



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Gymnasielärares dilemman kring formativ bedömning

– implikationer för elevers motivation och
självkänsla

Anni Niklasson och Kristina Sjöstrand

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Anita Franke
Rapportnr:	VT13-IPS-07 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Anita Franke
Rapport nr:	VT13-IPS-07 SPP600
Nyckelord:	formativ bedömning, motivation självkänsla, undervisningspraktik, särskilt stöd

Syfte: Syftet med föreliggande studie är att ta reda på hur lärare i gymnasieskolan (kommunala och fristående) kan resonera kring formativ bedömning, där feedback, elevers motivation och mål med lärande samt elevers självkänsla är centrala faktorer. Syftet är också att undersöka huruvida lärarnas utsagor avspeglar olika sätt att hantera formativ och summativ bedömning, vilka kan ge olika förutsättningar för elevers motivation, självkänsla och prestationer, positivt och/eller negativt.

Teori: De teoretiska utgångspunkterna hämtas i tidigare forskning om formativ bedömning, interaktionistisk motivationsteori, Illeris lärandemodell samt Nilholms dilemmaperspektiv.

Metod: Det empiriska materialet i studien har genererats med hjälp av kvalitativ forskningsintervju. Lärare inom gymnasieskolan (kommunala och fristående) har intervjuats eftersom de är nyckelpersoner i arbetet med att stimulera och stödja elever i deras lärande. I intervjun med lärarna har fokusgrupper använts. Några på förhand formulerade frågor om formativ bedömning, feedback, elevers motivation och självkänsla och särskilt stöd diskuterades i fokusgrupperna. Dessa frågor har sin grund i de forskningsfrågor som ställts och är formulerade med stöd av det som tas upp i teoriavsnittet.

Resultat: Resultatet av intervjuerna i fokusgrupper med gymnasielärarna visar att de överlag ser en summativ bedömningskultur som norm för den egna verksamheten och för svensk skola generellt. Formativ bedömning uppfattas av de flesta som något positivt för elevers lärande, men grupperna ser svårigheter med att implementera detta i sin undervisning. Elevattityder och tidsbrist uppges vara de viktigaste orsakerna till de upplevda svårigheterna. När det gäller hur feedback används finns vissa skillnader mellan grupperna. Vissa grupper använder enbart feedback i betydelsen information om resultat efter prov och för att legitimera betyg (tillbakasyftande), medan andra som ett komplement till detta också ger information om hur eleven skall förbättra sitt lärande i arbetet med uppgifter (framåsyftande). Överlag menar grupperna att det är svårt att stimulera elevers motivation och självkänsla. Grupperna menar också att det på grund av tidsbrist, för stora klasser och i viss mån brist på kompetens gör att det är svårt att möta elevers olika behov, särskilt gäller detta elever i behov av särskilt stöd Dessa elever får främst sitt stöd hos specialpedagog och/eller resurslärare utanför undervisningstillfället.

Förord

Ett stort tack till alla er, lärare och specialpedagoger, som har deltagit i denna studie och delat med er av era tankar och erfarenheter.

Ett särskilt tack till vår handledare Joanna Giota. Tack för att du med din kunskap, dina kloka synpunkter och ditt stora engagemang har stöttat oss i vårt arbete.

Denna studie har två författare. Det har varit värdefullt att gemensamt kunna diskutera och reflektera under arbetet med studien. Vi har genomgående arbetat tillsammans. I ett inledande skede anvarade Kristina för den teoretiska bakgrunden och Anni för metoddelen. Under processen har dock arbetet fördjupats, bearbetats och skrivits av oss båda. Vi kan båda, var och en för sig, svara för hela studien och rapportens innehåll.

Göteborg i maj 2013

Anni Niklasson och Kristina Sjöstrand

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	6
Centrala begrepp.....	6
Formativ bedömning och feedback.....	6
Motivation.....	7
Självkänsla.....	7
3. Teoretisk bakgrund.....	8
Bedömningsforskning i förändring.....	8
Dewey och Thorndyke i svensk bedömningskultur.....	8
Formativ bedömning.....	9
Feedback - återkopplingens roll inom formativ bedömning.....	9
Olika slag av formativ bedömning.....	10
Illeris lärandemodell	11
Samspelsprocesser	11
Tillägnelseprocessen	11
Hinder för lärande.....	11
Inlärningshinder utifrån lärandets tre dimensioner.....	11
Motivation - som hinder och möjlighet	12
Personliga mål.....	12
Individens föreställningar om sig själv.....	12
Känslor.....	13
Copingstrategier.....	13
Nilholms dilemmaperspektiv.....	13
4. Metod.....	15
Fokusgrupper.....	15
Urval	16
Genomförande	16
Intervjuer.....	16
Databearbetning	17
Studiens giltighet	17
Validitet	17
Reliabilitet.....	18
Generaliserbarhet	18
Etiska ställningstaganden	18
5. Resultat.....	20
Fokusgrupper	20
Grupp A	20
Hur formativ bedömning uppfattas	20
Hur feedback används i undervisningen	20
Elevens feedback på undervisningen	21
Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier.....	22
Motiverade och omotiverade elever	22
Elevers självkänsla i lärandesituationen.....	23
Särskilt stöd.....	23

Sammanfattning	24
Grupp B.....	24
Hur formativ bedömning uppfattas	24
Hur feedback används i undervisningen	24
Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier.....	26
Motiverade och omotiverade elever	26
Elevens självkänsla i lärandesituationen.....	27
Särskilt stöd.....	28
Sammanfattning	28
Fokusgrupp C.....	28
Hur formativ bedömning uppfattas	28
Hur feedback används i undervisningen	29
Elevens feedback på undervisningen	29
Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier.....	30
Motiverade och omotiverade elever.....	30
Elevens självkänsla i lärandesituationen.....	31
Särskilt stöd.....	32
Sammanfattning	33
Grupp D	33
Hur formativ bedömning uppfattas	33
Hur feedback används i undervisningen	34
Elevens feedback på undervisningen	34
Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier.....	34
Motiverade och omotiverade elever.....	35
Elevens självkänsla i lärandesituationen.....	35
Särskilt stöd.....	36
Sammanfattning	37
6. Diskussion	38
Bedömning med förhinder.....	38
Summativ och formativ bedömningskultur	38
Möjligheter och hinder.....	38
Tidsbrist	38
Elevattityder.....	39
Mål- och betygskriterier.....	40
Lärarens roll vid implementering av formativ bedömning.....	40
Förutsättningar och kompetens	41
Elevens möjligheter.....	41
Uppfattningar om elevens beteende och motivation	41
Skolmisslyckanden och självkänsla.....	42
Rätt och rimliga utmaningar	42
Hinder och anpassning.....	43
Avslutande kommentarer och framtida forskning.....	44
Referenslista.....	46
Bilagor	49

1. Inledning

Bakgrunden till föreliggande studie finns i de diskussioner och samtal som förts och de reflektioner som gjorts under utbildningen på Specialpedagogiska programmet 2010-2013. Resonemang som bland annat har handlat om inkludering, att uppfattas och behandlas som särskild, skolans normer och normalitet samt rätten till inflytande. Under denna tidsrymd har svensk skola fått en ny skollag och nya läroplaner är under implementering.

I läroplanen för gymnasieskolan, (Skolverket, 2011), finns i det andra kapitlet de mål och riktlinjer som bland annat ska säkerställa att elevens rätt till lärande och rätt till inflytande tillgodoses. Dessa skrivningar är på intet sätt nya utan finns även i den tidigare läroplanen (Skolverket, 1994) (se jämförelse i bilaga 1). I snart tjugo år har riktlinjerna i läroplanen pekat ut kursen gällande inkludering, inflytande samt särskilt stöd, och med den nu gällande läroplanen kommer kursen förmodligen att ligga fast i ytterligare ett par decennier.

Skolinspektionen (2013) pekar på förbättringsområden för att skolor ska närma sig de i styrdokumenten beskrivna kraven. De områden som är intressanta i ljuset av föreliggande studie är; information om utbildningens mål och förväntningar på eleverna, anpassning av undervisning utifrån elevers olika förutsättningar och särskilt stöd samt elevernas möjlighet till påverkan på undervisningen (op.cit., s 70).

I samtalen under specialpedagogutbildningen och vid intervjuerna i föreliggande studie framträder en bild av att en ökad andel elever är i behov av särskilt stöd. Om detta gäller generellt för den svenska skolan dryftas ej i detta sammanhang. Däremot bör det betonas att varje gång en ung individ lämnar skolan, grundskola eller gymnasieskola, i förtid eller utan fullständiga betyg är det en tragedi för individen, och för samhället. Enligt Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010) är en fullständig skolgång den enskilt viktigast skyddsfaktorn mot ett framtida utanförskap.

Ahlberg (2009) menar att specialpedagogiken ska ses både som ett verksamhetsområde och ett kunskapsområde. Hon menar att specialpedagogiken som verksamhet har till uppgift att utifrån "elevers olikheter fortlöpande undanröja hinder för lärande och delaktighet" (Ahlberg, 2001, s. 148) Inom specialpedagogisk forskning handlar forskningsfrågor bland annat om hur man kan "identifiera hinder för lärande i olika kontexter" (Ahlberg, 2009, s.187).

Det finns idag många studier som visar att formativ bedömning leder till förbättrat lärande och ökad motivation. Ur denna synvinkel kan formativ bedömning ses som ett sätt att ta bort hinder för lärande. Black & William (2001), som anses vara upphovsmännen till formativ bedömning, visar att systematisk användning av formativ bedömning ökar elevers motivation för arbetet i skolan och ger särskilt goda resultat för elever i behov av särskilt stöd. Giota (2002) och Hugo (2007) visar på att det finns en tydlig koppling mellan hög motivation, god självkänsla och hur väl man som elev lyckas med skolprestationer.

Enligt Hattie (2012) är lärarnas kompetens av central betydelse för elevernas resultat i skolan. Han menar att lärarens återkoppling till eleven, och vice versa, är avgörande för om eleven ska kunna bli medveten om sitt eget lärande och därmed också kunna reglera sina lärandestrategier och sitt lärande mot egna uppsatta mål i relation till läroplanens kunskapsmål och betygskriterier.

En studie med teman som formativ bedömning, motivation, självkänsla skulle därför med specialpedagogiska glasögon kunna ses som ett bidrag till den ständigt pågående diskussionen inom det specialpedagogiska forskningsfältet om skolsvårigheter. Denna studie tar därför sitt avstamp i hur lärare inom gymnasieskolan resonerar kring dessa ovan nämnda teman.

