFS 2010:800) står det i kapitel 10 § 12 att “informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.” I § 13 står det att:

Vid utvecklingssamtalet ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, och
2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

2.2 Summativ bedömning

Summativ bedömning benämns också som bedömning av lärande. Syftet är att summera elevens kunskaper (Skolverket, 2010d). Bedömningen resulterar enligt Lundahl (2011) i någon form av betyg eller poängsättning. När en pedagog sätter betyg så bedömer hon enligt Sadler summativt. Elevens prestationer under läsåret summeras och formuleras i ett betyg (1989). Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) ska läraren som sätter betyg använda all information som finns gällande elevens kunskaper i relation till målen. Denna form av bedömning har enligt Sadler (1989, s. 120) ingen direkt påverkan på elevernas inläring. Betyget kan dock, menar Sadler (1989), ligga till grund för beslut inom skolan. Det kan dessutom påverka eleven i yrkes-, och utbildningssammanhang. Argument för betygs fortsatta existens handlar ibland enligt Lundahl (2011) om att de påverkar elevernas lärande positivt då det fungerar som en morot, alternativt som en piska, vilket motiverar eleverna att prestera. Sadler (1989) skriver dock att när betyg ges på elevarbeten och uppgifter så fokuserar eleverna betydligt mer på betyget än på eventuell feedback i form av kommentarer eller muntligt från pedagogen. Då eleven inte lägger vikt vid responsen så förlorar den sitt syfte. Betyg kan på så sätt motarbeta formativ bedömning vilket kan hämma elevens utveckling. Wretman menar att vetenskapen om att bedömningen och undervisningen i slutet av läsåret ska leda till ett betyg, i sin tur leder till att både lärare och elever ofta får ett mer summativt perspektiv på bedömning (2008). Enligt Skolverket (2010d) tar läraren genom att bedöma summativt reda på elevens aktuella kunskapsnivå. Det som bedömningen visar kan sedan användas för att jämföra kvaliteten på verksamheten i både klassrum och på skolor. Detta för att säkerställa att kvaliteten på undervisningen inte är för skiftar för mycket mellan olika skolor (Skolverket, 2011a). Lundahl (2011) skriver att summativa bedömningar kan påverka hur resurser fördelas på samt mellan skolor.

2.3 Jämförelse mellan formativ och summativ bedömning

Den huvudsakliga skillnaden mellan summativ och formativ bedömning är enligt Sadler (1989) det syfte läraren har med bedömningen samt vilken effekt den får. Det finns inte, menar Williams (2009), några formativa eller summativa prov eller uppgifter. Hur bedömningen går till har, utvecklar Lundahl, ingen betydelse. Det är hur materialet eller informationen som pedagogen får tillgång till vid bedömningen används som avgör om bedömningen är av eller för lärande (2011, s. 51). Williams beskriver när bedömningen är för lärande på följande sätt:

An assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback, by teachers, and by their pupils, in assessing themselves and each other, to modify teaching and learning activities in which they are engaged (2009, s. 8).

Bedömning för lärande ger underlag som påverkar undervisningen under skolåret (Lundahl, 2011). Betygsättning och bedömning som rankar eller jämför elever fyller enligt Sadler (1989) inga formativa syften. Wretman (2008) skriver att en summativ bedömning blickar bakåt, en formativ bedömning ser framåt. När det gäller bedömningsprocessen, att samla in information om elevernas kunskaper och utveckling kan den formativa och summativa metoden vara lika. Lundahl (2011) skriver att de är två olika typer av bedömningar som kan komplettera varandra. Enligt Williams (2009) är det bästa och mest effektiva sättet att få eleverna att prestera bättre i skolan och få bättre resultat, att arbeta med formativ bedömning. Pedagogen bedömer elever både formativt och summativt men med olika syften (Lundahl, 2011).

2.4 Samband mellan formativ bedömning och sociokulturella teorin

Formativ bedömning kräver interaktion, både mellan pedagoger och elever samt elever emellan. Lundahl (2011, s. 54) skriver att det är genom interaktion med varandra som vi lär oss och att det är anledningen till att formativ bedömning ger bättre resultat. Det sociokulturella perspektivet grundar sig på en integrerad bedömning kring lärande. Detta ska enligt Dysthe (2003 s.40) vara mer gynnsamt för lärandet jämfört med bedömning av lärandet. Författaren menar att det inte är den faktiska kunskapen som skall bedömas, utan möjligheten för eleven att utvecklas och nå målet som är uppsatt med rätt vägledning. Inom det som Vygotskijs (1978) definierar som den proximala utvecklingszonen. Han skriver att:

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under the adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s. 86)

Bedömningen skall vara det huvudsakliga hjälpmedlet för att vägleda och stötta eleven vidare (Dysthe, 2003, s.40). En viktig del inom formativ bedömning är att ta reda på elevens nuvarande kunskapsnivå och hur man kan utveckla eleven vidare. Det kan även bestyrkas av Vygotskij (1978), där han menar att det väsentliga med bedömning är utvecklingsfasen från elevens utgångspunkt till mål. En central punkt inom formativ bedömning är återkoppling som även det sociokulturella perspektivet belyser, vilket ger ytterligare en koppling mellan dessa två begrepp.

2.5 Kritiska aspekter

Pedagogikforkaren Randy Elliot Bennett (2011) skriver att begreppet formativ bedömning inte är entydigt. Det finns ingen tydlig definition som alla går efter, termen kan därför tolkas på olika sätt. Människor som utformar prov och diagnostiskt material menar ibland att deras material är formativt. Det påverkar synen på vad det innebär att arbeta formativt. Material blir enligt Bennett inte automatiskt bra för att syftet är det, eller för att det syftar till att bedöma för lärande. Att dela upp begreppet bedömning i de två grenarna formativt och summativt menar Bennett är en förenklad syn på bedömning. Han skriver vidare att en summativ bedömnings huvudsyfte är att kartlägga vad eleven kan. Den informationen kan dock användas till att hjälpa eleven. Bedömningen får då flera syften. På samma sätt har den formativa bedömningen enligt Bennett (2011) som primärt syfte att hjälpa eleven, men mot mätbara mål som kan summeras. Relationen mellan formativ och summativ bedömning är integrerad och komplex. Bennett är kritisk till Black och Williams påståenden i *Formative assessment and classroom learning* från 1998 om hur effektivt eleverna utvecklas med formativ bedömning. Undersökningarna som Black och Williams har använt för att mäta hur mycket effektivare undervisningen blir med formativ bedömning är enligt Bennett (2011) för olika varandra för att det ska gå att dra en slutsats om hur mycket eleverna utvecklats. Det är svårt att mäta exakt. Han skriver vidare att det behöver läggas större fokus på hur dessa undersökningar kan tolkas. Bennett skriver att:

That research includes studies related to feedback, student goal orientation, self-perception, peer assessment, self assessment, teacher choice of assessment task, teacher questioning behaviour, teacher use of tests, and mastery learning systems. That collection is simply too diverse to be sensibly combined and summarised by a single, mean effect-size statistic (2011, s. 8).

Arbete med formativ bedömning har enligt Bennett pågått under för kort tid för att det ska gå att fastställa att det konstant leder till bättre resultat. Det finns dessutom för lite material. Bennett skriver att formativ bedömning är ett intressant begrepp som kan vara hjälpsamt i

utvecklingen av pedagogiska metoder. Det behövs dock mer forskning, kunskap samt en gemensam definition av begreppet. Lärare behöver konkret få veta hur de ska kunna bedöma formativt istället för att behöva komma på det själva. Då tolkar pedagoger in olika saker i begreppet och det blir än mer otydligt och mindre generaliserbart (Bennett, 2011).

Williams (2009) skriver att hans forskning har fått kritik för att han inte har några förslag på ändringar i olika kursplaner för att förbättra undervisningen. Han svarar dock att det är viktigare att fokusera på hur lärarna lär ut, än på detaljer i innehållet.

2.6 Syn på bedömning och betyg i svenska läroplaner

I detta kapitel redogör vi för hur synen på bedömning och betyg i svenska läroplaner har sett ut för att sedan kunna diskutera om synen har förändrats över tid. Det betygssystem som fanns innan år 1960 var koncentrerat på att eleverna skulle få absolut och säker kunskap. Eleverna fick då betyg varje termin redan från årskurs 1. Det fanns inga direkta direktiv över vilka krav eller mål som krävdes för att få ett visst betyg. Det gjorde att betygssystemet kritiserades mycket, framför allt på grund av att den enskilda läraren hade fria händer i sin bedömning. Det resulterade i att lärare använde sig utav olika grunder och strategier vid betygssättning, vilket orsakade ojämlika förutsättningar när individer sökte sig till yrken och högre utbildningar (Skolverket, 2012b).

Den 1 juli 1962 infördes en ny läroplan, vilken kom att kallas Lgr 62. Det blev ett nytt betygssystem, en femgradig skala istället för en sjugradig. Det nya betygssystemets främsta syfte var att garantera ett mer rättvist urval vid ansökan till yrken och högre utbildningar. Den andra stora ändringen var att betygssystemet var mer grupprelaterat än individanpassat. Till den femgradiga skalan använde man sig utav procenthalter för att visa hur betygen ska delas ut i en klass. Ungefär sju procent av eleverna förväntades uppnå och tilldelas det högsta betyget 5, som bilden visar nedan. Om eleverna i en klass överlag var svagare än elever i andra klasser så skulle de bästa eleverna inte automatiskt få femmor (Skolverket, 2012b).

Betyg	1	2	3	4	5
Procent	7	24	38	24	7

Med Lgr 62 fick eleverna betyg från och med årskurs 1 i varje ämne. I Lgr 62 står det att betyg är en bedömning som skall visa vad eleven vid betygstillfället har presterat. Eleverna fick betyg två gånger per år, vid höstterminens och vårterminens slut. Vårterminens betyg skulle dock grunda sig på hela året. Läraren skulle föra anteckningar över hur eleverna utvecklats samt vad de behöver hjälp med för att komma vidare. Lärarna ska enligt läroplanen använda sig utav kursplanerna när de planerar sina lektioner men även vid betygssättningen. Betygen skulle inte bara grunda sig på vilka resultat eleverna fått efter skriftliga prov utan samtliga prestationer skulle räknas in (Skolöverstyrelsen, 1962).

Eleverna fick även betyg i ordning och uppförande i skolan men då användes en annan betygsskala. För ordning fanns en tregradig skala och för uppförande en fyrgradig skala med bokstäverna A, B, C och D. I Lgr 62 uppmanas inte pedagogen att bjuda in elever och föräldrar till utvecklingssamtal. Det står dock att betyg inte får ersätta en direkt kontakt mellan skolan och hemmen (Skolöverstyrelsen, 1962).

Vid läsåret 1970/71 började den nya läroplanen Lgr 69 tillämpas i grundskolan. De största

skillnaderna mot Lgr 62 var att eleverna inte fick betyg i varje skolar. I årskurs 3, 6 och 7 fick eleverna betyg men bara i slutet av vårterminen. I årskurs 8 och 9 fick eleverna betyg efter varje termin, dessutom i fler ämnen än i de tidigare åldrarna (Skolöverstyrelsen, 1969). En annan stor skillnad var att betygen för ordning och uppförande togs bort. Det är i övrigt inga större skillnader mellan Lgr 62 och Lgr 69 (Skolverket, 2012b).

Lgr 62 och Lgr 69 fick mycket kritik eftersom betygen riktade sig mot hur en elevs kunskaper förhåller sig till de övriga eleverna. Det upplevdes som orättvist eftersom man då inte bedömde en elevs egentliga kunskaper i ett ämne. Mycket på grund av den här kritiken infördes en ny läroplan år 1980, Lgr 80. Det bestämdes då att eleverna i grundskolan först i årskurs 8 och 9 skulle få betyg, då både på höst- och vårterminen. Betyget på vårterminen skulle då avse hela läsåret. Den femgradiga betygsskalan var kvar där 1 var lägst och 5 högst. Skillnaden var nu att man tog bort den givna procentsatsen som fanns tidigare. Detta gjorde att eleverna inte längre jämfördes med andra elever. Man tittade istället på individuella prestationer och utgick från elevernas enskilda förutsättningar (Skolverket, 2012b).

Först i Lgr 80 står det att det ska ske utvecklingssamtal. Där läraren ska berätta om elevens utveckling muntligt för eleven och elevens vårdnadshavare. Underlaget för utvecklingssamtalet är lärarnas anteckningar om elevernas arbete. Detta skulle utföras i alla årskurser (Skolöverstyrelsen, 1980).

I Lpo94 (Skolverket, 1994) framhålls vikten av att eleven själv börjar ta ansvar och reflektera över sin egen bedömning. Lundahl menar att ”de senaste läroplanerna 2011 betonar också att eleverna ska utveckla förmågan att själva bedöma och kritiskt granska egna och andras kunskaper” (2011, s. 9). Detta finns redan i Lpo 94 där det under mål och riktlinjer för bedömning och betyg står att skolan skall sträva efter att varje elev: “utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 1994, s.16).

I Lpo 94 förtydligades kontakten mellan skola och hem. Läraren skulle ha utvecklingssamtal med elever och deras föräldrar, där elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling diskuteras. Det belyses även att om föräldrarna så önskar så ska de kontinuerligt bli informerade om elevens studieresultat och vilka utvecklingsbehov eleven har. Vid betygssättningen skulle läraren ta hänsyn till vilka mål den enskilda eleven har uppnått för respektive ämne i kursplanen (Skolverket, 1994). Lpo 94 för grundskolan medförde att betygsskalan ändrades till tre olika betyg, Godkänt, Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt. Eleverna fick fortfarande betyg båda terminerna i årskurs åtta och nio i alla ämnen (Skolverket, 2012b).

År 2011 infördes en ny läroplan, Lgr 11. Betygsskalan ändrades igen, nu till en sexgradig skala med fem godkända betyg och ett icke godkänt. Skalan sträcker sig från A till F där det sistnämnda är underkänt. Det bestämdes att eleverna i årskurs sex skulle få betyg i alla ämnen utom i språkval där det delas ut betyg först i årskurs sju (Skolverket, 2012b). Enligt den sittande regeringen så motiveras den nya läroplanen och betygsskalan (Lgr 11) med att det nu blir möjligt för fler elever att nå kunskapsmålen eftersom kraven har blivit tydligare. En tydlig kursplan ger stöd för läraren i undervisningen och gynnar en likvärdig bedömning. Det blir också lättare för alla som är verksamma inom skolan, elever och föräldrar att utvärdera elevens kunskaper och se om stöd behövs (Regeringskansliet, 2012). Det är viktigt att följa upp elevernas kunskaper kontinuerligt och att diskutera med föräldrar om resultaten. Det står

även i riktlinjer för bedömning och betyg i Lgr 11 att läraren ska använda individuella utvecklingsplanen och utvecklingssamtal för att hjälpa eleven att utvecklas (Skolverket, 2011).

3 Design, metod och material

I följande avsnitt kommer studiens design, metod och tillvägagångssätt att presenteras. Vi kommer även att diskutera metodologiska problem, urval och avvägningar.