2. Syfte och frågeställningar

Att få ökad förståelse för gymnasielärares bedömningspraktik är viktigt bland annat eftersom forskning visar att lärare har svårt att anpassa undervisningen till varje elevs olika förutsättningar, behov och intressen. Forskning visar också att formativ bedömning och feedback är av avgörande betydelse om eleven ska kunna bli medveten om sitt eget lärande och därmed också avgörande om eleven ska kunna ändra eller reglera sina lärandestrategier mot egna uppsatta mål och i relation till kunskapsmål och betygskriterier.

Utgångspunkten för studien är inte att bedömningspraktiken på gymnasiet per definition är problematisk. Däremot finns det anledning att tro att det finnas mekanismer som tas för givna i bedömningspraktiken och som kan behöva synliggöras. Då blir det också lättare att se vilka konsekvenser bedömningspraktiken kan få för olika grupper av elever och för enskilda elever.

Ett syfte med studien är att ta reda på hur gymnasielärare kan resonera kring formativ bedömning, där återkoppling, elevers motivation och mål med lärande samt elevers självkänsla är centrala faktorer. Följande frågor ställs:

Hur uppfattar lärare begreppet formativ bedömning?

Hur ser lärare på sin egen förmåga att implementera formativ bedömning?

Hur arbetar lärare med feedback i undervisningen?

Hur ser lärare på sina egna förutsättningar att kunna stödja elevens motivation och självkänsla?

Hur uppfattar lärare sin egen förmåga att i lärandesituationen möta elevers olika behov?

Syftet är också att undersöka huruvida lärarnas utsagor avspeglar olika sätt att hantera formativ och summativ bedömning, vilka kan ge olika förutsättningar för elevers motivation, självkänsla och prestationer, positivt och/eller negativt. Följande fråga ställs:

På vilket sätt kan man urskilja särskilda implikationer för elever, och i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd?

Centrala begrepp

Då syftet med föreliggande studie bland annat är att ta reda på hur lärare kan resonera kring formativ bedömning kommer utgångspunkten för studien att vara i begreppet formativ bedömning, där begreppet feedback spelar en central roll. Studien förankras också i begrepp som har nära anknytning till formativ bedömning, såsom motivation och självkänsla, då forskning visar att dessa viktiga faktorer för elevers lärande gynnas av formativ bedömning (t.ex. Lundahl, 2011). Dessa för studien centrala begrepp kommer att definieras nedan. Begreppens innebörd kommer också att diskuteras i avsnittet om tidigare forskning i syfte att ge en mer ingående beskrivning av vad formativ bedömning står för.

Formativ bedömning och feedback

Begreppet formativ bedömning utgår i denna studie från Williams (2010) definition: "This is the essence of formative assessment: the idea that evidence of student achievement is evicted, is interpreted, and leads to action that results in better learning than would have been the case in the absence of such evidence" (op.cit., s. 18)

Med begreppet feedback menas "en aktiv process i syfte att ändra förhållandet mellan faktiskt resultat och förväntat resultat" (Lundahl, 201, s. 55).

Motivation

Begreppet motivation är ett ytterst svårdefinierat begrepp, men samtliga nutida motivationsforskare är överens om att denna inre process strävar efter uppfyllande av mål (Giota 2006). I denna studie kommer denna process att förstås utifrån Illeris (2007) lärandebegrepp. Han knyter inte själv sin uppfattning om lärande till formativ bedömning, men hans teorier om samspelets betydelse för lärande stämmer väl in på den uppfattning som finns om lärandets interaktivitet inom formativ bedömning. Illeris (2007) menar vidare att för att någon ska kunna lära sig något om något måste det finnas en drivkraft, motivation, att göra det. Han uppfattar drivkraft som en igångsättare, något som sätter igång tillägnet i läroprocessen.

Självkänsla

Begreppet självkänsla används här synonymt med begreppet kapacitetsupplevelse. Banduras (1986, citerad i Giota, 2002) beskriver elevens kapacitetsupplevelsebegrepp som mycket viktigt för att förstå individens beteenden. Kapacitetsupplevelse står för " hur eleven uppfattar och värderar sin egen förmåga eller kompetens att klara av olika uppgifter och aktiviteter i skolan samt hur elevernas olika sätt att värdera den egna kompetensen hänger samman med eller bestämmer vilka mål eleverna kommer att sätta upp och sträva efter att uppnå i skolan." (Giota, 2002, s.286)

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel återfinns de teoretiska utgångspunkterna för föreliggande studie. För att kunna uppfylla studiens syfte behövs en teoretisk ram, som här kommer att utgöras av tidigare forskning om formativ bedömning (Black & William, 1998; McMillan, 2010; Lundahl, 2011), interaktionistisk motivationsteori (Ford, 1995; Banduras, 1986, citerad i Giota, 2002; Giota 2006; Slavin, 2012), Illeris (2007) lärandemodell samt Nilholms (2005, 2007) dilemmaperspektiv. På grund av forskningsområdets komplexitet har det varit viktigt att använda flera olika förklaringsmodeller.

Den forskning om formativ bedömning som lyfts fram i studien har fått stor uppmärksamhet i den svenska skolvärlden de senaste åren, men i liten grad inom den specialpedagogiska forskningen. Likaledes har motivationsforskningen spelat en undanskymd roll inom detta forskningsfält de senaste decennierna. Enligt Ford (1995) kan detta bero på att fokus inom den specialpedagogiska forskningen och praktiken har varit att undanröja hinder i individens omgivning i syfte att stärka elevens kunskapsinhämtning. Detta är i och för sig viktigt, men det har också lett till att arbetet med att utarbeta strategier och förhållningssätt för att stärka elevens motivation och självkänsla har hamnat i periferin (Ford, 1995).

Som en bakgrund till tidigare forskning och teoretiska synsätt om formativ bedömning samt motivation och självkänsla ges först en kortfattad beskrivning av bedömningsforskning i Sverige och internationellt.

Bedömningsforskning i förändring

Som kunskapsobjekt återfinns bedömning inte bara inom pedagogiken, även om detta är det vanligaste, utan även inom andra discipliner som psykologi och nationalekonomi. Bedömningsforskningen i Sverige har, enligt Forsberg och Lindberg (2010), inget gemensamt fokus utan uppvisar en stor mångfald och spretighet. Det går dock att urskilja tre huvudområden inom det svenska forskningsfältet: metriska studier, professions- och verksamhetsstudier samt systemstudier. En internationell utblick över forskningsfältet visar att bedömning bland annat studeras utifrån distinktionen assessment - evaluation, där assessment syftar på utvärderingen av enskilda elevers prestationer, medan evaluation innebär utvärdering av skolan som organisation.

Enligt Lundahl (2010) och Korp (2011) ändrade bedömningsforskningen i Sverige karaktär under 1990-talet: ett nytt bedömningsparadigm växte fram. Forskarna började mer och mer intressera sig för bedömning som ett didaktiskt verktyg. Black & Williams (2001) uppmärksammade artikel om hur bedömning kan användas för att förbättra elevers kunskaper har givetvis en viktig del i detta. I Sverige finns också andra faktorer, som exempelvis ett nytt betygssystem som en förklaring till denna utveckling.

Dewey och Thorndyke i svensk bedömningskultur

Lundahl (2011) ser den nya bedömningssynen som fick ett genombrott i Sverige på 1990-talet, som sprungen ur den pedagogiska diskussion som fördes vid 1800-talets slut av John Dewey. En grundtanke inom den progressiva pedagogiken, som Dewey företrädde, är att skolan kan förbättras genom ”försök och utvärderingar av försök” (op.cit., s. 19) i tät samverkan med vetenskapen [läs: psykologin].

I ett progressivistiskt synsätt ses kunskapsbedömningar som ett instrument för att forma ett bättre samhälle. Betoningen på individens delaktighet i lärandet var kännetecknande för progressivismen. Som en motpol till progressivismen stod Thorndykes behavioristiska synsätt. Till skillnad från Dewey, som menade att resultatet av skolans verksamhet är svår att mäta, pläderade Thorndyke för ett nära samband mellan elevers kunskaper och statistiska mätningar. Framför allt intresserade sig Thorndyke för intelligensmätningar som han såg som ett sätt att mäta förutsättningar för lärande. Detta synsätt har, enligt Lundahl (op.cit.) lett fram till en summativ bedömningskultur, där elevers resultat blir underlag för politiska beslut. Deweys synsätt har å andra sidan skapat en bedömningskultur som är formativ, där det är grundläggande att förbättra lärandet genom att sätta upp mål för eleven som denne ska sträva mot, låta eleven ta ansvar för sitt lärande samt att ge feedback.

I svensk bedömningskultur finns idag en inneboende spänning mellan dessa synsätt menar Lundahl (op.cit.). De föreställningar och uppfattningar som finns på organisationsnivå exempelvis bland lärare är dock komplexa processer, som präglas av en mängd olika faktorer, bland annat personliga erfarenheter av bedömning, forskning och allmänna kulturella synsätt. Bland de faktorer som har störst inverkan på den enskilde lärarens synsätt har dock den kultur och det arbetssätt som finns på den skola som man tillhör menar Korp (2011). Ofta bygger bedömningspraktiken på förgivettaganden som är svåra att få syn på. Att försöka synliggöra dessa förgivettaganden är en viktig anledning till varför bedömningspraktiker behöver studeras och problematiseras.

Formativ bedömning

En central tankegång inom formativ bedömning är att resultatet av bedömning kan användas på olika sätt. Bedömning kan ha formativa eller summativa syften (William, 2010). Förenklat kan man säga att beroende på hur bedömningen används är den antingen formativ eller summativ. Summativa bedömningar som, enligt Lundahl (2011) "sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium, t.ex. en betygsskala, ett statistiskt värde eller en norm" (op.cit., s.11). Ofta används summativa bedömningar för att beskriva resultat på olika nivåer inom skolan, exempelvis på huvudmannanivå. Resultaten används då för att utvärdera en hel verksamhet.

Syftet med formativ bedömning är istället att få information om verksamheten medan utbildningen pågår, för att eventuellt kunna förändra den. För att ge bedömningen formativa drag krävs alltså att informationen om elevens lärande och undervisningen resulterar i en åtgärd för att bättre möta elevens behov (Black & William, 2001).

Feedback - återkopplingens roll inom formativ bedömning

Idén om feedback, som är en av de viktigaste komponenterna inom formativ bedömning, uppfattas av bland annat Hattie (2011) som ett mycket kraftfullt pedagogiskt verktyg. Hattie och Timperley (2007) beskriver feedback som "information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding." (op.cit., s.81) Detta är också vad som avses med "evidence of student achievement" i Williams (2010, s 18) definition av formativ bedömning i avsnittet "centrala begrepp" ovan. Hattie (2007) poängterar att det är skillnad mellan att tala om för eleven vad som är fel i en uppgift och ge feedback på uppgiften.

Feedback måste innehålla information till eleven om vad som behöver göras för att överbygga gapet mellan "what is understood and what is aimed to be understood" (Hattie och

Timperley, 2007, s. 82). De visar att effektiv feedback besvarar de tre frågorna: "Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)" (op. cit., s 86). I vilken utsträckning eleven arbetar för att överbrygga detta gap påverkas av om målet är tydligt för eleven och denne tror sig kunna lyckas. Ju mer övertygad eleven är om att lyckas, desto mer energi investeras i arbetet. Genom att göra målen tydliga för eleven samt utmana eleven, kan läraren hjälpa eleven att uppnå det önskade målet.

Lundahl (2011) påpekar det måste ingå en analys av hur lärandet kan utvecklas i bedömningen för att lärandet skall förbättras. Och om eleverna ska ta till sig och arbeta vidare med utifrån den feedback de fått, är det viktigt att "läraren undviker värderande omdömen och fokuserar på beskrivande omdömen" (op.cit., s. 128). Hattie och Timperley, (2007) menar att bedömningen för att vara effektiv behöver vara regelbunden och frekvent och fokus ska ligga på uppgiften och hur den kan utvecklas.

Grönlund (2011) har identifierat olika funktioner hos feedback i olika bedömningspraktiker i ämnet samhällskunskap på gymnasieskolan. Hon menar att i en summativ bedömningspraktik är funktionen att legitimera betyg. I en formativ bedömningspraktik är det huvudsakliga syftet med feedback att möjliggöra utveckling av elevens förmågor, genom att ge kommentarer på uppgifter (op.cit.)

Olika slag av formativ bedömning

Mc Millan (2010) uppmärksammar i sin forskning olika slag av formativa bedömningspraktiker och problematiserar därmed också innebörden av formativ bedömning. Genom att rikta fokus på hur utformningen av den formativa bedömningspraktiken påverkas av så väl utbildningsmål, kontextuella faktorer och "formativa bedömningsfaktorer" problematiserar han dikotomin summativ-formativ bedömningspraktik.

Mc Millan identifierar totalt elva kännetecken (teacher-student interaction-motivation-feedback osv.) hos den formativa bedömningspraktiken. Beroende på hur dessa faktorer tolkas och implementeras kan den formativa bedömningspraktiken få olika utformning. Det finns skillnader som handlar om hur man använder sig av bedömningsformer för att få information om elevens lärande, när och hur man ger feedback, hur interaktionen lärare-elev fungerar och synen på motivation och så vidare. Han visar hur olika utbildningsmål, exempelvis en kunskapsinriktad eller en förståelseinriktad formativ bedömning, får olika implikationer för hur bedömningspraktiken utformas. Skillnader mellan utbildningsmål i dessa formativa bedömningspraktiker får konsekvenser för vilken roll feedback spelar. Enligt Mc Millan (2010) är feedback i en förståelseinriktad bedömningspraktik mer individuellt utformad, vilket gör den lättare att ta till sig för individen. Fördelen med en förståelseinriktad praktik är också att den stödjer elevens utveckling av metakognitiva strategier och självmedvetande. Dessa kunskaper ökar i sin tur elevens medvetenhet om vilka lärandestrategier som används, och ger eleven möjlighet att veta när ett visst lärandemål har nåtts, vilket är gynnsamt för elevens lärande.

Mc Millan (2010) beskriver också hur olika kontextuella faktorer påverkar utformningen av en formativ bedömningspraktik: Han konstaterar bland annat att formativ bedömning fungerar bäst i undervisning som betonar *mastery goal orientation*, vilket förenklat innebär att fokus ligger på att utveckla kompetens. Den viktigaste drivkraften för elever i en sådan kontext är

”developing competence, not just showing competence” (Mc Millan, 2010 s.48). Han fäster därmed uppmärksamheten på motivationens betydelse för lärandet.

Illeris lärandemodell

Centralt i Illeris (2007) lärandemodell är att lärande alltid ska förstås utifrån tre dimensioner: samspel, innehåll och drivkraft. Han argumenterar för att samspels- och tillägnelseprocesser måste vara aktiva för att lärande ska vara möjligt. I dessa processer ingår alltid omvärlden och individen.

Samspelsprocesser

Med begreppet samspelsprocess pekar Illeris (2007) på den interaktion som ständigt äger rum mellan individen och omgivningen. Till grund för denna interaktion ligger, "samhällets historiskt utvecklade strukturer och sedvänjor som människor ingår i och utgör en del av" (op.cit., s.121). Han delar Lave och Wengers (1991) numera spridda uppfattning om att allt lärande är situerat, men kritiserar dem samtidigt för att inte nog ha uppmärksammat att detta situerade lärande alltid har en dubbel karaktär, d.v.s. ska förstås både utifrån en närliggande situation och utifrån en samhällssituation. Illeris (2007) hävdar att det alltid finns två nivåer som samspelssituationer utspelar sig i, nämligen: den närliggande nivån, i klassrummet eller i ett arbetslag och den samhällseliga nivån som skapar förutsättningar för samspelet.

Tillägnelseprocessen

Den andra dimensionen av lärande, tillägnelseprocessen handlar om den individuella psykologiska bearbetningen av de impulser som fokuseras i samspelet mellan individen och omgivningen. I individens tillägnelse av ”det nya” kopplas tidigare lärande i hop med nytt. Tillägnelseprocessen består, enligt Illeris (2007), av två delar, ett innehåll och en drivkraft. För att någon ska kunna lära sig något om något måste det finnas en drivkraft att göra det. Han ser denna drivkraft som en igångsättare, något som sätter igång tillägnelseprocessen. Han kritiserar genom sin beskrivning av tillägnelseprocessen tidigare forskning, som delar in tillägnelseprocessen i tre delar: det kognitiva, det affektiva och det viljemässiga. Enligt Illeris (2007) stämmer hans egen uppfattning bättre överens med modern hjärnforskning.

Hinder för lärande

Inlärningshinder utifrån lärandets tre dimensioner

I sin beskrivning av läroprocesser beskriver också Illeris (2007) hinder för lärande, vilket definieras som en situation när de impulser och den påverkan individen möter i sitt samspel med omgivningen inte resulterar i en inre psykisk tillägnelseprocess. Illeris (2007) delar in inlärningshindren utifrån lärandets tre dimensioner. Fellärande handlar exempelvis om att individen missuppfattar innehållet eller brister i koncentration. En svårighet med detta synsätt är att det knappast går att tillämpa i situationer där det inte finns tydliga rätt och fel. Försvaret mot lärande handlar om att göra med drivkraftsdimensionen. Detta psykiska försvar syftar till att försvara individen mot "sådant lärande som av ett eller annat skäl kan hota, begränsa eller på annat sätt störa den mentala balansen" (op.cit., s.186). Motstånd mot lärande uppträder i situationer där "individen ställs inför förhållanden som han eller hon inte kan eller vill acceptera" (op.cit., s.199). Det kan till exempel gälla ett ämne, en lärare eller en social situation.

Hinder för lärande beskrivs också inom interaktionistisk motivationsteori, även om man där använder en annan terminologi.

Motivation - som hinder och möjlighet

Enligt Ford (1995) är motivation en av fyra viktiga förutsättningar för att individen skall kunna utveckla kompetens. Motivation definieras här som "the organized patterning of an individual's personal goals, emotional arousal processes, and personal agency beliefs" (op.cit., s. 73) Ford (1995) menar att motivationens betydelse för att individen skall lyckas i sitt lärande i högre grad behöver uppmärksammas inom specialpedagogisk verksamhet, eftersom den kan kompensera för att andra svårigheter som individen har eller som finns i dess omgivning (equifinalitetsprincipen): "Indeed a strong case can be made for the view that motivation is the single most important factor in long term competence development" (op.cit., s. 72).

Personliga mål

Att elever ofta har flera olika mål för sitt lärande, det vill säga. "thoughts about desired future states and outcomes" (Ford, 1995, s.7), beskrivs inom interaktionistisk motivationsteori med begreppet *multipla mål* (Giota, 2006). Enligt detta synsätt kan eleven ha både sociala och kognitiva mål som denne eftersträvar. Dessa mål kan vidare vara både kortsiktiga och långsiktiga. När det gäller kognitiva mål menar forskarna att eleven både kan ha prestationsmål, t.ex. höga betyg, och kompetensmål (att bli bättre på något) samtidigt. I en bedömningspraktik kan detta innebära att man har både summativa bedömningar och formativa bedömningar som kan komplettera varandra (op.cit.). Enligt Ford (1995) är det dock viktigt för elevens motivation att det i lärandesituationerna skapas utrymme för att nå flera olika mål, och att målen inte kommer i konflikt med varandra eftersom det kan göra att individens engagemang för att hitta vägar för att realisera målet påverkas negativt. Det är också viktigt att målen är utformade så att de stimulerar lärandet, vilket betyder att de är "conceptualized in clear, specific terms and set at an optimal level of difficulty" (Ford, 1995, s. 76). En strategi från elevens sida för att uppnå sina mål kan enligt Giota (2002) vara att anpassa sig till lärarens krav och förväntningar.

För att kunna främja elevens motivation att lära i skolan behöver man inte bara förstå elevens mål med sitt lärande, utan också vilka föreställningar individen har om sig själv och vilka känslor som denne hyser inför olika situationer, och hur dessa faktorer samverkar med varandra (Giota, 2006).