3.1 Metodval

Utifrån syftet skall man enligt pedagogikforskaren Stukát (2005) bedöma vilken typ av metod som är relevant för studien. Vi diskuterade kring kvantitativ undersökning men eftersom vi ville ta reda på hur eleverna ser på bedömning, insåg vi att enkätundersökningar inte skulle gynna vår undersökning då vi ville få en djupare inblick i hur lärare och elever tänker. Fördelarna med att genomföra en enkätundersökning är att man når ut till fler människor. Det blir då möjligt att generalisera samt att man kan få ärligare svar då de är anonyma. Nackdelarna med en kvantitativ undersökning är att svaren inte blir lika utförliga som i en kvalitativ undersökning och som forskare finns det ingen möjlighet förklara frågorna om respondenten inte förstår (Stukát, 2005, s. 42; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007). Vi valde att utesluta kvantitativa undersökningar och genomföra en kvalitativ undersökning med intervju som metod. Detta för att få utförliga svar kring formativ bedömning av pedagoger och elever. Vi har aldrig haft som mål att generalisera studien. Fördelen med samtalsintervjuer är att man kan ställa följdfrågor för att veta mer om vad respondenterna anser kring ämnet samt att det finns större utrymme för uppföljning (Stukát, 2005, s. 39; Esaiasson m.fl., 2007, s. 283). Vill vi förstå hur människor reagerar och resonerar är en kvalitativ studie rimlig enligt Trost (2010, s. 32). Till skillnad från en enkätundersökning kan dock detta tillföra en negativ aspekt i att respondenterna inte svarar ärligt eller svarar utifrån vad forskaren vill höra.

Studien vi har genomfört är av ett induktivt format, betydelsen av detta är att vi inte har en predeterminerad syn som skall bekräftas eller falsifieras. Metoden betyder att vi låter studiens resultat vara till grund för vår slutsats, till skillnad från en deduktiv metod där teorin är utgångspunkten (Esaiasson m.fl., 2007, s. 124).

Eftersom studien handlar om en specifik kontext, formativ bedömning, menar Bryman (2011, s. 75) att studien definieras som en fallstudie. En fallstudie är behjälplig när man ska samla in mycket information inom ett begränsat område, med undantag för att det inte går att generalisera eftersom vi genomför en liten undersökning (Bryman, 2011, s. 79; Torst, 2010). Genom att undersöka uppfattningar grundar sig vår metod i ett fenomenologiskt perspektiv, där forskaren tar reda på upplevelser och erfarenhet hos en individ eller en grupp (Kvale, 1997, s. 42).

Vi genomförde semi-strukturerade samtalsintervju. Enligt Bryman (2011, s. 366, 414-415) utgår man utifrån punkter och teman när man ställer frågor. Frågorna är anpassade så att vi ger intervjupersonerna utrymme att förklara sina svar (Esaiasson m.fl., 2007, s. 259; Stukát, 2005, s. 39). Ett komplementär metod till intervjustudien är enligt Esaiasson m.fl. (2007) observationer. Genom observationer skulle vi kunna få en djupare inblick i hur pedagogen jobbar kring bedömning. Vilket kan styrka deras svar från intervjuerna. En nackdel med att observerar kan vara att forskaren genom sin närvaro påverkar pedagogernas och elevernas prestation. Vi valde att utesluta observationsstudier på grund av tidsbrist och praktiska svårigheter vid utlandsstudien.

3.2 Urval

För att kunna jämföra arbetssätt på skolor i New York och i Göteborg ville vi besöka minst en skola i varje stad. Vi kontaktade tre skolor i USA och flera skolor i Sverige men fick bara svar från en i varje land. Vår ambition var att hitta en skola i Göteborg som var lik skolan PS503 i New York. På PS503 har nästan alla elever en utländsk bakgrund och många har engelska som andraspråk. Vi kontaktade därför skolor i Göteborg med liknande elevunderlag. När de inte svarade eller inte hade möjlighet att ta emot oss utökade vi vårt sökfält till fler skolor. Den enda skolan som svarade hade inte ett liknande elevunderlag. Deras verksamhet riktade sig dock mot samma årskurser som skolan i New York, förskolan till årskurs fem. Då våra frågor gäller bedömning och inte är kopplade till elevers språk ansåg vi att elevernas bakgrund inte var av tillräckligt stor relevans för att styra vår undersökning. Vi bestämde oss därför för att genomföra våra intervjuer på den skola i Göteborg som svarade oss. Vi var intresserade av hur enskilda lärare arbetar med, samt deras syn på bedömning. Därför riktade vi in oss på att genomföra en kvalitativ respondentundersökning som inte går att generalisera.

Esaiasson m.fl. (2007) skriver att det inte behövs mer än omkring tio respondenter för att det ska vara möjligt att göra tänkvärda analyser. Vi önskade därför att få intervjuva fyra till fem lärare på varje skola för att antalet pedagoger skulle bli minst åtta. När det rörde elevers tankar och åsikter om bedömning var det inte lika viktigt att få information från enskilda elever. Vi sökte individernas åsikter i gruppssammanhang, hur eleverna uppfattade att de blev bedömda och deras tankar kring det. På grund av det ville vi intervjuva fler elever än lärare, gärna tjugo barn på varje skola, vilket motsvarar större delen av en skolklass. Då vi tre som skriver alla har haft vår verksamhetsförlagda utbildning i årskurs tre, fyra och eller fem så begränsade vi oss till de årskurserna gällande både elever och lärare.

Svårigheter med att få tillgång till pedagoger för intervjuer rörde sig i vårt fall om tidsbrist. Att lärare känner en press på sig att hinna med sitt arbete och prioriterar bort moment som inte är obligatoriska eller som inte direkt bidrar till deras arbetskapacitet. För att elever ska få ställa upp i vetenskapligt giltiga intervjuer krävs det tillstånd från deras målsmän. Tillståndslappar ska skickas till elevernas vårdnadshavare, skrivs under och tas med tillbaka till skolan innan intervjun äger rum. Då lapparna ofta skickas med eleverna finns det risk för att de glöms bort eller försvinner. Elevernas deltagande i vetenskapliga intervjuer påverkar inte heller direkt deras skolarbete, vilket gör att tillståndslappar kan bortprioriteras och glömmas bort av vårdnadshavare och lärare.

3.3 Genomförande - Från intervju till transkribering

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser, vilket Stukát (2005, s. 40) definierar som fältintervjuer. Under intervjun användes en bandspelare för att spela in respondenternas svar. En nackdel är dock att transkriberingen av intervjun tar alldeles för långt tid och att det blir många sidor att analysera (Stukát, 2005, s. 40; Trost, 2010).

New York

I New York besökte vi grundskolan PS503 den 21:e november 2012. Det är en public school, det vill säga en allmän skola, som ligger i Brooklyn i New York. PS503 har ungefär 950 elever från Kindergarten till årskurs fem. Kindergarten motsvarar den svenska förskolan. Den är belägen i ett snabbt expanderande område dit många immigranter flyttar. Antal elever har ökat med 300 de senaste sex åren. Enligt PS503 lever 95 % av eleverna i fattigdom, enligt den amerikanska statens definition. Var sjätte elev lever i så kallade temporära boenden då deras familjer inte har råd med annat boende. I stort sett alla elever på skolan har rötter i andra länder än USA och 54 % talar i första hand ett annat språk än engelska. På PS503 arbetar 90

lärare, varav 21 har utbildning i engelska som andraspråk. I varje klassrum finns det två lärare och de inkluderar elever med behov av särskilt stöd i vanliga klasser på ett, enligt skolans företrädare, framgångsrikt sätt. Det finns lärare och expeditiionspersonal som pratar spanska och kinesiska, de tillsammans med engelska vanligaste språken i området, för att underlätta kontakten med elevernas föräldrar.

En svensk lärarkollega hade besökt skolan hösten 2011 i studiesyfte och gav oss en e-mailadress till skolans arbetslagschef. Vi kontaktade henne via e-mail och presenterade vårt ärende. Esaiasson m.fl. (2007) skriver att det är bra att ha reservplaner utifall att svars personer inte ställer upp. Vi sökte kontakt med tre skolor i New York via e-mail men fick bara svar från PS503. Vi efterfrågade 20 elever och fyra till fem lärare att få intervjuas. Både lärare och elever skulle vara verksamma i årskurs tre till fem. Det är enligt Esaiasson m.fl. viktigt att inte intervjuas för många svars personer på en gång (2009). Att intervjuas 20 tioåringar samtidigt ansåg vi inte hållbart. Alla elever skulle då inte kunna komma till tals och kvaliteten skulle bli sämre. Vi ville därför träffa eleverna i grupper om fem. Enligt Stukát (2005) är det lämpligt med tre till sex respondenter i gruppintervjuer. Lärarna ville vi intervjuas parvis. Vår kontakt svarade att vi skulle få tillgång till 18 elever och fyra lärare. Hon ordnade dessutom med tillstånd från elevernas föräldrar. Vi var välkomna till skolan under en dag och träffade då fyra lärare som undervisade i årskurs fyra respektive årskurs fem och 15 elever som alla gick i årskurs fem under sex intervjutillfällen. Eleverna intervjuades i grupper om sex, fem och fyra elever. De två första pedagogerna intervjuades tillsammans, de två sista enskilt. Detta enligt ett schema som arbetslagschefen hade förberett.

Vi fick tillgång till en del av ett större arbetsrum för att genomföra våra intervjuer. Arbetslagschefen inledde med en presentation av skolan och vi fick möjlighet att ställa allmänna frågor om skolan. I samband med introduktionen fick vi dagens schema. Därefter kom pedagogerna och eleverna till rummet på utsatta tider. För varje intervjutillfälle hade vi 35 minuter med undantag för två intervjuer som vi fick fördela på en timme. Observera att vi inte hade lika många svars personer för varje tillfälle, dock lika lång tid. Vi genomförde alla intervjuer tillsammans. Vid det första tillfället intervjuade vi två lärare som båda undervisade i årskurs fyra. De kommer i resultatdelen att hänvisas till som NYlärare1 och NYlärare2. Därefter intervjuade vi en lärare, NYlärare3 som var verksam i årskurs fem. Hon var också klasslärare för de sex elever som vi intervjuade i det efterföljande passet. Den fjärde pedagogen vi intervjuade, NYlärare4, var klasslärare för en annan femteklass på skolan vars elever vi sedan intervjuade. Först fem stycken, sedan fyra. Att elevgrupperna blev olika stora berodde på att olika lärare på skolan hade förstått informationen de fått från arbetslagschefen på annorlunda sätt. Varpå de inte skickade lika många elever. Det totala antalet intervjuade elever blev i New York 15.

Kommentarer

Inför intervjuerna hade vi förberett en struktur (se Bilaga, 1-4) på frågorna så de ställdes i en viss ordning. Vi turades om att ställa frågor. Beroende på vilka svar vi fick ändrade vi stundtals ordningen för att anpassa frågorna till det som det aktuella samtalsämnet. Följdfrågorna påverkades av respondenternas svar och vi hade ingen planerad turordning på dem. Vi uppfattade det som att de två lärare vi intervjuade enskilt var mer ärliga angående svårigheter och tveksamheter i bedömning än de två vi intervjuade tillsammans. De sistnämnda berättade mer om hur bra arbetet fungerade på just deras skola. Vi bestämde oss därför för att intervjuas lärare i Göteborg enskilt. För att underlätta en jämförelse mellan skolorna i New York och i Göteborg så ville vi inför vår intervju i den senare staden få tillgång till lika många lärare och elever som i den förstnämnda. Då alla elever vi intervjuade i

New York gick i årskurs fem ville vi av samma anledning intervju elever i årskurs fem även i Göteborg.

Göteborg

Våra intervjuer i Göteborg ägde rum efter våra intervjuer i New York. Vi sökte kontakt med fyra skolor genom telefon och e-mail. Liksom i New York var det bara en skola som svarade och lät oss besöka dem. Vår kontaktperson var en pedagog som varit lokal lärarutbildare för en av oss skribenter under lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Hon ville se intervjufrågorna innan vi kom ut, vilket vi godkände. De fyra lärare vi intervjuade på skolan hade alltså möjlighet att förbereda sig innan vi besökte skolan. Vi skrev och skickade en tillståndsansökan via läraren till elevernas vårdnadshavare för att kunna intervju elever. Det var dock bara tio elever som fick sina tillståndspapper påskrivna innan vårt besök. Vi intervjuade därför tio elever i Göteborg. Skolan är en kommunal grundskola med ungefär 400 elever i klasser från förskolan till årskurs fem. Den är belägen i östra Göteborg.

Alla intervjuer tog plats i ett skolbibliotek. Lärarna intervjuades enskilt, eleverna i grupper om fem. Vår kontaktperson på skolan var lärare i årskurs fem och klasslärare för de tio elever vi intervjuade. Hon kommer i vår resultatdel att refereras till som GBGLärare1. Hon hade förberett sig inför intervjun och hade redan besvarat några av frågorna skriftligt på ett papper som hon hade med sig och vid några tillfällen läste ifrån. Den andra pedagogen vi intervjuade, GBGLärare2, menade att hon fått frågorna skickade till sig, men att hon inte kollat på dem överhuvudtaget. GBGLärare3 och GBGLärare4 hade inför intervjun läst igenom frågorna men hade inte förberett några svar. Eleverna hade inte fått se frågorna innan intervjuerna ägde rum.

Intervjukontext

I vårt syfte undrar vi om lärare och elever har främst ett summativt eller formativt synsätt på bedömning. Hur pedagogerna arbetar med formativ bedömning samt vad det finns för likheter och skillnader på hur det arbetet kan se ut på de skolor vi har besökt. Dessa frågor har vi försökt få svar på i våra intervjuer och de utgör därför en stor del av kontexten. Våra frågor är kopplade till forskning som finns om formativ bedömning inklusive feedback och utvecklingssamtal. Vilket vi redovisar i vår teoretiska anknytning. Vi inledde våra intervjuer med lärare genom att fråga om deras tankar kring bedömning. En öppen fråga som fick flera av svarspersonerna att ge längre utvecklade svar om hur de tänker och hur de gör när de bedömer. För att få pedagogerna att utveckla sina svar än mer ställde vi därefter frågor om hur de arbetar med formativ bedömning, hur de gör konkret när de bedömer en uppgift samt om syftet med deras bedömning. Därefter riktade vi våra frågor mot deras formativa arbetssätt för att få mer detaljerad information om olika steg i bedömningsmetoder. Det gällde då metoder för att kartlägga elever, hur och varför de ger feedback, hur de följer upp elevers kunskaper, hur de får elever att reflektera över hur de lär sig samt syften med utvecklingssamtal och huruvida det är utvecklande för eleven. Likheter och skillnader på skolorna går att se genom alla frågor. Vi ställde dock flera frågor kring arbetssätt som förekommer på skolor i Sverige respektive USA. De berörde fördelar och nackdelar med betyg, samt frågan om lärarna trodde att de skulle undervisa annorlunda om de satte, respektive inte satte betyg. Hur arbetar lärare med skriftliga omdömen, pedagogiska planeringar och eventuella motsvarigheter i New York? Hur knutna känner sig pedagoger till aktuella kursplaner i sin planering och bedömning?

Frågorna till eleverna riktade sig mer mot deras känslor och uppfattningar kring bedömning. Om hur det känns att bli bedömd, om de är stressade eller oroliga inför prov, uppgifter, betyg och skriftliga omdömen. Om varför de tror att de blir bedömda. De gällde också för och

nackdelar med prov och betyg. Flera av frågorna gällde elevernas syn på lärarnas arbete. Hur eleverna upplever att de får feedback samt hur det påverkar dem. Vet eleverna vilka mål som gäller inom olika ämnen och områden? Upplever eleverna att de får återkoppling till sådant de arbetat med tidigare? Vi frågade också om hur eleverna upplever utvecklingssamtal och om hur de påverkas av dem.

Intervjusituationen

Intervjuerna i New York ägde rum på skolan i ett arbetsrum för personalen. Ett rum som lärarna vara vana vid, eleverna hade däremot inte vistats i rummet förut. Esaiasson m.fl. (2009) menar att det är viktigt att intervjusituationen sker på en plats där svarspersonerna känner sig trygga och bekväma. Vi fick under dagen uppfattningen om att lärarna var mer bekväma och frispråkiga än eleverna som pratade med en lägre ljudvolym och formulerade sig oftare kortfattat. Det kan bland annat bero på miljön. Eleverna befann sig under intervjuerna på lärarnas territorium, pedagoger gick stundtals in i rummet för att hämta material. I andra delar av rummet, dock avskilt med bokhyllor, satt skolpersonal och arbetade. I Göteborg hade vi ett skolbibliotek, bestående av ett mindre rum, till förfogande. Både lärare och elever hade vistats i rummet förut. Det hade en mer neutral funktion än lokalen i New York och vi uppfattade det inte som att miljön hade någon negativ inverkan på svarspersonerna i Göteborg.