Individens föreställningar om sig själv

Individens föreställningar om sig själv beskrivs ibland med begreppet *self-efficacy*. Detta begrepp översätter Giota (2002) med "kapacitetsupplevelse" (op.cit., s. 286). Av Banduras (1986, citerad i Giota, 2002) beskrivs elevens kapacitetsupplevelse som mycket viktig för att förstå individens beteenden. Kapacitetsupplevelse står för "hur eleven uppfattar och värderar sin egen förmåga eller kompetens att klara av olika uppgifter och aktiviteter i skolan samt hur elevernas olika sätt att värdera den egna kompetensen hänger samman med eller bestämmer vilka mål eleverna kommer att sätta upp och sträva efter att uppnå i skolan" (Giota, 2002, s.286). Kapacitetsupplevelsen har alltså stor inverkan på vilket engagemang eleven lägger ner i sina studier och vilken uthållighet denne visar när det gäller att sträva efter vissa mål. För att förstå elevens kapacitetsupplevelse behöver man förstå elevens tidigare erfarenheter och hur denne har klarat av dem. Hur individen tolkar sina tidigare erfarenheter ses alltså som den viktigaste mekanismen bakom hur kapacitetsupplevelsen uppstår och utvecklas. En central tankegång inom interaktionistisk motivationsforskning är att eleven hela tiden strävar efter att

behålla en positiv självbild. En konsekvens av detta är att elever när det går bra för dem söker förklaringar i sina egna ansträngningar, medan de om det går dåligt försöker hitta förklaringar i omgivningen. I vilken utsträckning eleven söker förklaringar hos sig själv, det som går att påverka, eller i omgivningen, det som inte går att påverka, beror på den kapacitetsupplevelse denne har (Slavin, 2012).

Känslor

För att förstå hur motivation, eller brist på motivation, kan påverka individers prestationer positivt eller negativt är det också viktigt att känna till hur individerna reglerar sina beteenden utifrån sina känslor. Man behöver också förstå att individens känslor är nära förknippade med dennes personliga mål, liksom dennes föreställningar om sig själv: "Emotions arise in response to events that are important to the individual's goals, motives, or concerns" (Ford, 1995).

Copingstrategier

Det finns olika coping-strategier som syftar till att självbilden hålls intakt. Att dra ner på ansträngningen kan vara ett sätt att behålla uppfattningen att man kan lyckas om man vill (Slavin, 2012). Ett annat sätt att bemästra det problem för eleven som misslyckandet utgör benämns i litteraturen som "ett självdestruktivt lärande" (Giota, 2002, s. 284). Det innebär att eleven undviker att göra skolarbetet, för att skydda den egna självkänslan. Enligt Hattie (2012) är det viktigt att lärare vet hur elever processar information om sig själva, eftersom man då kan bidra till att deras självkänsla förbättras när det gäller att hantera utmanande uppgifter, tåla misslyckanden eller öka viljan att delta i gruppaktiviteter (Hattie, 2012). Många gånger överensstämmer inte elevernas syn med lärarnas när det gäller bedömningen av motivation (Giota, 2006). Hon visar utifrån begreppen motivation och kompetens hur svårt det är att "definiera och bedöma elevernas egna resurser" (op.cit., s.97)

Nilholms dilemmaperspektiv

För att bättre förstå lärarnas uppfattningar om formativ bedömning, feedback, självkänsla och motivation i skolan behöver perspektivet ovan kompletteras med ett specialpedagogiskt perspektiv. Nilholms (2005) dilemmaperspektiv utgår ifrån Dyson och Millwards "Schools and special needs - issues of innovation and inclusion" från år 2000. Centralt här är att aktörer i skolan ställs inför dilemman, vilket Nilholm (2005) beskriver som "valsituationer, eller målkonflikter, där det inte finns något entydigt svar på hur man bäst bör agera" (op.cit., s.131). Han menar att "dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men hela tiden pockar på ställningstaganden" (Nilholm, 2007, s.61). I en situation där ett dilemma visar sig, står olika värden mot varandra. När man tar ställning till ett dilemma, och så att säga löser det, väljer man att låta vissa värden bli viktigare än andra; de får företräde. Det innebär också att man väljer en tolkning av värdet framför andra möjliga tolkningar (Nilholm, 2005).

Nilholm (2005) menar att dilemmabegreppet är ett teoretiskt begrepp som kan användas inom flera områden. Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton och Radly (1988, citerad i Nilholm 2005) menar att ett sätt att förstå dilemmabegreppet är att skilja mellan ideologiska och vardagliga dilemman. Ett exempel på ideologiska dilemman är demokrati-auktoritet. De menar att ideologiska dilemman förekommer så väl på samhällsnivå som på individnivå. Dilemman på individnivå kan vara mer eller mindre explicita för individen. Ett dilemma som uppmärksammas av exempelvis en deltagare i en studie kallas deltagardilemma och kan, men

behöver inte, sammanfalla med det dilemma som uppmärksammas av "analytikern" (Nilholm, 2005, s. 133).

Ett exempel på ett komplext pedagogiskt dilemma som Nilholm (2007) pekar på är "att se lärande som överföring av kunskap respektive se lärande som en aktiv handling där eleven själv konstruerar en förståelse av världen" (op.cit., s.61). Enligt Illeris (2007) är båda sidorna relevanta då det finns dels en samspeledimension och dels en tillägnelsedimension i lärandeprocessen.

Ett viktigt specialpedagogiskt dilemma enligt Nilholm (2005) handlar om hur man ska hantera elevers likheter och olikheter. Ett dilemma i denna kategori handlar om: Ska man skilja ut vissa grupper av elever som anses vara i stödbehov eller om man ska betrakta alla som individer? Olika grupper av elever har olika behov och intressen, vilket gör utbildningssystemet komplext. Det finns ingen enkel lösning på sådana grundläggande dilemman. Nilholm (2005) uttrycker detta som att "moderna utbildningssystem har att hantera individens olikhet. Detta grundläggande dilemma innebär att alla ska erhålla gemensamma erfarenheter och kunskaper, samtidigt som elever också måste bemötas utifrån sin olikhet" (op.cit., s. 134f). I den sociala praktiken sker det ständigt förhandlingar om olikhet ska uppfattas och tas om hand av utbildningssystemet påpekar Nilholm (op.cit).

4. Metod

I kapitlet beskrivs vilka metodologiska val som gjorts i studien och hur empirin har genererats och bearbetats. Vidare förs ett resonemang kring studiens giltighet och om de etiska ställningstaganden som gjorts.

Det empiriska materialet i studien har genererats med hjälp av kvalitativ forskningsintervju. Intervjuer har gjorts med lärare inom gymnasieskolan. Lärare har intervjuats för att de är nyckelpersoner i arbetet med att stimulera och stödja elever i deras lärande. I intervjun med lärarna har fokusgrupper använts.

Några på förhand formulerade frågor om formativ bedömning, feedback, elevers motivation och självkänsla och särskilt stöd diskuterades i fokusgrupperna. Dessa frågor har sin grund i de forskningsfrågor som ställts och är formulerade med stöd av det som tas upp i teoriavsnittet. En nackdel med att enbart använda intervjuer är att det är svårt att komma åt "görandet", det vill säga hur tankar och idéer tar form i verksamheten. Med metodtriangulering där exempelvis deltagande observation och dokumentanalys kunde användas, hade det varit möjligt att uppfatta hur identifierade utsagor i fokusgrupperna återfinns och tar sig i uttryck i vardagspraktiken. Det har dock varit en för stor uppgift för att kunna hanteras inom ramen för föreliggande studie.

Fokusgrupper

Fokusgrupper omfattar, enligt Morgan (1996), tre väsentliga och grundläggande delar: "First, it clearly states that focus groups are a research method devoted data collection. Second, it locates the interaction in a group discussion as the source of the data. Third, it acknowledges the researcher's active role in creating the group discussion for data collection purposes" (op.cit., s. 130). Fokusgruppen leds av en moderator som introducerar de ämnen som ska diskuteras. Moderators roll är enligt Kvale och Brinkmann (2009) dels att se till att det blir en diskussion kring det givna ämnet, dels att skapa en stämning som gör att deltagarna vågar och vill uttrycka sina tankar.

Wibeck (2010) menar att intervjuer i fokusgrupper kan på en skala vara allt i från ostrukturerade till att vara strukturerade. I den ostrukturerade ges ämnet som ska diskuteras till fokusgruppen att diskutera fritt utan vidare inblandning av moderatören. Vid strukturerade fokusgrupper styr moderatören med frågor inom ämnet. I föreliggande studie har en mer strukturerad variant använts, för att de på förhand bestämda ämnena, skulle bli diskuterade i gruppen.

I föreliggande studie utgjorde ett arbetslag, om 5-7 personer, en fokusgrupp. Wibeck (2010) menar att en fokusgrupp, för att vara optimal, bör vara en liten grupp och omfatta 4-6 deltagare. Svedberg (2007) visar på olika teorier om vad som är liten grupp och ger exempel som, sju plus minus två deltagare, sex deltagare samt grupper under tio deltagare, och menar att gränsen mellan en liten och stor grupp är flytande. Allt eftersom grupper ökar i storlek så minskar varje enskild deltagares utrymme att uttrycka sig. "Det personliga engagemanget tenderar då att minska liksom sammanhållningen (kohesionen) i gruppen" (op.cit., s. 114).

Wibeck (2010) menar att fokusgruppens styrka som metod, i relation till individuella intervjuer, är att ett bredare spektra av idéer kommer fram genom interaktionen i gruppen. Interaktionen i fokusgruppintervjuer sker på tre olika nivåer, menar Wibeck (op.cit.). Den första är interaktionen mellan deltagarna i fokusgruppen, och omfattar det som sägs, sampelet

i samtalet och de positioner som deltagarna tar i samtalet. Den andra är den interaktion som sker mellan olika uppfattningar, argument och associationsbanor. Det innebär att de föreställningar och åsikter som deltagarna kommer med till en fokusgrupp ”omformas och omformuleras” (op.cit., s. 35) i mötet med andra. Den tredje är på en kontextuell nivå där interaktionen sker mellan gruppens utsagor och det sociokulturella sammanhang i vilken fokusgruppen finns. Vid analys av fokusgruppintervju utgör fokusgruppen analysenhet.

Föreliggande studie har sitt intresse i hur lärare i gymnasieskolan resonerar kring de forskningsfrågor som ställts. Därför kan det antas att fokusgrupp är en för ändamålet väl vald metod.

Urval

Via telefon och mail kontaktades nio arbetslag på nio olika gymnasieskolor. Ett arbetslag som inte själv kunde medverka skickade förfrågan vidare till ett annat arbetslag. I slutändan var det fyra arbetslag som ställde sig positiva till att medverka i studien. Initialt var tanken att studien skulle omfatta tre arbetslag, men eftersom de som ställt sig positiva representerade olika kontexter i avseende storlek på skola, det vill säga totalt antal elever, huvudman, kommunala och fristående samt olika program, sågs detta som en tillgång för studien och den kom att omfatta dessa fyra arbetslag.