Besöket på skolan i New York hade en mer formell karaktär än det i Göteborg. Det kan bero på att det föregicks av en lång resa samt att vi för dem var studenter från ett annat land. De visade därför ett större intresse för att berätta om sin verksamhet och om vad som skilde deras skola från andra skolor i New York. Då vi behärskar det svenska språket bättre än det engelska så blev vår egen framtoning förmodligen mer avslappnad under intervjuerna i Göteborg än de i New York. När vi intervjuade på det språk vi kände oss mer säkra på kunde vi snabbare komma med bra följdfrågor som fick svarspersonerna att utveckla sina svar. När vi intervjuade elever gjorde vi det i egenskap av att vara vuxna. Vi märkte att de elever vi träffade i New York med några undantag var mer tystlåtna och försiktiga när de uttryckte sina tankar och åsikter än de vi träffade i Sverige. Vi upplevde att eleverna på skolan PS503 hade ett mer formellt förhållningssätt till sina lärare och till vuxna på skolan än vad vi vanligtvis ser i Sverige. Exempelvis tilltalar de sina lärare med efternamn med miss, mrs eller mr före. Det kan ha påverkat eleverna under intervjusituationen. Enligt Stukát (2005) riskerar individers åsikter att komma i skymundan vid gruppintervjuer, liksom de vi genomförde med eleverna. Vi som intervjuar kan missa att följa upp vissa kommentarer och svar. Det kan dessutom enligt Stukát (2005) uppstå ett gruppsytryck där individer inte vågar säga emot de andra i gruppen. Det fanns elever i alla intervjugrupper som tyckte annorlunda än sina klasskamrater i vissa frågor. Däremot var några elevgrupper mer pratsamma än andra. Det kan bero på att elever kände sig mer trygga i vissa gruppkonstellationer vilket resulterade i att de vågade prata mer avslappnat och uttrycka fler åsikter. Grupperna formas av individerna i dem.

På den skola vi besökte i Göteborg har en av oss skribenter haft större delen av sin verksamhetsförlagda utbildning under lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Han hade därför träffat eleverna vi intervjuade, han var bekant med lärarna varav en under utbildningen varit hans lokala lärarutbildare. Enligt Esaiasson m.fl. (2007) ger intervjuer ofta ett bättre resultat om de som intervjuar inte känner svarspersonerna. En risk är att vissa frågor inte ställs då den som intervjuar tror att han redan vet hur personen kommer att svara. Vi var alla närvarande under alla intervjuer i Göteborg men personen med en relation till svarspersonerna hade en tillbakadragen roll för att undvika att kvaliteten på intervjun skulle påverkas. En fördel med hans närvaro var att pedagoger och elever kunde känna sig mer avslappnade och

trygga.

Lärarna på skolan i New York upplyste oss om att de hade ett intensivt schema och de kunde inte gå över den schemalagda intervjutiden. På skolan i Göteborg var GBGlärare2 endast tillgänglig i tjugo minuter. Intervjun med GBGlärare4 ägde dock rum efter att eleverna slutat för dagen och han ägnade ungefär en timme åt att besvara våra frågor. Resterande intervjuer med pedagoger tog ungefär 30 minuter att genomföra. Att några lärare var stressade vid intervjutillfället kan ha påverkat deras svar. Varje elevintervju tog 15 - 20 minuter att genomföra på båda skolorna.

Transkribering

Samtliga intervjuer spelades in på två mobiltelefoner med ljudupptagningsförmåga. Antalet respondenter är förhållandevis få. Vi transkriberade därför alla intervjuer i sin helhet, med undantag för irrelevanta läten och skratt. Detta för att få kunna göra en ingående och kvalitativ analys. Stukát (2005) skriver att då hela intervjun inte är relevant för analysen kan mindre intressanta delar väljas bort under transkriberingen. Vi anser dock att våra intervjuer är relevanta i sin helhet och valde att skriva ut dem helt. På så sätt undviker vi att missa relevant information, som kan visa på likheter och skillnader mellan respondenters svar. Vi kan dessutom citera pedagoger och elever. Det tar enligt Esaiasson m.fl. (2007) ofta mellan tre och fyra timmar att skriva ner en intervju som är en timme lång. Våra ljudupptagningar av intervjuerna uppgick till fem timmar och femton minuter. Tiden vi ägnade åt att transkribera stämmer bra överens med Esaiasson m.fl. beräkningar. De engelska intervjuerna tog något längre tid att skriva ut då vi inte behärskar engelska lika väl som svenska. Vi valde att transkribera ljudupptagningarna från PS503 i New York på engelska istället för översätta till svenska. Detta för att underlätta transkriberingen och för att kunna använda direkta citat.

3.4 Analysmetod

Efter att ha transkriberat intervjuerna har vi läst igenom dem flera gånger. Vi har jämfört och studerat likheter och skillnader mellan respondenternas svar både på och mellan skolorna. Vi har kategoriserat respondenternas svar till vårt ursprungliga syfte och frågeställningar: har lärarna främst en formativ eller en summativ syn på bedömning? hur kan lärare arbeta formativt? samt likheter och skillnader mellan skolorna.

Vissa frågor samt följdfrågor har fått liknande svar och har då placerats i samma kategori. Vi har därefter redovisat relevanta svar i vårt resultat. Utifrån kategorierna har vi även lagt underrubriker för att redovisa resultaten så tydligt som möjligt. Dessa underrubriker är relevanta för innehållet vi vill lyfta fram. Svar från enskilda lärare har redovisats som exempelvis: "NYLärare3 sa att...". Då fler lärare har svarat på liknande sätt har de också redovisats tillsammans, som exempel: "Tre av lärarna på skolan i Göteborg berättade att...".

3.5 Tillförlitlighet och äkthet

Det finns det tre huvudbegrepp kring hur sanna och pålitliga resultaten är; reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Är man medveten om vilka felkällor som finns och diskuterar styrkor respektive svagheter med undersökningen, blir studien mer trovärdig. Det förekommer oftast brister i en undersökning och här är det viktigt att forskaren själv belyser dem än att någon annan upptäcker dem Stukát (2005, s. 125). När det gäller reliabiliteten menar Stukát (2005) att det rör respondenternas vilja att samarbeta och ge utförliga svar under intervjun. Vi presenterade oss och förklarade syftet med studien och pratade öppet och artigt med

respondenterna. Gällande validiteten menar Stukát (2005) att det finns en risk att respondenterna förskönar sina svar. Innan intervjuerna genomfördes ställde vi frågorna till utomstående för att kolla att frågorna inte kunde missuppfattas. Validiteten ökar inte bara för att man har förberett sig. Detta då vi inte vet om respondenterna är ärliga eller inte. Ett sätt att undvika dessa komplikationer är att diskutera studien, introducera sig tydligt och ha obegränsat med tid (Stukát, 2005).

3.6 Etisk diskussion

Vi har valt att låta alla svars personer i vår undersökning vara anonyma. Detta för att vi anser att varken deras identiteter eller personuppgifter har någon relevans för intervjuernas frågor eller svar, syfte eller resultat. Genom detta anser vi att vi uppfyller *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*, då respondenternas svar enbart används i vår forskning (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-14). Ingen av de pedagoger vi har intervjuat i Göteborg eller i New York har någon högre akademisk position än att de är utbildade lärare. De är med i vår studie i egenskap av att vara lärare och svarar på våra frågor utifrån sina yrkeserfarenheter och sina tankar kring bedömning. Pedagogerna och eleverna på skolorna blev informerade om syftet med studien i enlighet med *informationskravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7-8). Innan studien påbörjades gav vi information om att studien var frivillig och att och att det kunde avbryta när som helst under studien som enligt Vetenskapsrådet, 2002, s. 9-11 avser *samtyckeskravet*. Alla elever som har intervjuats i vår undersökning har haft sina vårdnadshavares tillstånd för att medverka. Frågorna vi ställde till eleverna har inte en känslig karaktär. De rör inte barnens personligheter, beteende eller sociala umgängesformer. Det som kan vara känsligt för eleverna är frågor angående deras lärares prestationer. Gällande feedback, återkoppling, bedömning och kommunikation till eleverna. Frågorna har dock en neutral karaktär. Exempelvis: Upplever ni att ni får feedback av från er lärare? - hur påverkar det er? Frågan innehåller inte information om huruvida feedback är viktigt, den leder inte heller respondenterna till konklusionen att läraren är mer eller mindre professionell beroende på svaret de ger. Vi frågar eleverna om de anser att kommunikationen mellan dem och deras lärare är bra, samt hur den eventuellt kan förbättras. Även om frågan i sig inte lägger hela ansvaret för kommunikationen på en part, så rör den pedagogens arbetskompetens på ett sätt som eleverna kan relatera till. Respondenternas svar skulle kunna, beroende på hur det tolkas, säga något om elevens relation till sin lärare. Vi har därför valt att inte berätta om elevernas svar för deras respektive klasslärare. Lärarna svarar i våra intervjuer på frågor om hur de arbetar samt hur de bedömer sina elever. Det finns många åsikter om hur lärare ska bedriva sin verksamhet samt lärare och rektorer som har olika synsätt på yrket och de uppgifter det medför. Vilket är ännu en anledning till att vi inte redovisar pedagogernas identitet.

Skolan PS503 i New York har vi valt att nämna vid namn. Personal på skolan menar att de arbetar på ett givande och framgångsrikt sätt och de delar gärna med sig av idéer och metoder kring undervisning för att inspirera andra. De har haft besök av flera pedagoger, studenter och journalister som är välkomna till skolan där de kan att ställa frågor om, samt observera verksamheten. Vi skriver uppsatsen i Sverige vid Göteborgs Universitet på svenska. Vilket innebär att få läsare kommer att ha en relation till skolan eller lärare och elever som arbetar och studerar där. Respondenterna namnges inte heller. Skolan vi besökte i Göteborg har vi valt att inte berätta namnet på. Dels för att vi inte anser det vara relevant för undersökningen eller analysen. Den är belägen i samma stad som uppsatsen skrivs i och skolan tar emot praktikstudenter från Göteborgs Universitet. Det är möjligt att läsare har en relation till elever och lärare på skolan. Därför skriver vi inte ut skolans namn och berättar inte mer ingående om

var den ligger mer än att den är belägen i östra Göteborg.

4 Resultatredovisning

På grundskolan PS503 i New York har de fyra lärarna som vi intervjuade varit verksamma lärare mellan 5-7 år, medans lärarna som vi intervjuade i Göteborg har varit verksamma mellan 11-15 år. Lärarna i Göteborg refereras till GBGlärare1 till GBGlärare4 och pedagogerna på PS503 refereras till NYLärare1 till NYLärare4.

4.1 Intervjuer med lärare

Tankar kring bedömning

I inledningen av varje intervju frågade vi respondenterna om deras tankar kring bedömning. I New York på PS503 menade tre av de fyra lärarna vi träffade att de bedömer eleverna främst för att kunna veta vad de kan. Då kan de hjälpa eleverna att komma vidare, att utvecklas. NYLärare2 sa att de arbetar med formativ bedömning och kartläggning mer nu än tidigare. Det innebär att de är mer intresserade av att se elevernas utvecklingsprocess än vad eleverna kan vid ett visst tillfälle. NYLärare4 menade att hela syftet med hans bedömning är att få instruktioner om vad eleverna behöver veta. Bedömning är enligt honom bra om det sker på rätt sätt och han uttryckte att: "If it's for learning to drive instructions and help teachers to help kids then I think assessments are vital, it need to happen. I think sometimes we lose sight of the point of what assessments are". NYLärare3 sa att bedömning är en komplicerad process då eleverna har så olika förutsättningar. På PS503 finns det flera elever med otillräckliga kunskaper i engelska. Elevernas hemförhållanden ser också mycket olika ut vilket påverkar deras skolarbete och läxläsning.

Två av lärarna vi intervjuade på en skola i Göteborg uttryckte initialt att bedömning är svårt. Det innebär enligt dem mycket jobb och dokumentation. Det är även svårt att veta hur man ska skriva omdömen, om dessutom ska vara skrivna så att föräldrarna och eleverna förstår. När vi frågade GBGlärare3 om syftet med hennes bedömning svarade hon att: "Syftet är att vi måste göra det. Eller det måste vi ju men sen är det ju för att hjälpa eleverna att komma vidare, det tycker jag är syftet". Hon tänkte dock kring bedömning att: "Det är väldigt bra. Sen tycker jag att det har blivit nu i och med den nya läroplanen så har man blivit mer medveten om det. Att man tänker på det i allt man gör. Det gjorde man inte så mycket förut". GBGlärare4 svarade först att bedömning är svårt och att det är komplicerat att skriva skriftliga omdömen. När vi kom in på syftet med hans bedömning svarade han att det är att utveckla barn. Att se var varje individ ligger och hjälpa dem att utvecklas efter behov. GBGlärare1 svarade att bedömning handlar om att ta reda på vilka förmågor eleverna har samt vilka de behöver utveckla. Syftet med bedömningen är enligt henne att:

göra det tydligt för eleverna, deras utveckling, deras lärandeutveckling och var de är på sin resa för att nå till kunskapskraven för årskurs 6. Att bedöma vilka förmågor som eleverna har nått eller behöver utveckla mer för att nå kunskapskraven för årskurs 6. Det är jätteviktigt att man har den kollen.

NYLärare1 menade att de arbetar både med formativ och med summativ bedömning. Det mesta hon gör i klassrummet är formativ bedömning. Genom anteckningar från deras läsning, stencilerna från matematiken och observationer från konversationer i grupp men även med enskilda individer. Ett exempel på summativ bedömning som hon berättade om är "writing on demands". Eleverna ska då använda sig utav de kunskaper som de fått i skrivning och skriva en berättelse. Några veckor senare får eleverna en liknande uppgift och lärarna kan då se vad eleverna har utvecklat. NYLärare4 menar dock att "writing on demands" är en formativ bedömning. Då syftet är att se elevernas utveckling. Han berättade också om informell

bedömning. Att han under varje lektionsmoment på olika sätt bedömer var eleverna befinner sig kunskapsmässigt. När han går runt i klassrummet och när han hjälper elever. GBGlärare4 angav likaså att han bedömer sina elever hela tiden. GBGlärare1 sa att de skriftliga omdömena de skriver vid tiden för intervjun är exempel på formativ bedömning. GBGlärare2 var inte bekant med begreppet formativ bedömning, men hade hört termerna bedömning för lärande och bedömning av lärande. De övriga respondenterna på båda skolorna var inte främmande för begreppet formativ bedömning.

Respondenterna i New York berättade att de använder report cards, en betygsrapport som eleverna får med sig hem var tolfte vecka. Elevernas vårdnadshavare får därigenom regelbundet en summerande överblick av vad eleverna kan. När betyget sätts i slutet av varje termin så blir report cards en del av betygsunderlaget. På ena sidan av reports cards står elevens betyg. På den andra sidan finns en bedömning av elevens förmågor. Där skriver läraren även kommentarer till eleven.

Alla respondenterna svarade att de diskuterar bedömning med sina kollegor i sitt lärarlag, på konferenser och på möten. Däremot svarade några på båda skolorna att de inte använder begreppen formativ respektive summativ bedömning. I Göteborg menade lärarna att diskussionerna vid tiden för vår intervju ofta berörde skriftliga omdömen och hur de ska utformas. Pedagogerna skrev enligt respondenterna sina omdömen på olika sätt. Lärarna i New York menade att alla lärare på PS503 arbetar likadant med bedömning. NYlärare1 och NYlärare2 berättade att lärarna på skolan träffas i små grupper och diskuterar bedömning och betyg samt hur bedömningsmetoder kan förbättras. NYlärare1 sa att:

This school is an exception because this school work is a good example of a really good planning of assessment. I've worked on other schools before and they can be quite messy. Because of the common course standards and one thing the government is pushing is the summative assessment to test how students are doing. A lot of schools here and a lot of people here understand that it doesn't make any sense, and we need to do more formative assessment in order for them to get to the point where they can be summative assessed.

GBGlärare1 trodde inte att lärarna på den skolan vi besökte i Göteborg arbetar mer med formativ bedömning än andra skolor i staden eller i landet. Pedagogerna i New York sa att de sällan använder sig av prov för att bedöma eleverna. Det blir något fler tester i samband med att report cards ska skrivas var tolfte vecka. På våren har eleverna "spring exams" där de examineras genom prov i flera ämnen. I Göteborg svarade GBGlärare4 att han har skriftliga läxförhör varje vecka och ibland prov. GBGlärare1 sa att hon använder prov i engelska och att eleverna i hennes klass skriver ett geografiprov om Norden. Hon poängterade att hon inte enbart använder sig av prov för att bedöma eleverna, men att det är en metod av flera. Andra metoder kan enligt GBGlärare1 vara bättre när hon ska bedöma förmågor. Hon sa att:

Jag bedömer om en elev har utvecklat en förmåga utifrån att vi skrivit en pedagogisk planering först, där vi har plockat ut syfte, vad är syftet med det här? vilka kunskapskrav finns det som vi kan titta på när vi ska bedöma eleverna och sedan vilket centralt innehåll vi använder oss utav. Vi försöker att inte börja med de centrala innehållen. Att man inte tittar på vad som står där, utav att vi försöker ha en tanke och idé på vad vi ska göra. Det kan till exempel vara att de har en förmåga att resonera källkritisk när de är inne och söker fakta på ett land i Europa på internet. Det är en förmåga som jag kan bedöma.

GBGlärare2 menade att hennes elever inte får mycket prov men att de skriver diagnoser i matematik. GBGlärare3 sa att hon upplever att det har blivit fler prov i och med den nya läroplanen, Lgr11. Eftersom prov ger ett underlag till skriftliga omdömen.

Mål och kunskapskrav

På skolan i Göteborg svarade alla tillfrågade lärare att de berättar för eleverna om vilka mål och kunskapskrav som gäller inom olika ämnen. GBGLärare4 förklarade att han inte gör det hela tiden, men ibland, samt att han vill göra det oftare:

Jag ökar den biten som talar om vad det är som eleverna ska kunna. För att det ökar barnens medvetenhet. Vad är det som är viktigt med det här? Hur ska bitarna falla på plats? Vad är målen med det här momentet? Det gör de lättare för barnen att lära sig.

GBGLärare1 menade att det inom formativ bedömning är vitalt att eleverna får vetskap om målen och att hon arbetar formativt genom att tydliggöra syftet och kunskapsmålen för eleverna inom de olika arbetsområdena som de skall arbeta med. På så sätt vet att eleverna redan i början vad som förväntas av dem. GBGLärare2 sa att hon alltid berättar målen för eleverna innan de ska börja med något nytt. Hon berättade även att hon vid nästan varje lektion berättade för eleverna om vad de ska arbeta med samt utifrån vilka krav hon kommer att bedöma dem. GBGLärare2 svarade att hon främst gör det i början på terminen i varje ämne för att göra eleverna medvetna om målen.

På PS503 svarade respondenterna att de inte lägger en stor vikt vid att berätta för eleverna om kursplaners mål. NYLärare1 och NYLärare2 menade att målen är för svåra för eleverna att ta in, därför berättar de inte kunskapskraven för eleverna. Det händer att de skriver upp vissa av målen på tavlan, men utan att läsa upp dem. Det är först i slutet av projekt som de berättar för eleverna om målen på ett sätt så att de förstår. Däremot har de elevmål som eleverna vet om och strävar mot. De berättar också syftet med olika undervisningsmoment för eleverna.

Kartläggning

När vi frågade lärarna om deras tankar kring bedömning svarade tre av fyra pedagoger i New York att det är ett bra verktyg för att ta reda på var eleverna ligger kunskapsmässigt. På frågan om vilka metoder lärarna använder för att kartlägga sina elever så blev respondenterna mer ämnesspecifika i sina svar. Två lärare på varje skola tog upp att de i matematik använder diagnoser. I New York använder de ofta problemlösningsdiagnoser där eleven ska lösa tre frågor och redovisa sitt tillvägagångssätt. Matteproblemens utformning bygger på områden inom matematik som eleverna har arbetat med. NYLärare2 har huvudansvaret för matematikundervisningen på PS503 och utformar flera av diagnoserna som lärarna på skolan använder. Hon berättade hur hon går till väga när hon ska forma material inom bråkräkning:

So I go to the 3rd grade students and ask the teacher what they know about fraction and she say: "this is what we have been working on". So I create an assessment just to see their prior knowledge, then we use that information so that when we will teach our units, we have an idea on where the students are. And then at the end of the unit we give them the end of the unit assessment which is similar to the pre assessment just to see the growth. If they've grown from the beginning of the unit to the end of the unit.

Enligt NYLärare2 kan de genom kartläggningen se vilka strategier eleven använder samt elevens språkliga förståelse för matematiska begrepp. Enligt GBGLärare2 visar diagnoserna hur eleverna ligger till kunskapsmässigt i relation till vad som förväntas av dem. När det gäller läsning och skrivning är metoderna annorlunda. GBGLärare 2 och GBGLärare3 berättade att de tittar på elevernas texter och lyssnar på deras läsning för att stämna av och få en överblick av elevernas nivåer. NYLärare3 sa att hon kartlägger eleverna genom läs-, och skrivuppgifter. Därefter delar hon in eleverna i grupper. Inom grupperna ligger eleverna då på ungefär samma nivå. Hon kan då utveckla olika verktyg för att hjälpa barnen i varje grupp att utvecklas.

GBGlärare4 berättade att han har en bok där han har sidor för varje elev. Där skriver han ner vad elever kan eller inte kan vid olika tillfällen. NYlärare4 använder ordet bedömning när han förklarar hur han under matematiklektionen undersökte hur eleverna låg till. Eleverna arbetade med uppgifter på stencilerna, under tiden gick han runt i klassrummet och observerade och hjälpte elever. Under tiden fick han en uppfattning om hur olika elever tänkte. Vid lektionens slut samlade han in stencilerna för att kolla mer noggrant på elevernas strategier och lösningar.

Uppföljning

Vi frågade hur lärarna följer upp elevers kunskaper efter avslutat tema eller arbetsområde. Lärarna i New York arbetar med running records där de med jämna mellanrum låter eleverna utföra olika uppgifter, sedan jämför de med tidigare tester för att se utveckling. De används främst inom matematik, läsning och skrivning. De angav på PS503 inga andra metoder för att följa upp specifika elevarbeten. NYlärare3 svarade att hon skulle vilja ägna mer tid åt att följa upp elevers kunskaper, men att det är svårt då de måste röra sig framåt hela tiden. Det finns mycket att göra och det är svårt att få tiden att gå ihop.

Lärarna i Göteborg nämner inga metoder som alla använder sig av för att följa upp. GBGlärare3 tog som exempel att hon genom ett prov hade testat vad eleverna kom ihåg från kapitel ett i matteboken flera veckor efter att eleverna var klara med kapitlet. GBGlärare2 berättade att hon ibland har helklassdiskussioner om ämnen som eleverna tidigare arbetat med för att få en uppfattning om deras kunskaper. GBGlärare4 har ofta frågesporter med eleverna där han bland annat tar med frågor från avslutade ämnesområden för att hålla kunskapen levande.

Feedback

På frågan om hur lärarna ger feedback svarade tre av fyra på PS503 att de ger feedback på elevernas läxor. Då många elever har ett stort behov av att utveckla sina engelskkunskaper har läxor, då främst läsning, blivit mycket viktigt. Pedagogerna menade att eleverna idealt ska läsa läxor i en och en halv timme varje dag. Att ge feedback på läxorna gör lärarna därför varje dag. De gör det i form av skrivna kommentarer som förklarar vad som har varit bra och vad som behöver utvecklas. NYlärare3 sa att feedback också är ett sätt för lärarna att visa eleverna att de läser och rättar deras läxor och bryr sig om vad eleverna presterar.

NYlärare1 berättade att de varje dag hade så kallade "one-on-one meetings" med elever. Då träffar läraren en elev för ett kort samtal om vad eleven har gjort samt behöver utveckla inom olika områden. Då det alltid är två lärare i varje klassrum finns det enligt NYlärare1 utrymme för detta och hon brukar ha samtal med ungefär fyra elever varje dag.

Alla lärare vi intervjuade i New York belyste att de ger feedback både muntligt och skriftligt. NYlärare4 delade upp begreppet i formell och informell feedback. Det sistnämnda är när han muntligen hjälper elever i klassrummet. Den formella är bland annat betygslänkande report cards. Informell feedback ger han kontinuerligt varje dag och han tror att den formen är mer givande än den skriftliga, som han tror att eleverna ibland kan ha svårt att förstå. Muntlig feedback blir tydligare.

På skolan i Göteborg menade alla respondenter att de gav feedback både muntligt och skriftligt. Två av lärarna lyfte fram skriftliga omdömen som den egentligen enda formen av

skriftlig feedback. Kommentarer på elevarbeten bestod i, då de förekom, av enstaka ord som "bra jobbat!". GBGLärare 4 svarade att han ofta gav feedback i form av skriftliga kommentarer där han förklarade vad eleven gjort bra samt vad som kan göras bättre. Alla intervjuade lärare på skolan ansåg att det var viktigt med positiv feedback. Två av lärarna lyfte fram muntliga redovisningar som ett bra tillfälle för positiv feedback. GBGLärare1 brukar låta alla elever säga något positivt om redovisningen för att styrka eleven. GBGLärare4 förklarar effekten av positiv respektive negativ feedback:

På ett sätt kan man säga att positiva är roligast att få och att alla barn behöver känna att man duger, att man växer. Men det måste vara en balans i det. Osäkra barn, där får det vara mer positivt, för några barn jag har fått, de känner att: "Nej, jag är jättedålig på det här" då presterar man inte så bra. Barn är som vi, om min rektor tycker att jag är bra så presterar jag bättre. Om min rektor tycker att jag är dålig då är det lätt att vika ner sig.

Enligt GBGLärare3 är det viktigt att uppmuntra det eleverna gör bra. När GBGLärare1 ger feedback till en elev inför en grupp elever så ger hon enbart positiv feedback. Bland lärarna i New York svarade endast NYLärare3 sa att hon ibland ger feedback i grupp.

Alla respondenter i New York och i Göteborg sa att de tror att deras feedback påverkar eleverna samt att muntlig feedback har en större effekt än skriftlig. NYLärare1 menade att feedback hjälper eleverna att växa och att lära sig mer. Hon berättade att vissa elever behöver väldigt mycket stöd från läraren varje dag och att feedback är en vital del i att hjälpa eleverna. NYLärare3 sa att hon skulle behöva mer tid till att ge feedback då det är motiverande och värdefullt för eleverna. Just tidsbrist nämndes även av NYLärare2 som också menade att det är svårt att nå ut till alla elever. GBGLärare3 svarar på frågan om hon tror att feedback påverkar eleverna så här:

Olika, en del tar till sig det jättebra, en del tror jag inte tar till sig så mycket. Så tror jag, det är olika hur de mottar. Förhoppningsvis kanske om det är positivt så ger det säkert nått. Klart det är kul att få positiv feedback.

Betyg

NYLärare1 svarade att det är positivt med betyg eftersom det hjälper de föräldrar som kommer från ett annat land och som inte har så mycket kunskap om skolsystemet i New York. Det hjälper föräldrarna att se hur deras barn ligger till i skolan. NYLärare4 sa att det är positivt med betyg eftersom det hör till verkligheten och eleverna måste lära sig att hantera det, exempelvis standard tests. Men han påpekade att han inte gillar standard tests, som liknar de svenska nationella proven, eftersom det finns många delar av elevers kunskaper som inte kommer fram i ett skriftligt prov. NYLärare3 tycker att det är både positivt och negativt med report cards. Det positiva är att föräldrarna får veta hur det går för deras barn i skolan, men det är även viktigt för läraren som får veta vad en elev behöver få hjälp med att utveckla. Det negativa är att det inte går att få med allt i ett report card.

I Göteborg svarade GBGLärare1 och GBGLärare2 att negativa aspekter med betyg är att elever känner sig stressade, att de får en dålig självbild och dåligt självförtroende. Att de jämför sig med andra istället för att titta på sig själva och se vad de kan utveckla. Men GBGLärare1 påpekade dock att det kan vara positivt med betyg eftersom eleverna då tar kunskapskraven på större allvar. Eleverna lär sig också att ta mer ansvar för sitt eget lärande. GBGLärare3 berättade att kunskapskraven har blivit tydligare i och med Lgr 11. GBGLärare4 sa att betyg kan påverka de svagare eleverna negativt, att de skulle tröttna på skolan fortare än duktigare elever. GBGLärare2 sa att hon inte tycker att det finns något positivt med betyg men har

diskuterat med sina elever om de tror att de skulle prestera bättre om de fick betyg, vilket eleverna inte trodde. Hon berättade vidare att:

De säger att de absolut inte vill ha betyg redan nu, de lär sig ändå utan betyg. I den här åldern vill de lära sig för att det ska vara roligt. Det är det man ska jobba med, att de ska vara intressant och roligt att ha lektion, roligt att komma vidare, utvecklas utifrån där de befinner sig.

Respondenterna på skolan PS503 svarade att de inte skulle undervisa annorlunda om de inte satte betyg. NYlärare3 sa att "grades don't influence how I teach". GBGlärare1 och GBGlärare2 svarade att de inte skulle ändra sitt sätt att undervisa även om de skulle sätta betyg. GBGlärare1 tror dock att hon kanske hade lyft fram kunskapskraven ännu tydligare för eleverna, så att de vet vad som förväntas av dem. GBGlärare3 ansåg att hon är alldeles för osäker på att sätta betyg och kunde därför inte svara på frågan. GBGlärare4 svarade att han skulle ändra sin undervisning om han var tvungen att sätta betyg. Detta mest för att betyg gör allt så tydligt och för att ha ryggen fri och kunna styrka ett betyg. För att kunna göra det hade han kanske haft fler skriftliga prov.

Skriftliga omdömen

Respondenterna som vi intervjuade i Göteborg berättade att de skriver skriftliga omdömen två gånger per år, vid terminernas slut. GBGlärare3 sa att de i samband med att skriftliga omdömen ska in, diskuterar bedömning och läroplanen mer än vanligtvis. Hon berättade att de diskuterar: "vad är det man bedömer? Och vad ska jag bedöma?" GBGlärare2 sa att de skriftliga omdömena att det är ett bra tillfälle att ta sig tid till att sätta sig in i varje barn och titta hur de egentligen ligger till. GBGlärare4 svarade att skriftliga omdömen har ett bra syfte men att de tar för mycket arbetstid i relation till den nytta de gör. Den tiden skulle kunna läggas på mer effektiva metoder för att främja elevens utveckling samt till att planera lektioner.

GBGlärare3 berättade att "det är egentligen ingen som vet hur man skall skriva de här omdömena, det är ganska intressant." GBGlärare2 belyste att det är konstigt att skolverket inte har gett ut någon mall för hur man skall skriva de skriftliga omdömena. Det är enligt GBGlärare3 elevernas förmågor som är svåra att skriva och de känns luddiga. Hon uttryckte vidare att eftersom läroplanen är så ny och att man inte har någon mall över hur man ska skriva de skriftliga omdömena, så ser de olika ut beroende på skribenten. Det är även stora skillnader på den skolan hon arbetar på. GBGlärare4 svarade att osäkerheten kring hur skriftliga omdömen ska formuleras har väckt frustration bland flera lärare.