Genomförande

Tillsammans med arbetslagen bestämdes tid och plats för intervjutillfället. Intervjuerna ägde rum på respektive skola, vid ett tillfälle och varje intervju tog cirka en timma i anspråk. I ett par av arbetslagen fanns bortfall i gruppen på grund av sjukdom eller att andra uppgifter behövde prioriteras. I alla fyra arbetslagen fanns personer som antingen kom sent in eller lämnade innan intervjun var slut, på grund av arbetsuppgifter som behövde prioriteras. Dessa personers in-eller utgång i intervjun påverkade inte samtalsflödet, vilket kan bero på att man i arbetslaget är trygga med varandra och/eller vana vid att personer kommer och går på deras ordinarie arbetslagsmöten. I varje fokusgrupp fanns både lärare som undervisar i kärnämnen och lärare som undervisar karaktärsämnen. I en av fokusgrupperna deltog även en specialpedagog.

Intervjuer

Intervjutillfällena inleddes med att studiens syfte presenterades och de etiska principernas huvudkrav lyftes. Deltagarna i fokusgrupperna fick vid detta tillfälle också frågan om de accepterade att intervjuerna spelades in, vilket samtliga deltagare ställde sig positiva till. Studien genomfördes av två personer som båda var med vid samtliga intervjuer, men med olika roller, en som moderator och en som observatör. Som stöd för moderatorn fanns en på förhand utformad frågeguide (Bilaga 2), för att alla frågorna skulle diskuteras i gruppen. Inledningsvis poängterades att det inte finns några korrekta eller felaktiga svar, utan att det intressanta var fokusgruppens tankar, funderingar och åsikter kring de frågor som skulle komma att tas upp (Wibeck, 2010). Moderaton såg till att de olika frågorna i frågeguiden diskuterades. Observatören förde in frågor för förtydliganden, i övrigt samtalande fokusgruppen fritt.

Databearbetning

Till grund för den tolkning som gjorts av materialet ligger studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Tolkningsprocessen tar således sin utgångspunkt i begreppen formativ bedömning, motivation och självkänsla samt tidigare forskning inom dessa områden, det vill säga i den tolkning som gjorts av dessa begrepp, vilket också antas påverka hur intervjupersonernas yttranden förstås. Tillvägagångssättet präglas av ett hermeneutiskt synsätt, vilket förenklat innebär att tolknings- och förståelseprocesser alltid är förknippade med ett sammanhang. Vi förstår något, ett yttrande eller handling mot bakgrund av en viss situation, en helhet. När vår förståelse av helheten förändras eller fördjupas påverkas också vår uppfattning om delarna och tvärtom (Ödman, 2007).

I föreliggande studie startade tolkningsprocessen av datamaterialet i viss mån redan i intervjusituationen då intervjupersonerna beskriver sina uppfattningar kring studiens centrala begrepp i form av de frågor som beskrivs i frågeguiden (Bilaga 2). De följdfrågor som ställdes i intervjusituationen är ett resultat av denna tolkningsprocess. Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjuanalysen/tolkningsprocessen påbörjas redan i intervjusituationen, då intervjupersonerna beskriver sin livsvärld. I ett senare skede av intervjuanalysen tolkas och struktureras intervjun. Under detta steg ”utvecklas innebörder i intervjun, klarläggs intervjupersonernas egna uppfattningar” (op.cit., s. 212). Detta föregicks i föreliggande studie av att intervjuerna bandades och transkriberades ordagrant, men utan pauseringar och ickeverbala kommunikation. De använda citaten fick sedan en skriftspråklig dräkt, detta för att underlätta tolkningen av utsagorna och läsbarheten. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ”utskrifter är översättningar från ett muntligt språk till ett skrivet språk” (op.cit., s.194). I översättningen förloras givetvis interaktionen och den ickeverbala kommunikation som kan upplevas i det fysiska samtalet, vilket också kan påverka tolkningen av yttrandena. Å andra sidan var det möjligt, vilket också gjordes, att vid uttolkningen av innebörder hos utsagorna, återvända till bandningen gång på gång för att öka förståelsen av det som sades i intervjusituationen och kunna utveckla innebörder.

Den analytiska teknik som använts benämns av Kvale och Brinkmann (2009) som intervjuanalys med fokus på mening. Den uppdelning som görs mellan olika former av intervjuanalys innebär i grova drag att man skiljer mellan ”meningen i det som sägs och /.../ de språkliga former varigenom meningen uttrycks” (op.cit., s.213). Detta är dock, som Kvale och Brinkmann (2009) också påpekar, en förenkling av hur tolkning av språkliga yttranden går till. Mening och språk är intimt förbundna med varandra.

Kvaliteten hos analysen har naturligtvis att göra med skickligheten hos forskaren. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är också forskarens känslighet för språket en viktig faktor för analysens kvalitet. I arbetet med detta datamaterial har mycket tid lagts på noggrannhet i lyssnandet och val av citat för att resultatdelen skall ge en rättvisande bild av fokusgruppernas samtal. Till syvende och sista är det likväl en tolkning av det som sagts och menats.

Studiens giltighet

Validitet

Det finns mycket som kan påverka validiteten vid fokusgruppsintervjuer, anser Wibeck (2010). En risk är om inte deltagarna uttrycker det de tycker, på grund av exempelvis grupptryck eller förgivettaganden i gruppen. Deltagarna i respektive fokusgrupp i förliggande studie är kända för varandra, delar vardagspraktik och det var vid intervjutillfället ett gott samtalsklimat i grupperna. Dessa fakta borgar för att validiteten är god i det hänseendet. Vilka

förgivettaganden som finns ligger dolt och kan naturligtvis påverka vad och hur något förts fram under intervjun. Under hela processen har frågorna om validitet funnits med. Kommer fokusgruppsintervjuerna ge svar på de uppställda forskningsfrågorna? Har rätt frågor tagits upp med fokusgrupperna? Metodvalet i studien ger förutsättningar för att på ett tillförlitligt sätt fånga fokusgruppernas tankar och funderingar och därigenom belysa forskningsfrågan. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om de begränsningar studien har. Exempelvis hade en mer komplett bild kunnat ges om metodtriangulering hade används (Wibeck, 2010; Stukát, 2005).

Reliabilitet

Det är viktigt att vara "öppen" för sitt material, vilket bland annat innebär att försöka medvetandegöra den egna förståelsen. Det går inte att sätta de egna uppfattningarna inom parentes utan att reflektera kring dem. Stukát (2005) menar att ett tillvägagångsätt för att öka reliabiliteten i en kvalitativ studie är att i tolkningen av empirin använda medbedömare. Överensstämmelse mellan olika bedömare är eftersträvansvärt. Då föreliggande studie har två författare som tolkat empirin bör det innebära ett ökat mått av reliabilitet.

Generaliserbarhet

Stukát (2005) menar att vid kvalitativa studier är uppgiften inte att generalisera utifrån resultatet utan att tolka och förstå. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den typ av kunskap som kvalitativa studier producerar som "social och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i den sociala världen" (op.cit., s. 280). Ahlberg (2009) understryker detta med att "Forskningsresultaten får därför betraktas som tillfälliga sanningar, vilka inte är givna en gång för alla" (op.cit., s. 10). Föreliggande studie är kvalitativ och dess relativt begränsade omfattning gör att man inte bör dra några generella slutsatser utifrån den. I stället för generaliserbarhet för Stukát (2005) in begreppet relaterbarhet och menar med det att om studien är omsorgsfullt beskriven kan andra som är i liknande situationer göra jämförelser. Föreliggande studie kan vara relaterbar och ha ett värde för den som vill göra en studie inom området, men också för en skola som ska arbeta med ämnet i ett förbättringsarbete.

Etiska ställningstaganden

Ahlberg (2009) uppfattar att det finns en maktdimension i vetenskapligt arbete vilket gör att forskaren under hela processen måste vara uppmärksam på den egna positionen i förhållande till informanterna. Hon fastslår att vetenskapligt arbete inte bara påverkar individer utan också samhället: "Denna dubbelhet förstärker vikten av etiska förhållningssätt i arbetet." (op.cit., s. 15). Kvale och Brinkman (2009) menar att etiska avgöranden görs under hela forskningsprocessen. När det gäller intervjuer menar de att den närhet som kan uppstå mellan forskare och informant ställer stora krav på forskaren. Att bli lyssnad på kan medföra att informanten blir mer öppen än vad han eller hon tänkt. Det är också viktigt att som forskare vara lyhörd och inte föra intervjun till områden som inte är relevanta för studien (Kvale, 1997). Under arbetet har de av Vetenskapsrådet (2007) framtagna forskningsetiska principerna fungerat som hållpunkter för att säkerställa att arbetssättet och processen i studien blir etiskt korrekt.

De forskningsetiska principernas fyra huvudkrav, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet är till skydd för informanterna i ett forskningsarbete. Under arbetet med föreliggande studie har det inneburet att informanterna har fått information om studiens syfte och att de har gett sitt samtycke till att delta. All data som kan leda till

informerarna eller deras skola har avidentifierats. Utanför vår kontroll ligger om deltagarna själva röjer sitt och sina arbetskamraters deltagande. Vid fokusgruppsintervjuer är detta alltid en etisk risk. Den information som informanterna har lämnat kommer endast att användas i föreliggande studie. De inspelningar som gjorts kommer efter examinationen att raderas. Kvale och Brinkman (2009) menar att detta är en nödvändig men ibland bortglömd uppgift, varför det här poängteras att så kommer att ske.

5. Resultat

Empirin har sammanställts och i följande kapitel redovisas fokusgrupperna var för sig. Grupperna är benämnda A, B, C och D. En uppdelning har gjorts så att de teman som fanns med under intervjun, formativ bedömning, feedback, elevers motivation och självkänsla återfinns här som underrubriker i varje grupp. Det finns också en rubrik för särskilt stöd. Resultatredovisningen ska ses som en illustration kring hur lärare kan resonera kring dessa teman. Varje fokusgruppsredovisning avslutas med en kort sammanfattning.