När GBGlärare3 skriver skriftliga omdömen försöker hon få ner, det här har vi jobbat med och det här visar eleven. GBGlärare4 svarade på frågan om skriftliga omdömen att: "Jag tänker att det är svårt, jag tänker att vi inte har hittat formerna." GBGlärare4 förklarade att även om han lägger ned väldigt mycket tid på de skriftliga omdömena, så kommer ändå föräldrar till utvecklingssamtalen och säger att de inte förstår något och säger: "vad betyder det här?" Då har ändå föräldrarna fått ta del av de skriftliga omdömena innan mötet. Han berättar vidare att: "Jag har haft samtal där föräldrarna frågat: Hur går det egentligen för mitt barn? Då får man tänka på det till nästa gång, att det var för svårt skrivet. Man måste förstå vad det handlar om". GBGlärare2 sa att hon vid utvecklingssamtal har fått frågor utav föräldrar som: "Hur går det egentligen för mitt barn?". Det gäller att enligt GBGlärare2 att tänka på att det är barn och föräldrar som ska kunna läsa och tolka omdömena.

På PS503 använder lärarna sig utav en databas, som alla har tillgång till, där de kontinuerligt för in anteckningar om varje elev. Databasen blir en hjälp för läraren att komma ihåg vad en

elev har gjort eller vad läraren har diskuterat med en elev om. Om en lärare är borta en dag eller mer kan en vikarie gå in och läsa hur eleven ligger till och hjälpa eleven i sin utveckling. NYlärare1 och NYlärare2 menade att det inte behövs ta så lång tid att skriva anteckningar, ibland bara en minut. Men det är bra om läraren tar en liten stund efter en lektion och går igenom hur det har gått för eleverna och för in det i databasen, när de har det färskt i minnet.

Utvecklingssamtal

På båda skolorna bjuder pedagogerna in elever och vårdnadshavare till utvecklingssamtal två gånger per år. Den stora skillnaden är att utvecklingssamtalen i Sverige brukar vara runt 30 minuter medan samtalen på PS503 bara pågår i tio minuter. NYlärare4 svarade att detta beror på att de har så väldigt många elever vilket gör att de inte hinner med att hålla längre samtal. NYlärare1 och NYlärare2 påpekade att de träffar elevernas föräldrar varje dag, då de hämtar sina barn, och passar då på att småprata med dem om eleverna. Tre utav lärarna i Sverige sa att utvecklingssamtal är väldigt givande både för elever och föräldrar. Det är ett tillfälle för lärarna att ge föräldrarna information om hur det går för eleverna. GBGlärare1 berättade att: "själva utvecklingssamtalen är ju ett sätt för mig att sitta ner och träffa eleven tillsammans med föräldrarna och ge feedback på det som har skett under terminen". Enligt GBGlärare2 och GBGlärare4 är det ett viktigt tillfälle där föräldrar och elever kan ge respons på lärarens undervisning. Om det är något som behövs göra annorlunda för att hjälpa eleven att utvecklas. GBGlärare3 svarade att utvecklingssamtalet är utvecklande för eleven eftersom: "man sätter ju mål i de flesta ämnen och det är tanken att de skall utvecklas och att man utvärderar hur det har gått." GBGlärare4 svarade dock att utvecklingssamtalet är mest till för att ge information till föräldrarna.

Respondenterna på PS503 svarade att utvecklingssamtalen är utvecklande för eleven. Att de bara är tio minuter långa är enligt NYlärare4 en nackdel eftersom man ibland inte hinner med att säga allt man har tänkt. Men han påpekade att: "Even if it's not perfect it's still important to have these meeting." NYlärare1 tycker att det är viktigt med utvecklingssamtal eftersom:

There are parents who didn't grow up with this school system, and important to them to be aware of what's expected of their children. We help the parents with strategies to help their children with their homework so they can grow.

På ett utvecklingssamtal brukar NYlärare3 börja med att prata om betyg, sen fortsätter hon med att prata om vilka förmågor en elev har i läsning, skrivning och matematik. Uppförandet är också en viktig del som hon tar upp och ibland kan den hamna i fokus. Lärarna som vi intervjuade i Göteborg skickar ut skriftliga omdömen innan utvecklingssamtalen och förväntar sig att föräldrarna har läst dem innan mötet. Detta för att spara tid och slippa gå igenom varje ämne. Då finns det mer tid för samtal och frågor som rör ett visst ämne och på hur eleven trivs i skolan. De diskuterar även hur och vad eleven kan utveckla. GBGlärare3 berättade att det oftast är barnet som håller i utvecklingssamtalet och själv får berätta vad eleven behöver utveckla.

Hur får lärarna eleverna att reflektera över hur de lär sig?

GBGlärare1 berättade att hon använder självutvärderingsenkäter. De berör dels praktiska arbetsdetaljer där eleven ska berätta om tidsplanen följdes, om alla punkter som skulle vara med i arbetet var med etcetera. Eleven får i enkäten också skriva om vad hon eller han är nöjd med, vad som kunde ha gjorts bättre samt vad som kan utvecklas. GBGlärare1 använder dessutom en metod där hon delar in eleverna i grupper. Inom grupperna ska de sedan diskutera om vad de har lärt sig. NYlärare1 har en "talk-circle" där eleverna efter några minuters betänketid får samtala om vad de har lärt sig. GBGlärare2 brukar i helklassituationer

låta eleverna diskutera det aktuella ämnet parvis under någon minut, för att alla elever ska bli aktiva och delaktiga, innan hon fortsätter med genomgången eller diskussionen. Hon kallar det för tankestopp. GBGlärare⁴ menade att han ställer öppna frågor för att få eleverna att tänka till och reflektera. NYLärare⁴ frågar ibland eleverna om de tycker att de är nöjda med sin insats under dagen eller lektionen. Om de tycker att de har gjort sitt bästa. Ibland låter han eleverna skriva ner en kommentar i sina böcker som rör deras egna insatser.

4.2 Intervjuer med elever

Tankar kring bedömning

Vad tänker ni när jag säger bedömning? “Något strängt” svarade en elev i Göteborg. Enligt andra elever på skolan i Göteborg så speglar bedömning hur väl man har presterat, hur mycket man har pluggat samt hur mycket man har förstått. På PS503 svarade eleverna att bedömning visar vad de kan. Det kan enligt eleverna även ge lärarna information om vad eleverna kan, så att lärarna kan hjälpa eleverna. Bedömning är dessutom viktigt för framtiden. Den förbereder eleverna inför viktiga prov de ska skriva när de blir äldre, det är dessutom viktigt när man vill söka till en skola, universitet eller söka jobb. Eleverna på PS503 går sista året på skolan och ska söka till nya skolor inför sexan. De berättade att betyget påverkar vilka skolor de kan bli antagna till. Det betyg eleverna får varje termin är offentliga handlingar. En elev svarade att “I think assessments are really important because they go into personal record”. Enligt respondenterna i New York bedömer lärare elever både för att kunna hjälpa eleverna och för att kunna sätta betyg på deras prestationer. I Göteborg svarade eleverna att lärarnas bedömning syftade till att eleverna själva ska veta vad de kan samt vad de behöver utveckla och bli bättre på.

Feedback

Samtliga respondenter på båda skolorna svarade att de får feedback från sina lärare. Elever i Göteborg svarade att deras lärare “pushar” dem och säger positiva saker. En elev svarade att “hon (läraren) brukar oftast säga att det kommer gå jättebra på provet för att vi är så duktiga, då tänker alla, puh, och går hem och pluggar in det sista och så där”. En respondent svarade att läraren brukar skriva kommentarer i arbetsböcker och på läxor.

Flera respondenter i New York angav report cards som exempel på feedback från lärarna. De nämnde också att de får feedback på färdiga arbeten. Då skriver läraren vad de har gjort bra samt vad de behöver utveckla. Några berättade att de får muntlig feedback från lärare, som ofta berör hur de ska göra för att bli bättre. En elev sa att “my teacher taught me some strategies to practice and I passed the test and put me on a higher level”. En annan respondent svarade att “if you pass the test you’ll get new questions, and the teacher gives you information about how to study for it”.

Eleverna på skolan i Göteborg svarade att feedback oftast är kopplat till positiva känslor. “Det känns bra, man blir glad”, sa en respondent. En elev svarade att man genom feedback får veta vad man kan göra bättre till nästa gång. Några elever svarade att de påverkas mer av negativ kritik, för den ger information om vad man behöver göra bättre. På PS503 var flera elever mer tveksamma till att feedback påverkar dem överhuvudtaget. Om man uppför sig dåligt så kanske lärarens feedback påverkar svarade en elev. “When you don’t listen in school you’ll get bad feedback from the teachers”, förklarade en respondent. Några elever svarade att de tycker att lärarnas feedback är hjälpsam samt att det är skönt att få respons på uppgifter. En elev uttryckte att “it kind of helps me to know what I need to work on, doing good on. If we

didn't get feedback, then I would know if I've done something right or wrong".

Respondenterna på båda skolorna sa att de föredrar muntlig feedback framför skriftlig. Den muntliga är ofta tydligare och innebär samtidigt ett samtal med läraren. Eleven kan då ställa frågor och läraren kan förklara. En elev i Göteborg svarade att det kunde vara jobbigt att få negativ feedback muntligt, framför allt inför andra. Negativ kritik föredrog han därför skriftligt.

Betyg och skriftliga omdömen

Att de elever vi intervjuade i Göteborg nästa år får betyg för första gången tror de kommer att innebära mer studerande. Det kommer enligt respondenterna bli svårare och de måste då ta mer ansvar. "Hårdare skola, eller vad man ska säga" svarade en elev. På frågan om de skulle lära sig mer om de fick betyg svarade samtliga respondenter i Göteborg ja. En elev sa att "man skulle tagit allt mer på stort allvar om man hade betyg". Bra betyg ger bra jobb förklarade en. När vi frågade om de ville ha betyg nu i årskurs fem svarade alla utom en respondent nej. Respondenterna i New York hade svårt att tänka sig en skola utan betyg.

Elever på båda skolorna menade att det positiva med betyg är att få bra betyg. Det ger bekräftelse på att man är duktig. Det är också ett bevis på vad man har presterat som man kan vara stolt över i sociala sammanhang, främst i familjesammanhang. Det hjälper en också att få en bra utbildning och ett bra jobb. Det negativa är enligt samma elever då att få dåliga betyg. Vilket ger sämre framtidsutsikter. En annan negativ aspekt av betyg är enligt elever på båda skolorna att betyg är stressande och pressande. En elev i Göteborg lyfte fram att ett betyg kan ge information om vad man kan samt vad man behöver utveckla. På PS503 sa en elev att ett dåligt betyg kan motivera elever att anstränga sig mer. Respondenterna i New York sa att de känner sig stressade över betygen. I Göteborg svarade eleverna att de är stressade över att få skriftliga omdömen. En elev sa att stressen nog kommer att öka när de nästa år får betyg.

Lärarens uppföljning och kommunikation till eleverna

Enligt eleverna på PS503 så följer lärarna upp deras kunskaper efter avslutat arbetsområde genom tester. Två månader efteråt får de göra i stort sett samma test igen. Så att de inte ska glömma vad de har lärt sig. I Sverige tog flera respondenter upp matteboken som exempel. I slutet av varje kapitel finns i där repetitionsuppgifter. En elev berättade att i andra ämnen brukar läraren ställa frågor muntligt i helklass för att se om eleverna kommer ihåg.

Respondenterna fick frågan om deras lärare brukar berätta om målen inför nya arbetsområden. I Göteborg svarade eleverna ja. Några berättade att det står om mål i vissa läroböcker. I matteboken står målen på första sidan för varje nytt kapitel. I en annan lärobok står det vad de förväntas kunna när de är klara. När de inte förstår målen brukar deras lärare förtydliga dem muntligt. Eleverna i New York svarade nej på frågan. Flera av respondenterna sa att de bara behöver jobba hårt. Då klarar de skolarbetet och får högre betyg. Ju mer och hårdare de arbetar ju bättre betyg får de. En elev svarade att lärarna kan berätta vad man behöver arbeta mer med för att höja sitt betyg, men inte om målen. När vi frågade eleverna i Göteborg om de påverkades av att få vetskap om målen blev de tveksamma. "Nja, man glömmar ändå bort dem", svarade en elev.

Kommunikationen med lärarna beskrevs av eleverna på båda skolorna som bra eller mycket bra. Lärarna blir inte arga när eleverna ställer frågor. Två elever i Göteborg berättade att deras lärare visat förståelse när de inte hunnit göra sina läxor. De hade fått mer tid på sig och förtroendet för läraren hade då ökat. På frågan om och i så fall hur kommunikationen kan förbättras svarade flertalet respondenter på båda skolorna att den kunde bli bättre. Eleverna i

Sverige sa att de ibland lyssnade dåligt på lektionerna och om de lyssnade bättre så skulle kommunikationen bli bättre. I New York sa respondenterna att elever som inte pratade så bra engelska hade det svårare att kommunicera med lärarna. Gällande pedagogerna kan de enligt eleverna i Göteborg vara ännu tydligare och elever på båda skolorna sa att lärarna skulle kunna ta upp mer saker med dem muntligt. Då skulle kommunikationen bli ännu bättre.

Utvecklingssamtal

Syftet med utvecklingssamtal är enligt eleverna i Göteborg att de (eleverna) ska utvecklas, att de får veta vad de ska göra samt att föräldrarna får information om hur det går i skolan. "För att vi ska utveckla oss", förtydligade en elev. Respondenterna i New York berättade att parents-teachers-conferences finns för att föräldrarna ska få veta hur det går för eleverna i skolan. En elev förklarade att: "They are helpful because when teacher and parents are talking you'll know the reason why things are the way they are". En elev berättade att samtalen framför allt handlar om hur eleven kan förbättra sig inom olika ämnen.

Flera av barnen på båda skolorna sa att de ibland är oroliga inför samtalen. Främst på grund av att läraren och föräldrarna även pratar om beteende. En svensk elev svarade att: "Ibland är det pirrigt, man tänker: tänk om man har gjort något dåligt...". En amerikansk elev svarade att om man inte har skött sig i skolan så blir man mer nervös inför samtalet.

Elever på PS503 svarade att parents-teachers-conferences kan påverka elevens skolarbete positivt om föräldrarna får information som de sedan använder för att hjälpa sina barn. Eleverna i Sverige svarade att läraren på samtalet berättar vad de behöver öva mer på. "Det är inte så att hon skriver att man är dålig på något utan hon säger: du behöver utveckla..." förklarade en elev. Enligt en respondent i Göteborg är utvecklingssamtal framför allt tråkiga: "man sitter bara där och pratar i en halvtimme". Eleverna i Göteborg beskrev utvecklingssamtal som främst ett samtal mellan dem och deras lärare. Enligt eleverna i New York är parents-teachers-conference framför allt ett samtal mellan deras lärare och deras föräldrar.

Reflekterar ni över hur ni lär er?

Eleverna i Göteborg svarade att inläring är någonting som bara sker. Hur det sker hade de inte tänkt på. En elev sa att: "Det känns som om det bara är huvudet som gör det. Man tänker inte på att man lär sig något. De går igenom någonting och helt plötsligt så har man lärt sig det". På PS503 berättade eleverna att lärarna vill att de ska reflektera över sådant de har läst. En respondent sa:

We reflect about what we have been reading, writing and study. Sometimes when we have reading in groups, the teacher tells us to reflect on our favorite character or favorite author and what did he/she do to make you interested in his/her books.

En elev förklarade att de ibland läser högt för läraren, som sedan frågar om innehållet. Ibland läser läraren högt och uppmanar därefter eleverna att reflektera över innehållet i texten samt över vad de lärt sig. En elev svarade angående hur de reflekterar över sitt lärande: "Just show it. I really don't care".

5 Analys

5.1 Har lärarna främst en formativ eller en summativ syn på bedömning?

Tankar kring bedömning

När de lärare vi har träffat i New York och Göteborg berättade om syftet med sina bedömningar så talade de om formativa syften. På PS503 arbetade de kontinuerligt med kartläggning av elevernas kunskaper, för att kunna hjälpa dem framåt. I Göteborg svarade alla respondenter att syftet med bedömning är att hjälpa eleverna att komma vidare, att utvecklas. Pedagogerna på båda skolorna visar genom sina svar att de har främst en formativ syn på bedömning.

Lärarna i Göteborg höll vid tiden för vår intervju på att skriva skriftliga omdömen. De uttryckte de var osäkra på hur omdömena ska skrivas. Otillräcklig information från skolverket och avsaknaden av en mall gör enligt lärarna att omdömen skrivs på olika sätt på olika skolor samt inom skolor. Deras tankar om bedömning var vid intervjutillfället därför färgade av de skriftliga omdömena. Den nya läroplanen från 2011 har enligt lärarna inneburit förändringar i deras arbete med bedömningar, omställningar som tar tid men som de tror är bra. Bedömning är något som de i Göteborg pratar mer om inom arbetslaget nu i anslutning till att de skriftliga omdömena ska skrivas. På PS503 i New York verkade är rutinerna kring bedömning mer inarbetade. Summativa bedömningar i form av report-cards samt betyg i slutet av varje termin är en vana och en självklarhet för pedagogerna. De fokuserar på bedömning för eleverna, för lärande. I Göteborg talade lärare om bedömning som något som måste göras, något som är svårt. Syftet med bedömningen är dock att främja elevernas utveckling. Williams (2009) skriver att bedömningen blir formativ först när den genomförs formativt, oavsett det avsedda syftet. I New York var kopplingen mellan det som lärarna vill göra och vad de faktiskt gjorde tydligare.

I New York berättade NYlärare4 att de arbetar formativt genom running records och writing on demand. Arbetsätten innebär att eleverna göra ett test. Några veckor får eleverna göra ett nytt test med i stort sett samma innehåll. Då kan lärarna se hur mycket eleverna har utvecklats. NYlärare1 gav dock samma arbetsätt som exempel på summativ bedömning. Williams (2009) skriver att det varken finns formativa eller summativa tester. Hur bedömningen ska klassificeras beror på hur informationen används. Testerna berättar inte heller hur eleverna ska utvecklas, vilket är vitalt inom bedömning för lärande, utan enbart att de behöver utveckla sina kunskaper. På båda skolorna svarade respondenterna att de i arbetslagen diskuterade bedömning. De var dock inte ense om att de diskuterade formativ bedömning. Några lärare menade att de inte använder begreppen formativ och summativ bedömning i sina diskussioner. Vilket gör att vissa respondenter är osäkra på vilken typ av bedömning som diskuteras.

Eleverna på båda skolorna svarade att bedömning är tillfällen då de får visa vad de kan. Lärarna bedömer elever både för att kunna hjälpa dem och för att, enligt några elever på PS503, kunna sätta betyg på dem. Bedömningen kan alltså tjäna flera syften. I New York sa eleverna att den bedömning de har nu också är en övning in för kommande, svårare prov, som de ska skriva när de blir äldre. Eleverna i New York såg en starkare koppling mellan bedömning och betyg än eleverna i Göteborg. På skolan i Göteborg kan vi genom elevernas svar se att flertalet elever har främst en formativ syn på bedömning. På PS503 är elevernas syn på bedömning mer komplicerad. Lärarna använder bedömning både för att hjälpa dem och för att kunna sätta betyg på dem. Eleverna har alltså både en formativ och en summativ

syn på bedömning, vi kan inte genom våra intervjuer säga vilket synsätt som väger tyngst.

5.2 Hur kan lärare arbeta formativt?

Kartläggning

När vi intervjuade lärarna i Göteborg och i New York la vi märke till likheter i arbetssättet för att kartlägga elever. I matematiken använder två utav lärarna på båda skolorna diagnoser. På skolan i New York använder lärarna sig av problemlösningssdiagnoser i matematiken, med fokus på att ta reda på vilka strategier eleverna använder för att lösa problemen. Lärarna på skolan i Göteborg använder sig av diagnoserna i matematik för att se hur eleverna ligger till kunskapsmässigt i relation till vad som förväntas av dem. NYlärare4 berättade att han kartlägger eleverna genom att, till exempel på en matematiklektion, observera, går runt och hjälpa eleverna. När lektionen är slut samlar han även in stenciler för att se vilka strategier eleven använder. GBGlärare4 använder sig utav en bok där han skriver in vad en elev kan eller inte kan vid olika tillfällen.

När det kommer till kartläggning av läsning och skrivning använder lärarna som vi intervjuade sig utav andra metoder. Två utav lärarna i Göteborg arbetar på ungefär samma sätt, då de lyssnar på elevernas läsning och tittar på deras texter och stämmer av hur det går för eleverna. NYlärare3 kartlägger eleverna genom läs- och skrivuppgifter och resultatet använder hon för att bilda grupper.

Mål och kunskapskrav

Enligt Sadler (1989) är det viktigt att läraren kommunicerar med eleverna om vilka mål och kriterier som skall uppfyllas. Pedagogerna på skolan i Göteborg svarade att de gick igenom kunskapskraven innan de påbörjade något nytt med eleverna. Pedagogerna förtydligade språket för eleverna så att de skulle förstå vad som förväntades av dem. En av pedagogerna ansåg att det var en huvudpunkt inom formativ bedömning, att eleverna är delaktiga i mål och kriterier, där pedagogen förtydligar syftet och kunskapsmålen för eleverna. Genom att eleven förstår vad som förväntas kan den eleven bli ägare av målen menar Sadler (1989). Dock svarade den andra pedagogen att han ville göra det mer ofta då han inte gjorde det varje gång.

Distinktionen mellan skolorna var att pedagogerna på PS503 inte alls arbetade på detta vis. Pedagogerna lade inte stor vikt på att förklara kunskapsmålen för eleverna då de ansåg att det var för svårt för eleverna att förstå. Istället förklarade pedagogerna målen i slutet av projektet eller temat. De lade mer vikt på elevmålen som eleverna själva var medvetna om och strävade mot.

Feedback

Utifrån svaren gav pedagogerna feedback till sina elever, i form av både muntligt och skriftligt. Genom att ge feedback till eleverna anser pedagogerna att elevernas kunskaper utvecklas. De har stöd av både Williams & Black (2001) och Lundahl (2011). Pedagogerna på PS503 svarade med att de ger feedback i form av kommentarer när de rättar elevernas läxor. Eleverna på PS503 har även så kallade report-cards där pedagogen har skrivit kommentarer på vad eleven behöver utveckla. På så sätt kan eleverna se vad de gjort bra och vad de kan utveckla mer som kan kopplas till Williams (2009) där författaren menar att hjälpsam feedback är när eleven får information om vad den ska göra. På skolan i Göteborg svarade en av fyra att de gav feedback i form av skriftliga kommentarer på vad eleven har gjort bra samt vad den kan utveckla.

Skillnaden påvisar dock att pedagogerna på PS503 lyfte fram både positiv och negativ feedback medan tre av fyra pedagoger i Göteborg lyfte fram den positiva feedback mer än den negativa. Den positiva feedback tilldelas oftast när muntliga redovisningar sker i klassrummet, både från klasskamraterna och från pedagogen. Att ge feedback i helklass och låta eleverna ge positiv feedback till varandra är kopplat till Hattie & Timperleys (2007) andra och fjärde form av feedback. Den som berör processen och den som handlar om positiv förstärkning. Så länge positiv feedback är konstruktiv så kan den främja elevens utveckling. Om den inte innehåller information om vad som var bra i elevens redovisning så blir den inte heller hjälpsam för eleven. GBGlärare4 menar att man ska tilldela positiv och negativ feedback utifrån situationen. Osäkra barn behöver mer positiv feedback. En aspekt som inte lyftes av någon respondent i New York.

Samtliga respondenter från PS503 och från skolan i Göteborg svarade med att de tror att feedback påverkar eleverna. Att eleverna växer och lär sig mer. En pedagog från PS503 och en pedagog på skolan i Göteborg lyfte vikten av feedback till eleverna som behöver extra stöd i undervisningen. Likheten mellan PS503 och skolan i Göteborg var att pedagogerna svarade att muntlig feedback påverkar eleverna mer än skriftliga feedback. Genom att eleven förstår bättre och kan ställa frågor, skriftlig feedback ger inte samma möjligheter. Detta kan kopplas till Black & Williams (1998) som skriver att feedback blir effektiv först när eleven förstår var läraren menar.

Eleverna på skolorna bestyrkte att de får feedback från sina lärare. På skolan i Göteborg svarade en elev att läraren ger skriftlig feedback i arbetsböcker och på läxor, medan på PS503 svarade eleverna att de får skriftlig feedback genom sina report-cards och på sina färdiga arbeten. De svarade även att pedagogerna ger muntlig feedback på vad de kan utveckla och information på hur du kan studera inför uppgiften. Eleverna på skolorna föredrog muntlig feedback över skriftlig feedback. Dock svarade en elev i Göteborg att negativ feedback skulle vara skriftlig då eleven inte ville ha negativ muntlig feedback inför sina klasskamrater. Feedback är hjälpsamt enligt respondenterna. De får reda på vad de gjort bra och vad de kan utveckla. Hade de inte fått feedback, hade de inte fått reda på vad de kan utvecklas eller om det de gör är rätt eller fel svarade respondenterna.

Uppföljning

Lärarna på PS503 svarade att de använder sig utav running record, som de själva anser är en metod för att följa upp eleverna. Running record är en bedömning av vad eleverna har utvecklat den senaste tiden vilket vi dock menar inte är en sorts uppföljning. I övrigt svarade lärarna i New York att de inte använder några andra metoder för att följa upp specifika elevarbeten. Eleverna i New York svarade att lärarna följer upp deras kunskap genom tester och två månader senare gör de i stort sett samma prov igen för att de inte ska glömma vad de lärt sig.

Ingen utav lärarna som vi intervjuade i Göteborg har någon gemensam metod för att följa upp elevers kunskaper. Däremot gav de exempel på hur de själva gör, där en lärare efter några veckor använder sig av prov i matematiken för att se om eleverna kommer ihåg tidigare avslutade kapitel. GBGlärare2 har ibland helklassdiskussioner där hon följer upp elevernas kunskaper kring tidigare ämnen. GBGlärare4 håller kunskapen levande genom frågesporter med eleverna. Eleverna i Göteborg svarade på liknande sätt som lärarna, att lärarna följer upp de genom repetitionsuppgifter i matematiken men även att läraren i andra ämnen ställer muntliga frågor till eleverna i helklass.

Utvecklingssamtal och skriftliga omdömen

En stor skillnad mot skolan PS503 och skolan i Göteborg är tiden för hur långa utvecklingssamtalen är. Men båda skolorna vi intervjuade har utvecklingssamtal två gånger per år. En annan skillnad är att vad som tas upp på utvecklingssamtalen, då lärarna som vi intervjuade i Göteborg främst pratar om hur eleven trivs på skolan och hur eleven kan utvecklas. På PS503 låg fokus på betyg och förmågor men uppförande är också en viktig del som tas upp på utvecklingssamtalet. Respondenterna på skolan i New York påpekar att utvecklingssamtal är viktigt för att föräldrarna skall få en tydligare bild av hur skolsystemet fungerar i New York. Men även att föräldrarna skall få tips på hur de kan hjälpa sina barn med läxor. Eleverna på PS503 bekräftar att de tycker att det är positivt att föräldrarna får de här tipsen så att de kan få stöd hemifrån.

Wretman (2008) skriver att utvecklingssamtal oftast inte har någon framåtlyftande funktion. Med det menar han, att man på ett utvecklingssamtal inte diskuterar hur och vad eleverna lär sig. I de lägre åldrarna handlar det istället om en elevs personliga utveckling och ju äldre eleverna blir desto mer fokus ligger på betyg. Alla lärarna som vi intervjuade på PS503 och tre utav lärarna i Göteborg svarade däremot att utvecklingssamtal är utvecklande för eleven. En av lärarna som vi intervjuade i Göteborg svarade att syftet med utvecklingssamtal var att informera föräldrarna. Eleverna som vi intervjuade i Göteborg bekräftar att de känner att utvecklingssamtalen är till för att utveckla dem medans eleverna på PS503 svarade att de är till för att föräldrarna skall få veta hur det går för de i skolan. GBGLärare1 svarade att det är eleverna som håller i utvecklingssamtalen medans eleverna i Göteborg beskrev utvecklingssamtal främst som samtal mellan föräldrar och lärare.

Hofvendahl (2008) menar att det inför ett utvecklingssamtal förekommer mycket förberedande, i form av att dokumentation som ska skrivas och föräldrar ska läsa igenom de innan mötet. Respondenterna i Göteborg bekräftar att de skickar ut omdömena innan ett utvecklingssamtal och att de förväntar sig att föräldrarna har läst igenom de innan de kommer till mötet. De höll dock inte med Hofvendahl om att mycket av mötestiden går åt att läsa högt från papper. Då föräldrarna har läst innan behövs inte det. Tre utav respondenterna i Göteborg påpekar att det egentligen ingen som vet hur man skall skriva de skriftliga omdömena. GBGLärare2 tycker att det är konstigt att skolverket inte har gett ut någon mall för hur man skall skriva. Hofvendahl (2008) skriver att detta kan påverka att det inte blir meningsfulla omdömen. Respondenterna i Göteborg svarade också att föräldrarna har svårt att förstå det som skrivits i omdömena, vilket Hofvendahl (2008) skriver kan bli få konsekvenser att man lägger ned mycket tid till att läsa högt från papprena.

GBGLärare2 berättade att när hon skriver de skriftliga omdömena så är det ett bra tillfälle att verkligen ta reda på hur en elev ligger till. Medan respondenterna i New York kontinuerligt för in information om varje elev i en databas som är tillgänglig för alla.

Betyg

Lärarna på PS503 svarade att de tycker att det är positivt med betyg. Främst för att föräldrarna skall få veta hur det går för deras barn i skolan och att de då kan hjälpa till med utvecklingen. En utav lärarna tog dock upp en negativ aspekt, att det inte går att få med allt i ett "report card". Respondenternas svar i Göteborg skiljer sig från New York då tre utav lärarna i Göteborg svarade att det är negativt med betyg. Den negativa aspekten var att framförallt att betyg kan göra så att eleverna blir stressade och får dåligt självförtroende. GBGLärare1 lyfte ändå fram att det skulle kunna vara positivt med betyg, då hon svarade att eleverna då skulle ta kunskapskraven mer på allvar. Eleverna som vi intervjuade i New York och i Göteborg

bekräftade att de känner sig stressade över betygen respektive skriftliga omdömen. Lundahl (2011) skriver att betygens fortsatta existens argumenteras för att de ibland påverkar elevens lärande positivt samt motiverar eleverna att prestera. Eleverna på båda skolorna svarade att positiva betyg hjälper eleverna att få en bra utbildning och ett bra jobb. En elev på PS503 svarade att dåliga betyg kan motivera en elev att anstränga sig mer.