Fokusgrupper

Grupp A

Hur formativ bedömning uppfattas

Formativ bedömning beskrivs av lärarna som ett sätt för eleven att få syn på sin egen utveckling. Man anser att lärarens roll är att tydliggöra för eleven hur denne ska utvecklas:

Eleven själv ska kunna se sin egen progression. Vi ska vara mer tydliga med hur de ska tänka för att det ska bli bättre. Så får de omarbeta det och göra det bättre

Formativ bedömning uppfattas vidare som ett sätt för eleven att förstå hur kunskapskraven är relaterade till de betygsmål som de själva har:

Om jag är nöjd med ett E så stannar jag här, vill du högre så måste du utveckla det här.

Man upplever att man har kommit en bit på väg med att implementera formativ bedömning i sin undervisning, men att det ser olika ut i olika ämnen. Formativ bedömning inte är något nytt i praktiska ämnen:

Vi har kommit en liten bit på väg känns det som. Sen är det ju olika i olika ämnen. I praktiska ämnen känns det inte som något nytt egentligen. Där har man ju talat om det länge.

Det framkommer att det är mycket diskussioner och kompetensutveckling kopplat till formativ bedömning på skolan just nu. Lärarna beskriver att de går kurser, diskuterar i arbetslag och sitter i storgrupper:

Ja, det talas om det överallt. Man ska gå kurser och allting. Vi sitter i arbetslag, i storgrupper.

Hur feedback används i undervisningen

Gruppen upplever det som nödvändigt att anpassa användningen av formativ bedömning till sin undervisningspraktik, där tid är en bristvara och där det är viktigt att hitta angreppssätt som intresserar eleverna. Ett sätt är att välja ut vissa centrala, återkommande kursmål som eleverna får feedback på efter avslutat arbete. Denna feedback presenteras för eleven i samband med ett enskilt samtal. Ett annat liknande förfarande beskrivs också:

Jag har valt vissa kursmål från ämnets syfte som jag pratar med eleverna om efter avslutat laborativt arbete. /.../ då tänkte jag att det är det enklaste sättet att börja och få med eleverna på. Jag väljer de moment där det ger mest.

Om vi tar en skrivuppgift i engelskan så tittar vi på några grejer som ska testas där. Så gör man något liknande senare för att se; – Så här låg du i första uppsatsen, så ska du utvecklas till nästa uppsats.

Den starka fokuseringen på måluppfyllelse i skolan är enligt de intervjuade en bidragande orsak till att det är svårt att hinna ge feedback till alla elever i den utsträckning som man vill. Eftersom antalet elever med svårigheter att uppnå målen är så pass många är det svårt att hjälpa de elever som redan nått godkäntgränsen att nå längre. Samtidigt så inser man att konceptet formativ bedömning faller om man inte kan ge feedback till alla:

Det är en ryggmärgsreflex hos lärare, att har det gått relativt bra så fine /.../ försöker hjälpa dem som ligger sist. Det får vi relativt hårt uppifrån, att alla ska med. Går det trögt har man rätt att få den där lilla extra tiden. Svårt att få tid för att hjälpa den som ligger långt fram att nå ännu längre, men konceptet faller ju om man inte får det [feedback]. Det finns en konflikt mellan mål och tid, jag skulle självklart vilja göra detta med alla elever hela tiden men det finns en tidsekvation som inte går ihop.

Gruppen diskuterar olika sätt att komma förbi dessa hinder för att ge också de redan godkända eleverna möjligheten att förbättra sina prestationer, fast utanför lektionstid. Man funderar också kring organisatoriska förändringar som att införa buffertdagar och studiepass för att kunna möta fler elevers behov av feedback. En fundering gäller hur förändrade lärmiljöer påverkar undervisningsprocesserna:

Det är i de lägena som jag kan saknar de gamla studiepassen som jag har levt med där jag jobbade tidigare. Då kunde man jobba vidare, det var en jättesvår grej att gå över till att inte ha dem.

En annan svårighet med feedback i undervisningen har enligt lärarna att göra med vissa elevers attityder till feedback: att det kan vara svårt att motivera elever att jobba vidare med en uppgift som skulle kunna vara klar:

Då vill man ha en ny fräschare grej. De är jättesvåra att vinna över, vi kämpar på för vi vill ju ha det och ser ju vinsten med det och hoppas att eleverna gör det också.

Man berättar att det ibland är svårt att ge feedback till elever som tror att det har gått väldigt bra:

Jag trodde [tidigare] att eleverna hade mycket bättre koll på hur de låg, så är det ju inte. De flesta elever här tror gott om det de gör. Så man får smyga in det som ska förbättras då.

Elevers feedback på undervisningen

Det vanligaste sättet att få feedback från eleverna är, enligt de intervjuade lärarna, den spontana respons som kommer vid genomgångar, och att de i samband med detta gör korrigeringar av undervisningen. I en sådan situation anses det viktigt att ställa frågor om vad som är svårt, samt ge fler exempel. För att få information om hur eleverna upplever undervisningen används också skriftliga utvärderingar efter avslutade temaarbeten. Ibland används mitterminsutvärderingar:

De kan vara väldigt omedelbara; – Vi fattar ingenting. Då gör jag om direkt och jag frågar vad det är de inte förstår och förklarar med fler exempel. Så utvärderar vi temaarbetena. Jag tycker det är rätt bra att ha det skriftligt. Kan vara mitt i en kurs också.

I vissa grupper får läraren feedback om undervisningen genom elevens inaktivitet. En uppfattning är att eleverna slutar att lyssna när de inte förstår och istället väntar på en enskild genomgång, om de inte förstår. Detta upplevs som problematiskt, samtidigt som man upplever att det är i de situationerna som man får en uppfattning om eleven har lärt sig eller inte:

Du har en ambition att du ska ha en genomgång med trettio stycken men där har du inte många med dig, utan det är i det enskilda samtalet, som du känner om eleven är med eller inte. Vi tömmer oss ju rätt rejält på ett lektionspass.

Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier

Gruppen berättar att man upplever att många elever har en negativ inställning till att lära sig om kursmål och betygskriterier, vilket gör det svårt att jobba med detta:

Eleverna tycker att det är vår uppgift att läsa dem [kursmål och betygskriterier]. Vi ger dem flera gånger, har vi någon gång hört; – Åh, vad kul!

Genom att använda kunskapsmatriser kämpar de med att få sina elever att förstå kursmål och betygskriterier, trots motstånd från eleverna:

Jag vill att de ska fatta hur de blir bedömda; – Förstår du hur du blir bedömd? Kan du bli bättre? Jag gör det alltid i uppgifter, trots mycket motstånd. Läger in den där matrisen.

Motiverade och omotiverade elever

Det framkommer att lärarna anser att det är lätt att se på elevens beteende om denne är motiverad eller inte, och att man ser att beteendet påverkar prestationerna:

Oja, men de håller inte i mobiltelefonen, de gör uppgiften med glädje. Annars har de skärmen upp, sitter och spelar, eller vad de nu gör. De blir också resultaten väldigt påvra.

Samtidigt menar man att även "starka" elever påverkas av tillgången på distraktioner (läs: mobiltelefoner):

Tekniska apparaturen påverkar väldigt många, även de starka. Hade vi tagit bort dem hade det varit färre [omotiverade].

Man upplever att man som lärare har mindre tid på sig idag att få eleverna intresserade bland annat på grund av detta:

Jag upplever det som att man som lärare får mindre chanser idag. Om man hade tio minuter tidigare har man en halv minut nu.

Det framkommer också i samtalet med gruppen, att man försöker utmana tysta elever som inte vill visa sina kunskaper. Samtidigt upplevs detta som problematiskt:

Jag tycker att man kan utmana dem också. Jag går på dem som kan men inte räcker upp handen. De som inte ids räcka upp handen för att det är ointressant. Får vi det?

Elevers självkänsla i lärandesituationen

De intervjuade lärarna fick också frågan om hur man ser att en elev har självkänsla i lärandesituationen. Några menade att elevers självkänsla hänger samman med viljan att kommunicera i klassrummet:

De vågar fråga och svara, kommunicerar med dig.

Det framkommer också att det går att utläsa vilken självkänsla en elev har utifrån vilka frågor denne ställer. För att stötta eleven kan man bekräfta att eleven har gjort rätt, så att denne vågar gå vidare. För att stärka elevers självkänsla i lärandesituationen brukar man också uppmärksamma vad eleven är bra på i enskilda samtal:

Man säger; – Titta här vad du kan! Se här vad du inte kunde för två veckor sedan! Nu har du kommit hit.

Eller uppmuntra arbetssättet hos en hel klass:

Så här som ni arbetar nu, det är jättebra!

Genom att ha uppstartssamtal med alla elever i början av varje kurs kan dålig självkänsla förebyggas. Då blir man som lärare varse särskilda behov, som annars kan ta lång tid att upptäcka. Att återkomma till vad som sades i detta samtal längre fram i kursen är viktigt, enligt de intervjuade:

Jag brukar fråga lite om varför de har valt programmet, om när skolan är som bäst, som sämst, om det är något som jag borde veta. Då kommer sådant som att; – Jag kan inte stava, jag kan inte lyssna, jag kan inte låta bli telefonen. Då frågar jag; – Hur vill du att vi ska göra? Då hittar man ofta en lösning innan det har hänt. Så kommer man tillbaka till det under kursens gång och fråga; -Hur passar det här sättet.?

Detta arbetssätt bekräftas:

Så gör vi alla, både som mentor och vid uppstarten av en kurs.

Särskilt stöd

Som svar på frågan om elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver, konstaterar de intervjuade lärarna att tiden inte räcker till och att det är för stora grupper. Man upplever att stödbehovet har accelererat, vilket gör att det blir svårare att möta alla elevers behov och målsättningar:

Nej, vi har inte tiden att kunna hjälpa dem så mycket som vi skulle vilja göra. Det finns inte, det är för stora klasser. Hade vi haft 20-grupper hade det sett helt annorlunda ut. Då hinner man ju se varje elev och ge varje elev mer tid.

Sen känns det som stödbehovet har accelererat från att vi inte hade någon specialpedagog. Och nu har vi tre stycken.

Till skolans specialpedagoger skickas de elever med störst behov, men nu är specialpedagogerna fullteknade, vilket anses bero på att fel elever skickas dit. Viss specialpedagogisk problematik, som specialpedagogerna kategoriserar som "strukturstöd" ska

lärarna därför i fortsättningen ta hand om själva. Eleverna kan också få hjälp på stötid, vilket är en timme i veckan:

Det blir ju de med de allvarliga problemen.

Det finns stötid dit alla ettor, tvåor och treor kan komma. Man kommer när man behöver.

Sammanfattning

Formativ bedömning är något som är positivt för eleverna när de ska förstå kunskapskraven och sin egen utveckling. Olika hinder finns för att kunna använda feedback i undervisningen, såsom organisationen av skoldagen och elevers attityd. Elevens feedback till läraren kommer ofta spontant men även i utvärderingar i eller efter en kurs. För att få eleverna att förstå de krav som ställs används bland annat kunskapsmatriser. Eleverna har ofta en negativ attityd till att försöka förstå kursmål och betygskriterier. Att en elev är omotiverad visar den genom att hålla på med annat under lektionerna. Som lärare idag har man kortare tid på sig i försöken att fånga elevens uppmärksamhet, det finns för många distraktioner. Elever med god självkänsla är aktiva och vill kommunicera under lektionerna. I arbetet med att stärka elevers självkänsla uppmärksammas och beröms elever, ibland enskilt och ibland i grupp. Genom mindre klasser skulle skolan kunna möta det stödbehov som finns bland eleverna. De elever som är i behov av omfattande stöd får detta av specialpedagog. Skolan har också stötid som är öppen för alla elever.

Grupp B

Hur formativ bedömning uppfattas

En uppfattning är att syftet med formativ bedömning dels är att ge eleven respons så att de kan utvecklas i sitt lärande, dels att fungera som ett verktyg för läraren att veta hur undervisningen ska förändras. En annan uppfattning är att se formativ bedömning som en process, där den teoretiska och praktiska kunskapen som eleverna ska tillägna sig under utbildningen befruktar varandra.

Formativ bedömning, då gör man det mer efterhand med mål att ge respons så att de kan lära sig vidare. Mer som ett verktyg vart man ska styra undervisningen och eleven.

Mer som en process, där vi kan se att det handlar hur man kan omsätta och använda den teoretiska kunskapen praktiskt och vice versa.

Hur feedback används i undervisningen

Det framkommer att feedback framför allt ges efter prov eftersom man vill att eleverna ska veta hur de "ligger till" betygmässigt. Man vill inte att betyget ska komma som en överraskning för eleven. Ofta frågar eleven vad som krävs för att få ett högre betyg och då får man förklara för eleven varför det inte är möjligt. Särskilt viktigt anser man att det är att ge feedback på elevens prestationer inför praktikperioden:

Jag försöker tala med alla efter proven. Det är bra att checka av innan de går ut på praktik; – Så här ligger du till.

*Det ska inte vara en överraskning för dem. De ska inte få några överraskningsbetyg, utan de ska veta, det här är vårt mål. Sen om de alltid förstår /.../
– Vad ska jag göra för att få ett A? – Du har gjort det och det. Då kan man visa dem att det är omöjligt att få ett A. Det är svart på vitt även om det inte är så utvecklande.*

Jag försöker skriva kommentarer, men jag hinner inte sitta ner med en och en. Jag försöker gå runt och prata med dem [på lektionen]. En del vill diskutera i samband med provet eller då och då, formativ bedömning hela tiden.

Ibland bokar läraren tid med eleven för att ge eleven tid att ställa frågor eller för att kunna utveckla för eleven hur bedömningen har gjorts. Samtalet kan också handla om elevens mål och vilka kursmoment som eleven behöver göra:

Ibland bokar man in en tid och kan plocka upp frågor. Då får de mer utförligt vilka moment de har kvar. Vad har de för mål; – Du ligger ju där. Då kan vi ta upp igen. Vad var det som var oklart? Det kanske var min frågeställning som var oklar. Då kan man visa och förklara.

Skolan har ett webbaserat datasystem för tidrapportering som också används för att ge eleven feedback på dess prestationer:

Där eleven får ett skriftligt omdöme. Då får eleven ett skriftligt omdöme där [tre nivåer] om eleven når målen. Där finns också möjlighet att skriva kommentarer om vad man behöver tänka på. Vi skriver väldigt tydligt vad eleven inte har gjort. Man går igenom detta med elevvården och gör upp en handlingsplan, om det är något.

Brist på tid är ett återkommande problem för lärarna när det gäller att ge individuell feedback. Man upplever att tiden behövs för undervisning istället:

Oftast hinner man inte, det är så pass pressat. Det är så mycket som ska hinnas med i kursen. Man missar ju lektionstid då. Så jag försöker summera ihop allt, men det är inte lätt att ta en trettioklass. Ibland hinner man inte med alla.

Det är en svår avvägning att välja mellan att ge feedback i form av enskilda samtal och ha lektionsgenomgång:

Eleverna presterar ingenting på lektionerna om jag har samtal och de är själva. Det är den avvägningen man hamnar i ibland. Jag känner att jag skulle vilja ha den här tiden för att tala med en och en, men det är bättre att ha lektionen, genomgången.

Gruppen beskriver att de ibland bokar in tider med eleverna för att kunna återkoppla och fånga upp frågor. Ett problem med detta är enligt lärarna att bara vissa grupper av elever kommer, de som redan är godkända. De berättar också att eleverna inte är intresserade av feedback, när de har fått sitt betyg:

Sen är det så att intresset är svalt. Om de får sitt betyg, som de vill ha, så är de nöjda med det. De struntar i vad de kan förbättra.

Oftast är det kanske de starkare eleverna som kommer. Oftast är de mest angelägna om att få sitt betyg.

De berättar också att några "motiverade" elever reagerat negativt på att de fått en extra uppgift som feedback på det som de gjort:

När jag gav några motiverade elever ytterligare en uppgift sa de; – Ska vi straffas för att vi blir fort färdiga? Måste vi göra mer då? Såg det som ett straff istället för en möjlighet att utvecklas. Sa att; – Nästa gång berättar vi inte.

Det finns inte möjlighet att inom undervisningens ram göra förbättringar av redan bedömda uppgifter med undantag för icke-godkända elever. Elever som redan är godkända men vill nå högre, hänvisas till särskild prövning:

Det är inte så att om man fått ett C så kan förbättra och få ett A. Det kan vi inte hålla på med. Det får de i så fall göra efter skolan. Tenta av kursen. Däremot om man fått ett F då får man göra om hur många gånger som helst.

Ibland ges eleverna möjlighet att visa vad de kan:

Däremot kan det vara någon med väldigt höga mål, ibland, som har misslyckats på ett prov, då kan man ge den eleven en speciell uppgift. Då kan den eleven göra den när de andra jobbar med något annat.

Elevens feedback på undervisningen

Det framkommer att eleverna är spontana i sina reaktioner på undervisningen. Kursutvärderingar används i samband med kurslut, men upplevs som dåliga mått på vad eleven tycker, eftersom eleven oftast inte engagerar sig i den. Ibland ställer läraren en fråga till eleverna om hur de vill arbeta, vilket oftast resulterar i samma sak som läraren har tänkt sig:

Ibland ställer jag också frågan; – Hur vill ni jobba? Vad är bästa sättet? Då blir det ofta ganska lika. Av någon anledning blir det ändå på samma sätt. Om det är för att det ska passa mig eller?

Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier

Mål- och betygskriterier uppmärksammas först och främst i samband med kursstart och prov. Man upplever att man borde repetera detta senare i kursen men att det är svårt att hinna med. Lärarna berättar att man försöker konkretisera kursmålen och betygskriterierna i samband med uppgifter, för att göra det lättare för eleverna att förstå. Lärarna säger att eleverna ofta är medvetna om hur deras prestationer förhåller sig till kunskapsmål och betygskriterier:

Det är ju alltid i början av en kurs. Sedan ska man ju repetera det, men det är inte alltid man hinner det. Vi kanske sätter upp på vissa prov vad som krävs för ett visst betyg. Så de är ganska duktiga ändå på att förstå vad som är ett högre betyg, vad som krävs. När man läser de centrala målen med eleverna så kan de svara på vad man har gjort och inte.

Vid ett betygssamtal framkom att flera elever hade underskattat sin kapacitet:

Flera trodde att det hade gått dåligt. Visade moment för dem och de fick reda på att det inte var så illa. Så det är ju väldigt bra, men det slukar oerhört mycket tid.

Motiverade och omotiverade elever

Lärarna upplever att de kan utläsa på elevens beteende om denne är motiverad eller ej:

Det ser vi, om de sover, ser film på sin dator, facebook. Det är väldigt lätt att se. Sedan är de ju också tydliga med vad de tycker; – Jag vill inte gå det här programmet, jag ska härifrån.

Man berättar att det är svårt att motivera omotiverade elever, speciellt de som inte vill vara i skolan. Vissa grupper är mycket heterogena, vilket upplevs som problematiskt eftersom det är

svårt att möta alla elevers behov och målsättningar. De motiverade eleverna blir frustrerade när mycket tid går till de som är omotiverade:

Vi har grupper med jättemotiverade elever och sådana som sover på bänken, det är frustrerade. De som vill, är med på lektionerna på ett annat sätt. De tappar ju en del, de som är motiverade, eftersom mycket fokus går till dem som är omotiverade.

Lärarna berättar att det är svårt att utmana de motiverade eleverna eftersom man måste ägna sig så mycket åt de som inte hänger med:

Vi kan ju inte utmana dem, vi kommer inte så långt. Vi försöker tänka på dem men kommer inte någon vart. Man backar lite, tar om för att så många som möjligt ska vara med. Vi har nog gjort det alldeles för mycket. Någon sorts grund måste alla ha.

Ett sätt att höja förväntningarna på eleven är att kräva att de ska förbereda sig inför lektionerna [exemplet gäller en frivillig kurs]:

I en kurs har jag lagt ribban lite högre, har lagt ut you tube-klipp. Jag vill fortsätta att bygga med dem som vill.

Elevers självkänsla i lärandesituationen

En uppfattning är att många elever har en bra bild av vad som har gått bra respektive dåligt i grundskolan:

Jag tror att de kommer hit med en hyfsad uppfattning om vad som har gått bra och vad som inte har gått bra.

När det gäller matematik har många elever felaktig självuppfattning när det gäller sina kunskaper i ämnet och det är svårt att ändra på deras inställning. En strategi är att försöka förklara för dem att de kan mer än de tror:

Man ser ju ofta i matte, de som kommer med en felaktig känsla om sig själv. Man upptäcker snart att de kan mer än vad de tror. Då är det jättesvårt att vända det, att få dem att tro på sig själva. Försöker förklara, peppa; – Du kan ju! Ibland verkar det som om någon, de själva eller en lärare, har intalat dem att de inte kan. Om de inte vill gå med på att tro det, då är det jättesvårt. Då kommer de inte vidare. Det är bara att tjata.