På frågan om lärarna skulle ändra sin undervisning beroende på om de var tvungna att sätta betyg eller inte, skiljde sig svaren en del åt. Lärarna i New York svarade att de inte trodde att deras undervisning skulle ändras medans två utav lärarna i Göteborg svarade att de troligen skulle ändra en del. GBGlärare1 svarade att hon kanske hade lyft fram kunskapskraven för eleverna tydligare medans GBGlärare4 skulle ändra sin undervisning genom att använda sig utav fler prov. GBGlärare2 berättade att hon frågat sina elever om de tror att de skulle prestera bättre om de fick betyg, de svarade då nej. Eleverna som vi intervjuade i Göteborg svarade att de trodde att de skulle lära sig mer och prestera bättre om de fick betyg. Eleverna som intervjuades i New York svarade att de hade svårt att tänka sig en skola utan betyg.

Hur får lärarna eleverna att reflektera hur de lär sig?

Nästan alla tillfrågade lärare ger exempel på hur de går till väga för att få eleverna att reflektera över sitt lärande. Metoderna skiljer sig dock från varandra, även inom skolorna. Ingen av respondenterna anger att det finns några gemensamma riktlinjer för hur pedagoger ska få elever att reflektera över sitt lärande. Forskare som Williams (2009) skriver att det att elevens metakognitiva förmåga samt förmågan att kunna bedöma sitt eget arbete är mycket viktiga för inlärningsprocessen och för elevens utveckling. Han ger dock inte exempel på hur det ska gå till. Lärarens arbete med formativ bedömning samt feedback ska sporra eleven till att reflektera över sitt lärande. Flera av respondenternas metoder går ut på att eleverna ska få möjlighet att tänka till om ämnen som de nu diskuterar eller arbetsuppgifter som de är klara med. Pedagoger på båda skolorna berättade att deras elever får utvärdera sina egna arbetsinsatser. Om det ger något konkret resultat, om eleverna utvecklar sin förmåga att tänka metakognitivt, är oklart.

Inga elever gav några exempel på hur de reflekterar över sitt lärande. I New York frågade vi: *Do you reflect on how you learn?* i Sverige frågade vi: *Tänker ni på hur ni lär er?* Frågan är, i båda formuleringarna, en ja- och-nej fråga. Inga respondenter svarade dock ja eller nej på frågan. De gav inte heller några exempel på hur de reflekterar. I Göteborg svarade eleverna att inläring är något som bara sker. I New York svarade de att deras lärare ibland uppmanar dem att reflektera över innehållet i texter de har läst. Att frågan till eleverna på PS503 innehåller ordet *reflekterar* kan det ha påverkat deras svar. I Göteborg nämner inte eleverna att deras lärare uppmanar dem att reflektera över hur de lär sig, eller att tänka på hur de lär sig. Vi frågade inte eleverna på någon av skolorna om hur lärarna gör för att få dem att reflektera. I New York kan dock ordvalet ha fått respondenterna att associera till tillfällena då deras lärare använder samma ord.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Vi har genom vår metod kunnat besvara våra syften och frågeställningar, vilket vi inte anser att vi hade kunnat göra genom en enkätundersökning. Vi håller med Esaiasson m.fl. (2007) om att en kvalitativ undersökning ger en närmare kontakt med respondenterna samt att vi genom följdfrågor har fått utvecklade svar.

Samtliga skribenter till denna uppsats deltog under intervjuerna och ställde frågor till respondenterna. Vi upplevde inte att vårt gemensamma deltagande försatte respondenterna i en underlägsen situation, snarare tvärtom, respondenterna var i fokus. När vi genomförde elevintervjuerna på PS503 hade vi endast tillgång till ett lärarrum vilket får oss att ifrågasätta tillförlitligheten bland elevens svar. Detta på grund av att pedagoger var närvarande i samma rum. Det anser vi kan ha påverkat elevernas svar. Om vi skulle göra om studien skulle vi ha frågat efter ett annat rum för att eleverna skulle känna sig tryggare (Stukát, 2005).

Vi kunde ha valt att intervjua varje elev enskilt för att få utförligare svar. Det hade dock tagit för lång tid. Vi ville höra elevers åsikter och tankar i grupp. En nackdel med gruppintervjuer var att de som pratade mycket dominerade samtalen medan andra höll en låg profil. Trost (2010) tar upp denna nackdel med gruppintervjuer. Intervjun på PS503 gick bättre än vad vi hade förväntat oss eftersom vi befarade att språkskillnader kunde bli ett bekymmer. Respondenterna pratade inte för snabbt och vi förstod allt som sades.

För att datainsamlingen skulle vara så noggrann som möjligt valde vi att spela in intervjuerna med mobiltelefoner (Stukát, 2005). Efter genomförandet av intervjuerna påbörjades transkriberingen. Vi skrev ner allt på datorn med undantag för läten och skratt. Det tog mycket tid. En annan nackdel som vi stötte på vägen var tidspressen under intervjuerna på skolan i Göteborg och PS503. Vi fick 35 minuter till förfogande på PS503 och 30 minuter i Göteborg för varje intervju. Vissa lärare hade dock inte tid att svara på våra frågor i mer än tjugo minuter. Det kan ha påverkat resultatet, då vi och respondenter stundtals känt oss stressade.

Vi hade som mål i början på studien att hitta en liknande skola i Göteborg. Vi kontaktade skolor som hade liknande elevunderlag som på PS503. Skolan vi fick kontakt med hade dock inte det. Båda skolornas verksamhet riktade sig dock från förskolan till årskurs fem. Vår kontaktperson på skolan i Göteborg hade ett krav, att få se intervjufrågorna i förväg, vilket vi godkände, för att få tillgång till lärare och elever. Vi är medvetna om att det kan ha påverkat resultatet. Endast GBGlärare1 hade dock förberett sig väl inför intervjun och besvarade vissa frågor genom att läsa innantill. Vi upplevde att hon beskrev verksamheten mer positivt än de andra respondenterna.

6.2 Slutdiskussion

När Williams (2009) argumenterar för formativ bedömning lyfter han fram att det kommer att påverka elevernas resultat positivt. Utgångspunkten är alltså de mätbara resultaten som kommer fram i den summativa bedömningen. Resultaten ska förbättras och därför ska lärare bedöma formativt. Relationen mellan formativ och summativ bedömning är komplicerad. Vilket uttrycks båda av forskare och av de lärare som vi har intervjuat. Formativ bedömning har inte plötsligt uppfunnits. Det är och har varit en del av undervisningen och bedömningen som det senaste decenniet har diskuterats mer och numera innefattas av en definition. Detta kan illustreras genom en av våra respondenter var inte säker på vad begreppet innebär. När

hon förklarade hur hon bedömer och syftet med sin bedömning visade det sig att hon har främst en formativ syn på bedömning. Lundahl (2011) förklarar att det inte finns några färdiga allmängiltiga metoder för formativ bedömning, utan att det är pedagogens syfte som kopplar bedömning till en definition, summativ eller formativ. Black och Williams (1998) skriver att formativ bedömning handlar om att ta reda på var eleven är, var eleven ska samt hur eleven ska komma dit. Wretman (2008) tolkar det som något som gäller undervisning mer än bedömning och talar hellre om formativ undervisning. Att begreppet formativ bedömning ofta benämns som bedömning för lärande visat på en tydlig koppling till undervisning.

Lärarna på PS503 har främst en formativ syn på bedömning och använder mycket av sin bedömning formativt. Deras bedömning har även summativa syften. Som att betygsätta eleverna. Eleverna visar genom sina svar att de förstår båda dessa syften med bedömning. Lärarna bedömer dem för att kunna se var de befinner sig kunskapsmässigt vid bedömningstillfället. De använder sedan informationen för att hjälpa eleverna att nå målen. Eleverna i båda städerna förstår att lärarna bedömer för lärande men eleverna på PS503 vet också att lärarna bedömer dem för att i slutet av terminen se om de uppnår målen och formulera det i ett betyg.

Förståelse av begrepp

Bennett (2011) är kritiskt till att dela in begreppet bedömning i de två typerna, formativt och summativt. Begreppet bedömning är enligt honom mer komplicerat än så. Bedömning har ofta mer än ett syfte (Bennett, 2011). Respondenterna förklarade att de använde bedömning både för att se vad eleven kan och vad eleven behöver utveckla. På PS503 använde pedagogerna bedömning både för att hjälpa eleverna mot målen och för att betygsätta dem. Bennett (2011) skriver att begreppet formativ bedömning är otydligt som vi har märkt av under våra intervjuer, att även begrepp som bedömning, kartläggning och feedback kan tolkas annorlunda av olika personer. Vad är egentligen skillnaden mellan kartläggning och bedömning? Den forskning som vi har tagit del av ger inget tydligt svar på frågan. Begreppet kartläggning tolkas oftast som en process där pedagogen tar reda på vad eleven kan för att hjälpa dem att nå målen. Bedömning däremot kan tolkas både som kartläggning och som ett slutomdöme. Begreppet bedömning är tvetydigt och har många olika innebörder. En annan fråga är vad som ska räknas in i begreppet feedback? Är det varje gång pedagogen pratar med eleven om elevens arbete? Andra tolkar att feedback är något som ges vid formella tillfällen runt redovisningar, inlämningar, prov och utvecklingssamtal? Att förståelsen för begreppet varierar kan ha påverkat respondenternas svar på frågan om hur de ger feedback eller får feedback. NYLärare4 menade att han ger feedback i stort sätt varje gång han hjälper sina elever. Andra lärare kopplade feedback till respons på läxor medan några kopplade feedback till positiva kommentarer vid redovisningar. Vi märkte att eleverna syn på feedback var lik deras lärares definition av begreppet.

På frågan om lärarna samtalar om formativ bedömning i arbetslaget, på möten och konferenser etcetera, så blev svaren olika bland kollegor på samma skola, detta inträffade både i New York och i Göteborg. Någon på varje skola menade att sådana diskussioner och samtal förekommer i stor utsträckning samtidigt som en lärarkollega samma dag uttryckte att det knappt förekommer överhuvudtaget. Den kraftiga skillnaden på svaren kan bero på att de i dessa diskussioner, enligt svars personer på båda skolorna, inte använder begreppen formativ och summativ bedömning eller bedömning för eller av lärande. De talade istället om bedömning och olika aspekter av det begreppet. Pedagoger som var väl bekanta med begreppet formativ bedömning menade att det var just det som diskuterades. Lärare som inte hade samma relation till termen kopplade inte dessa samtal till formativ bedömning på samma

sätt och gav då ett helt annorlunda svar på vår intervjufråga. Pedagoger vi intervjuade beskrev sin verksamhet med olika begrepp, även inom skolorna. Det betyder inte att verksamheten i sig skiljer sig i praktiken

Att arbeta formativt

Williams (2009) skriver att pedagoger kan arbeta med formativ bedömning genom fem steg. Först ska de tydliggöra målen för eleverna. Sedan undervisa och därefter ge konstruktiv feedback. Eleverna blir i det fjärde steget en resurs för varandra och i det femte ägare av sitt lärande. På skolan i Göteborg lägger flera av lärarna stor vikt vid det första steget. Det gör däremot inte lärarna i New York. De arbetar mycket med att kartlägga eleverna men inte på att berätta för eleverna var de befinner sig i relation till målen. Sadler (1989) menar att när elever blir medvetna om målen ökar det förståelsen och därigenom den metakognitiva förmågan. Om eleverna inte får veta målen blir de väldigt beroende av sina lärare för att uppnå dem. Pedagogerna på PS503 arbetar mycket med feedback och vägleder eleverna genom uppgifter och områden. Eleverna själva vet dock inte mycket mer än att de måste arbeta hårt. Lärarna ansåg det inte är särskilt relevant för eleverna att veta vilka mål de arbetar mot enligt kursplanen, de berättar ju ändå för eleverna vad de ska göra. Att förklara målen skulle enligt dem bli svårt och eftersom de inte provat det arbetssättet så ser de inte några större fördelar med det. Eleverna i Göteborg var inte övertygade om att vetskapen om målen var hjälpsamt för dem. Kursplanens mål var ingenting som de tänker på under arbetets gång. Sadler (1989) skriver att eleverna behöver ta till sig målen, göra dem till sina egna och på så sätt bli ägare av målen. Om eleverna inte tar till sig dem så påverkar det varken motivationen eller förståelsen. Lärarna i Göteborg sa att eleverna genom att få information om målen vet vad som förväntas av dem. De lyfte dessutom fram att det ökar elevernas förståelse vilket i sin tur underlättar inläringen. Det är möjligt att eleverna påverkas mer än de själva inser, av att få veta målen.

Både pedagogerna vi har intervjuat och den forskningen vi har tagit del av menar att det är viktigt att eleverna reflekterar över sitt lärande. Williams skriver om elevens förmåga att kunna reflektera över hur hon eller han lär sig samt bedöma sitt eget arbete. Han menar att när detta sker så blir eleven ägare av sitt eget lärande (2009, s. 13). Varken pedagogerna eller forskarna har dock några metoder att redovisa för att få eleven att reflektera över sitt lärande. De nämner exempel som öppna frågor och feedback som de hoppas ska få eleven att reflektera. Om det har någon direkt effekt vet vi inte. Eleverna svarade att de inte tänker på hur de lär sig.

Lundahl gör inte samma distinktion mellan bedömning för lärande och formativ bedömning som William och Black gör. De senare beskriver bedömning för lärande som syftet, det som läraren vill göra. Formativ bedömning är en funktion av den typen av bedömning. Lundahl skriver om formativ bedömning både som syfte och funktion. Syftet kan även tolkas som en beskrivning. Vad är formativ bedömning? Det är bedömning för lärande. Till skillnad från summativ bedömning som är bedömning av lärande.

Synen på bedömning och betyg i svenska läroplaner

Genom de tidigare läroplanerna kan vi se hur synen på bedömningen och betygssystemet har förändrats över tid. I samband med att Lgr 69 infördes togs betygen för ordning och uppförande bort. Lgr 62 och Lgr 69 fick mycket kritik för att betygen riktade sig mot hur en elevs kunskaper förhåller sig till de övriga eleverna. Det gjorde att man i Lgr 80 tog bort att elever skulle jämföras med andra elever och man utgick nu istället från individuella prestationer och elevers enskilda förutsättningar. När Lpo 94 inrättades blev det viktigt att

eleverna utvecklade förmågan att själva bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. År 2011 fick vi en ny läroplan som innebar en ny betygsskala. Den sittande regeringen motiverar den nya läroplanen med att det nu blir möjligt för fler elever att nå kunskapsmålen eftersom kraven har blivit tydligare (Regeringskansliet, 2012). Det ger också stöd för läraren i undervisningen och det gynnar även en likvärdig bedömning. Det blir även lättare för alla som är verksamma på skolan, föräldrar och elever att utvärdera elevernas kunskaper och se om stöd behövs sättas in. Pedagoger vi har intervjuat svarade att kunskapskraven har blivit tydligare med Lgr11 samt att lärarna numera är mer medvetna om vad som ska bedömas.

I samband med att Lgr 80 kom år 1980 började man med utvecklingssamtal där läraren ska ta upp elevens utveckling med eleven och vårdnadshavaren. Till grund för utvecklingssamtalen använde man sig utav anteckningar om elevens arbete. När vi tittade närmare på Lpo 94 kunde vi se tydligt att det ligger mer vikt på utvecklingssamtalen än tidigare. Det står att man ska diskutera elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling. När den aktuella läroplanen, Lgr11, kom står det ännu tydligare att läraren skall använda individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtalen för att hjälpa eleven att utvecklas (skolverket, 2011). Båda skolorna som vi intervjuade har utvecklingssamtal två gånger per år. Under våra intervjuer la vi märke till att de flesta av lärarna tyckte att utvecklingssamtalen är utvecklande för eleven. Eleverna på PS503 upplevde dock tvärtom, att utvecklingssamtalen existerar mest för att informera föräldrarna. En anledning till detta kan vara att utvecklingssamtalen i New York bara är tio minuter och under den tiden ligger fokus på betyg, förmågor och uppförande. Eftersom många utav föräldrarna är immigranter läggs mycket tid på att förklara hur skolan i New York fungerar och tips på hur föräldrarna kan hjälpa sina barn med hemuppgifter. Vi la märke till under intervjuerna i Göteborg att lärarna under utvecklingssamtalen la mer vikt på att prata om hur eleven trivs på skolan och hur eleven kan utvecklas.

Omdömen och dokumentation

Något som vi förstod under intervjuerna i Göteborg var att många utav lärarna har stora problem med att skriva de skriftliga omdömena. De tycker att det tar väldigt lång tid och att det inte finns någon mall för hur man skall skriva. Konsekvensen av detta blir omdömena ser olika ut, även bland lärare på den skola vi besökte i Göteborg. Även föräldrarna har svårt att tolka det som står i de skriftliga omdömena. GBGLärare2 förklarade att föräldrar på utvecklingssamtal har frågat "Hur går det egentligen för mitt barn?". Pedagogerna förklarade att det kan vara svårt att beskriva och förstå hur barnen presterar i skolan genom att enbart skriva om elevens förmågor. Crooks (1988) belyser vikten av att fokusera på förmågor och på hur de kan utvecklas. Vårt intervjuunderlag tyder dock på att beskrivningen av eleven genom förmågor kan behöva kompletteras eller kopplas till prestationer för att bli tydligare för elever och föräldrar.

GBGLärare2 berättade att när man skall skriva de skriftliga omdömena så är det ett bra tillfälle att ta sig tid och titta hur eleverna egentligen ligger till. Lärarna på PS503 använder sig utav en databas där de kontinuerligt för in information för hur det går för en elev. De berättade att detta är ett väldigt smidigt sätt att arbeta på. Vi tror att ett liknande arbetssätt skulle kunna hjälpa lärarna som vi intervjuade i Göteborg. Då byggs ett underlag inför skriftliga omdömen upp kontinuerligt och då tar det mindre tid att senare formulera dem.

För vem bedömer läraren och vad ska bedömningen användas till? En fråga som genomsyrar och besvaras av begreppet formativ bedömning. NYLärare4 sa att "I think sometimes we lose sight of the point of what assessments are". Lärarna i Göteborg har en formativ syn på

bedömning och de har formativa syften med sin undervisning. Den stora arbetsbördan och osäkerheten kring exempelvis skriftliga omdömen gör att bedömning blir något som måste göras. Något som tar mer tid än det gör nytta. Bedömningsarbetet behöver effektiviseras och bli en kontinuerlig process. Då kan mer fokus läggas på att forma eleven genom bedömningen. På PS503 är den formativa bedömningen tydligare instrukturerad i organisationen. Vilket underlättar pedagogernas arbete och bedömningsprocess. Det är i slutändan skillnad på att vilja bedöma för lärande och på att bedöma formativt.

6.3 Slutsatser och vidare forskning

Slutsatser

Vi har genom vår intervjustudie samt genom att ha tagit del av tidigare forskning fått en djup inblick i vad formativ bedömning är. Genom att analysera intervjuer och diskutera dem i relation till forskning har vi kommit fram till slutsatser angående lärares och elevers syn på bedömning och formativa arbetssätt.

De lärare i New York och Göteborg som berörs i vår studie har främst en formativ syn på bedömning. Syftet med deras bedömning är att hjälpa eleven att utvecklas. Eleverna på skolan i Göteborg delar pedagogernas syn på bedömning. På PS503 har eleverna en mer delad syn på bedömning.

I Göteborg läggs det större fokus på att formella möten och dokumentation, att utvecklingsamtal och skriftliga omdömen ska vara utvecklande för eleven. I New York används möten och dokumentation i mer summativa syften. Lärarna tror att de kan hjälpa eleverna att utvecklas. Det är dock inte syftet utan snarare än konsekvens.

Flera lärare beskriver sin verksamhet som formativ men betonar olika arbetsmetoder. Några lägger stor vikt på feedback, andra på att förklara kunskapskraven för eleverna. Bedömning blir formativ först när den faktiskt formar elevens utveckling. Vi har genom vår studie inte fått svar på om den gör det. Däremot vet vi att flera lärare använder sin bedömning med det syftet.

Genom att bedöma för lärande blir bedömningen en integrerad del av undervisningen, med koppling till mål, feedback och uppföljning. Detta påstående är inte nytt, utan har använts som argument för formativ bedömning av forskare och pedagoger. Vår undersökning bekräftar dock detta och vi anser därför att fler lärare borde arbeta mer aktivt med formativ bedömning.

Vidare forskning

Forskning vi har tagit del om pekar på att elever som är medvetna om sin egen inlärningsprocess, som har en utvecklad metakognitiv förmåga, är de som lyckas bäst i skolan. Forskarna ger dock inga exempel på hur elever ska bli medvetna om hur de lär sig. Av de lärare vi intervjuade svarade samtliga de tycker att det är viktigt att eleverna reflekterar över lärande. De har dock inte heller några klara metoder för hur det ska gå till. Elever vi har intervjuat svarade att de inte tänker på hur de lär sig. Lärare och pedagogikforskare är överens, elevernas förmåga till reflektion är av stor betydelse. Det behövs dock mer forskning om varför vissa elever har en mer utvecklad förmåga att tänka metakognitivt och om hur lärare kan göra för att få eleverna att reflektera över sitt lärande.

Vår studie bekräftar att definitionen formativ bedömning inte är entydig. Inte ens mellan

lärare på samma skola. För att fler lärare ska få kunskap om hur de kan arbeta med formativ bedömning på ett effektivt och konkret sätt behövs det en allmängiltig definition av begreppet. Det behövs dessutom mer forskning om vilka metoder som ska innefattas av definitionen formativ bedömning samt om vilka effekter det har på undervisning och elevers utveckling och prestationer.

7 Referenser

- Bennett, R.E. (2011) "Formative assessment: a critical review" i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1,
- Black, P, Harrison, Lee & Marshall. (2003). *Assessment for Learning - Putting it into practice*. Buckingham. Open University
- Bryman, Alan. (2011). *Samällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Hattie, J & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, 81-112.
- Hofvendahl, Johan. (2010). "Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem" I: *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik*. Kap 1. Lund: Studentlitteratur
- Korp, Helen. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (s 10-15, 26-29). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lekholm, Alli Klapp. (2010). "Vad mäter betygen?" I: *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik*. Kap 6. Lund: Studentlitteratur
- Lundahl, Christian. (2011.). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts
- Lundahl, Christian och Folke-Fichtelius, Maria. (2010). *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur
- Sadler, Royce. (1989). "Formative Assessment and the design of instructional systems" I: *Instructional Science*, 18,
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan. Lgr 62*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60.
- (1969). *Lgr 69, Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Svenska utbildningsförlaget Liber AB
- (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Trost, Jan. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev. (1978) *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge University Press Journal

Wiliam, Dylan. (2009). *Assessments for learning: Why, What and How?*. London: Institute of Education, University of London

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

Elektroniska källor:

Black, P and Wiliam, D. (2003). "In praise of educational research": formative assessment. Kings College London. I: *British Educational Research Journal*. Hämtad 2012-11-24, från <http://eprints.ioe.ac.uk/1117/1/Black2003inpraiseofeducationalresearch.pdf>

Black, P and Wiliam, D. (1998) *Assessment and Classroom Learning*. Vol 5. Hämtad 2012-11-24, från <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969595980050102>

Crooks, Terence J. (1988). *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*. Hämtad 2012-11-24, från <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170281?uid=36879&uid=3738984&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3&uid=67&uid=36878&uid=62&sid=21101583779627>

Regringskansliet (2012) *Nya läroplaner och kursplaner*. Hämtad 2012-12-07, från <http://www.regeringen.se/sb/d/11263>

Skolverket. (2011). Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm. Hämtad 2012-12-04, från www.skolverket.se/publikationer?id=2575

Skolverket. (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm. Hämtad 2012-12-04, från www.skolverket.se/publikationer?id=1069

Skolverket (2011a). *Hur ser bedömningspraxis ut i Sverige?* Hämtad 2012-11-28, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>

Skolverket (2012b). *Betygshistorik*. Hämtad 2012-12-04, från <http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/betyg/betygsskalan/betygshistorik-1.46885>

Skolverket (2011c). *Vilka är syfterna med bedömning och betyg?* Hämtad 2012-11-28, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699>

Skolverket (2010d). *Summativ bedömning*. Hämtad 2012-11-28, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och->

[betyg/summativ_bedomning/summativ-bedomning-1.136593](#)

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-12-19, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga 1

Questions for teachers

- For how long have you been teaching? Which grades?
- What are your thoughts on assessment?
- Are you familiar with the term formative assessment or assessment for learning? How do you work with formative assessment?
- Do you talk about formative assessment at teachers meetings and conferences at this school?
- Can you an example on how you assess an assignment?
- What is the purpose of your assessment?
- To be able to help the students learn and develop, you need to know what they know and understand. Do you have any methods to do this?
- How do you give with feedback to students?
- How do you think your feedback affects the students?
- Do the students write tests and exams in the early school years or do you assess them through other means?
- Do you see any risk with exams, for example, that a student just study for an exam and forgets most of it the next day?
- How do you follow-up what the students learn after you finished a project or after an exam?
- Do you think that you would teach in a different way if the students didn't get grades?
- What's the negative and positive aspect of grades?
- Who decides the knowledge demands in schools? What the students should achieve in every subject.
- How do the knowledge demands affect your planning and assessment?
- In Sweden we work with something called teachers planning. Before every project in school the teacher writes down what the students will do, what they are meant to learn, which main goals from official national knowledge demands that they use. Do you do something similar at your school?
- In Sweden the teachers writes evaluations to every student in every subject. In these evaluations the students are not graded, but the students strengths and abilities are listed, as well as what they need to develop and improve. Do you do anything similar in your school?
- How often do you have parent – teacher conference?
- Are the students present during these conferences?
- Do they help the students to develop or do they exist mainly to let the parents know how their children are doing in school?
- Do you mainly speak about abilities, grades or behavior in these talks?
- How do you make students reflect about how they learn?

Bilaga 2

Questions for students

- What are your names?
- How old are you? Which grade?
- Why do you go to school? Is it important? Why?
- What are your thoughts on assessment?
- Do you think that your teachers assess you to be more able to help you, or do you think they assess you to be able to grade your schoolwork?
- Do you think it's important to get good grades?
- Do you get grades in the end of every semester?
- What are your thoughts on getting grades? Positive and negative aspects with grades.
- Why do you think you get grades?
- In Sweden, the students don't get grades before they're 12 years old. And before last year, they didn't have grades before they were 14. Would you like to attend a school without grades?
- Do you worry about tests, exams and grades?
- Do you write many exams? How many?
- Do you feel that you sometimes study a lot before an exam, and then forget most of it after you have written it?
- Do you follow-up and repeat things you have learned even after you have written an exam?
- Do your teachers ever test you through exams without letting you know beforehand, so you can't study? Unprepared testing
- Do you feel that you get feedback from your teacher? That they tell you about your strengths and abilities and what you need to develop. Does the feedback from the teachers affect you?
- Do you know what is demanded of you to get a certain grade?
- Do your teachers tell you what you need to learn to get a certain grade?
- Do you attend teachers-parents conferences? What do you think of those? Do they talk mostly about your grades or your behavior in these talks?
- Do you reflect on how you learn?
- Do you feel that the communication between you and the teachers is good?

Bilaga 3

Intervjufrågor till lärare

- Hur länge har du undervisat? Vilken årskurs?
- Vad tänker du kring bedömning?
- Är du bekant med begreppen formativ eller bedömning för lärande? Hur arbetar du formativt?
- Pratar ni om formativ bedömning i lärarlaget? På möten, konferenser etc?
- Kan du ge ett exempel på hur du bedömer en uppgift?
- Vad är syftet med din bedömning?
- För att hjälpa elever att lära sig och utvecklas, behöver ni veta vad de tidigare vet och vad de förstår. Använder ni någon typ av metod för att göra det?
- Hur ger du feedback till eleverna?
- Tror du att din feedback påverkar eleverna?
- Skriver eleverna prov i tidigare åldrar, på vilka andra sätt bedömer du eleverna?
- Ser du risker med prov, till exempel att eleven pluggar inför ett prov och glömmer bort det mesta dagen efter?
- Hur följer ni upp vad eleverna har lärt sig efter avslutat projekt eller tema?
- Skulle du undervisa på ett annat sätt om eleverna fick betyg?
- Vilka är de negativa och positiva aspekterna med betyg?
- Hur påverkar läroplanen ert sätt att planera och bedöma? Känner ni er knutna till läroplanen när det gäller planering?
- Hur arbetar ni med pedagogiska planeringar? Finns det några fördelar eller nackdelar med det?
- Hur arbetar ni med individuell utvecklingsplan? Finns det några fördelar eller nackdelar med det?
- Vad tänker du kring skriftliga omdömen? Fördelar och nackdelar?
- Hjälper utvecklingssamtal eleven att utvecklas eller finns de främst för att informera föräldrarna om hur det går i skolan?
- Vad tas mest upp under samtalen, betyg, förmågor eller uppförande?
- Hur gör du för att eleven skall reflektera över vad den har lärt sig?

Bilaga 4

Intervjufrågor till elever

- Vad heter ni?
- Hur gamla är ni? Vilken årskurs?
- Varför tror ni att ni går i skolan? Är det viktigt? Varför?
- Vad tänker ni när jag säger bedömning?
- Tror ni att er lärare bedömer er för att hjälpa er eller för att sätta betyg på er?
- Är det viktigt att vara duktig i skolan? Varför?
- När ni går i sexan kommer ni att få betyg, hur tror ni att kommer det att påverka er?
- I USA får eleverna betyg redan i förskolan. Skulle ni vilja ha betyg? Varför?
- Vad kan vara bra och dåligt med att få betyg?
- Blir ni oroliga/stressade inför prov, läxor och uppgifter?
- Skriver ni många prov? Hur många?
- Upplever ni att ni ibland pluggar mycket inför ett prov och sedan glömmer bort det mesta efter att ni skrivit provet?
- Har ni någon typ av återkoppling eller repetition efter att ni skrivit ett prov?
- Har ni oförberedda prov?
- Upplever ni att ni får feedback från er lärare? Att läraren berättar dina förmågor och vad du behöver utvecklas mer inom? Hur påverkar feedback er?
- När ni ska börja med ett arbete i skolan. Brukar er lärare gå igenom vad ni ska lära er innan ni börjar arbeta?
- Känner ni att ni vet vad som krävs av er för att klara en uppgift?
- Vad tycker ni om utvecklingssamtal? Påverkas ni av dem? Varför tror ni att ni har utvecklingssamtal?
- Tänker ni på hur ni lär er?
- Känner ni att kommunikationen mellan er och era lärare är bra? Varför? Kan den bli bättre?

Bilaga 5

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är tre studenter **Jonas Danielsson, Elisabeth Liffner** och **Jonas Sebraoui** som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skriver ett examensarbete om formativ bedömning. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidstudier och skall vara klart 2013-01-02. Examensarbetets syfte är att undersöka hur en skola i Göteborg och en skola i New York, USA arbetar med formativ bedömning.

Formativ bedömning handlar om bedömning för lärande istället för av lärande. Att bedömningen i skolan skall främja elevens kunskapsutveckling. Detta sker oftast genom olika typer av återkoppling och feedback.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur ert barn tänker kring bedömning, att bli bedömd samt tankar kring lärarens feedback och kommunikation.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom att intervjua 15st elever i årkurs 5. Elevernas namn kommer inte att återges i examensarbetet.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

€ Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

€ Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum 2012-12-04

.....

.....
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Mobilnummer: 0762/082085

Med vänliga hälsningar:

Jonas Danielsson, Elisabeth Liffner och **Jonas Sebraoui**

.....
Studenternas namn

Handledare för undersökningen är **Staffan Stukát**

.....

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.