Gruppen upplever att det är lättare för eleverna att få bättre självkänsla i karaktärsämnen eftersom dessa ämnen är nya för dem. Å andra sidan menar man att den dåliga självkänslan från grundskolan lätt kan föras över till andra ämnen:

Det är nog lättare i karaktärsämnen, stor skillnad när man inte behöver grunderna. Då är det lättare att få bättre självkänsla.

Den dåliga självkänslan från grundskolan kan även föras över till andra ämnen. Man kanske aldrig har klarat ett prov. Går man in med den inställningen [inför ett prov] att jag inte kan är risken stor att jag inte kan.

Ett sätt att stärka elevernas självkänsla är kopplat till bedömningsformer. Vissa elever har mycket dålig självkänsla när det gäller skriftliga prov och uppgifter. För dessa elever fungerar det bättre med muntliga redovisningsformer som ett komplement till skriftliga prov:

Svårt när de ska skriva saker, dåliga läs- och skrivkunskaper. Ett sätt att stötta dem är att ta det muntligt, så de får visa att man kan. De orkar inte skriva, muntligt känns mycket bättre. Men de måste skriva skriftligt först, det har vi ju bestämt nu. Det tar ju sådan tid att ta muntligt hela tiden. Vi försöker uppmuntra dem att skriva.

Särskilt stöd

På frågan om lärarna anser att alla elever i behov av särskilt stöd får det stöd som de behöver, svarar de att många elever inte använder sig av det stöd som finns. Man menar att många elever saknar det driv som behövs för att tillägna sig stödet och att det är svårt att veta hur man som lärare ska hantera detta. De berättar att det exempelvis i matematik finns stöd att gå på varje dag med särskilda resurslärare. Det finns också möjligheter att starta stödgrupper i olika ämnen utifrån elevens behov, som kartläggs genom diagnoser, eller använda studiepass:

Samtidigt är det många som inte utnyttjar sitt stöd. Det är där som problemet ligger. Vi ger tider för stöd, så kommer de inte. Kommer de inte, vad gör man? Det finns särskilda tider [studiepassen]. Det finns möjligheter att hjälpa dem t.ex. inför ett prov. Vi har några lärare som har det i sin tjänst. I matte finns det stöd hela dagarna, varje dag i veckan. Om man är motiverad så funkar det. Det hänger på eleven att boka in det, och att göra det. En del har inte det drivet själva och då funkar det inte.

Sammanfattning

Formativ bedömning är ett verktyg för läraren när det gäller åt vilket håll undervisningen ska styras. Feedback på undervisningen ges efter prov men också i omdömen som ges via skolans webportal. Det är viktigt att eleverna vet hur de ligger till betygsmässigt och att de vet vilka moment som saknas om de inte nått målen. Det är en svår avvägning om man som lärare ska använda lektionstid till att ge eleverna individuell feedback eller om man ska hålla lektion för hela elevgruppen. Eleverna upplevs som ganska ointresserade av feedback och mer intresserade av vilket betyg deras prestationer har genererat. Eleverna är spontana i sin feedback till läraren men när de ska föreslå hur man kan arbeta hamnar de ofta i det som liknar lärarens upplägg. Kursmål och betygskriterier tas upp i samband med kursintroduktion och vid prov. Att en elev är omotiverad ses genom att de inte deltar, de håller på med annat eller vill annat. Eleverna kommer till gymnasiet med färdiga uppfattningar om vad som fungerar och inte fungerar för dem i lärandet. För att stärka elevers självkänsla är det viktigt att de får redovisa sina kunskaper i former som passar dem. Elever i behov av särskilt stöd använder inte det stöd som skolan erbjuder.

Fokusgrupp C

Hur formativ bedömning uppfattas

På skolan har man ägnat en del tid på studiedagar till arbetet med formativ bedömning. Gruppen menar att denna form av bedömning är till nytta för eleverna i deras läroprocess:

Det är nästan något varje år som tagit upp just de här grejerna. Så hade vi en föreläsning med Christian Lundahl och därefter bad vi att få hans bok inköpt till varje arbetslag. Men det har vi inte fått ännu. Men den skulle komma.

Det är jättebra för eleverna /.../ man bryr sig om var de befinner sig just nu och hur de kan utvecklas.

En definition ges också av summativ bedömning:

Jag tänker att man inte heller använder kunskapen efter man har lärt in den, det är slut där. Du pluggar in något och så är det klart. Du lämnar det, går vidare till nästa. Det är ingenting du bygger vidare på. Det är så jag tänker om summativ bedömning.

Formativ bedömning är tidskrävande, anser lärarna och den tiden uppfattar de att de sällan har:

Det tar ju också tid och då är det ju ganska kört när man inte har den tiden. Då är det väldigt dålig formativ bedömning i slutändan.

Sen är väl tanken då att man ska följa upp det. Det är väl där som det kommer in med tiden, att man vill ju att de ska få en chans att utveckla sina svar och pröva det igen. Där känner jag att jag har mycket att jobba med. Det tar tid och det är svårt att hitta den. Men det är bra om man skulle kunna ge dem den möjligheten.

Hur feedback används i undervisningen

Skolan där gruppen arbetar använder sig av en webportal i kommunikationen med eleverna när det gäller information och återkoppling. De säger att mycket av kontakten med eleverna sker via web-portalen och de menar att om de är tydliga där så har eleverna lättare förstå den feedback de får:

Jag tror att den mest överlägsna delen av det formativa sker i direktkontakt via nätet. Det tror jag att eleverna uppskattar och de tycker att det funkar. För man får väldigt sällan frågor om man är tydlig i sin feedback. Det är inte ofta man får; – Hur menar du här? eller – Kan du förklara?

Sedan en tid tillbaka finns på webportalen också matriser för varje kurs där centralt innehåll och kunskapskraven är beskrivna. Gruppen menar att matriserna kan underlätta återkopplingen till eleverna:

Det är kunskapskraven för E, C och A i varje del, och så får du kryssa i på de moment som du har gjort. Vilka delar som är uppfyllda. Så det blir ganska tydligt.

Kunskapen kring formativ bedömning har rent konkret inneburit förändringar i hur lärarna återkopplar till eleverna vid bedömning:

Jag tänker ju på en förändring som jag har gjort nu det senaste, det är ju att jag inte sätter några poäng på proven längre utan att jag bedömer varje svar utifrån betygskriterierna och sen gör en sammanfattande bedömning.

Jag skriver en sammanfattande bedömning på hela och sen kan jag skiva kommentarer in emellan på vissa av svaren på frågorna också.

Elevers feedback på undervisningen

Det finns flera uppfattningar om elevernas möjlighet och vilja att ge feedback på undervisningen. En uppfattning är att man menar att eleverna sällan spontant ger feedback på undervisningen. Det beror dels på att det har med åldern att göra dels att eleverna inte har någon vana att ge feedback:

Jag tror inte att det är naturligt just i den åldern, att man ifrågasätter uppgiften. Jag tror inte att det finns någon tradition, utan man matas och accepterar. Jag tror inte att många lärare ställer frågan heller. Det finns ingen vana.

– Vore det bra om det fanns en vana?

Ja, men jag tror att man måste börja mycket tidigare. Man saknar det här drivet, eget driv och eget ansvar.

En annan uppfattning är att formativ bedömning sker hela tiden på lektionerna:

Det sker ju kontinuerligt, både att ge och få på något sätt. Det sker automatiskt.

Gruppen menar att man sällan formaliserar möjligheten för eleverna att ge feedback på enskilda uppgifter, men de gånger det sker får det positiva konsekvenser på undervisningssituationen:

Naturligtvis kan du få tio olika svar, men det är en liten check på om du är på rätt väg. För är flertalet missnöjda med en uppgift så blir resultatet därefter. Jag kan ju också se på resultatet; Oj, det här var inte högt presterat. Då kan jag fråga dem också. Är det uppgiften det är fel på så handlar det ju knappast om deras prestationer. Det är ganska intressant, det händer att jag får syn på något. Man får en dialog. Men det är ingenting jag gör efter varje uppgift.

Gruppen berättar att ett instrument för feedback från elev till lärare är de återkommande enkätundersökningar som alla lärare gör varje år i några av sina undervisningsgrupper:

En gång per år så har vi krav på oss att genomföra en enkät med ett antal undervisningsgrupper. Elever från olika klasser får fylla i enkäten om hur de uppfattar en som lärare, hur man lägger upp uppgifter och hur man bedriver återkopplingen till eleven bland annat. Så det blir ganska svart på vitt hur man blir uppfattad.

Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier

Varje ny uppgift i en kurs läggs ut på skolans webportal, där den ska beskrivas i sitt kursammanhang med centrala mål och betygskriterier. Gruppen menar att eleverna inte på egen hand förstår kraven och betygsnivåerna utan att det är viktigt att dessutom ha en ordentlig muntlig genomgång med eleverna:

Syftet med uppgiften, varför vi ska lära oss detta, varför skolverket tycker det, betygskriterier och så exemplifiera muntligt.

Skolans webportal är tillgänglig även för elevernas föräldrar och gruppen säger att föräldrarna tycker det är ett bra sätt att hålla sig informerade om mål och betygskriterier. Föräldrarna kan då på ett bättre sätt vara ett stöd för sitt barn:

Det tyckte föräldrarna var väldigt bra. Så de kunde hjälpa sina barn i det som de behöver lägga mest krut på, och också se vad som är bristerna i ämnet.

Motiverade och omotiverade elever

Lärarna säger att de ser på eleverna om de är omotiverade, de är trötta, passiva på lektionerna och i skolarbetet. Att en elev är omotiverad menar man kan bero på olika saker. Eleven går på ett program som den egentligen inte vill gå på, eller att kraven är för höga:

Det har varit mycket trötthet, så det är svårt att få dem motiverade. Vi har en stor andel elever som är svaga och trötta. Alltså så är det. Det som de allra flesta här får lägga fokus på är att få eleverna motiverade att ta sig över vattenytan, snarare än att sikta /.../

De har låg intagningspoäng och utan att det finns att det finns intresse för det de väljer.

Gruppen menar också att brist på motivation för skolarbetet kan bero på att eleverna har en högre motivation för annat. De anser att mobiltelefoner och uppkoppling mot nätet gör att eleverna riktar uppmärksamheten bort från skolarbetet:

Vi har pratat om attityd, hur man är, vad är viktigt. Kan man plocka bort facebook? Vi blir utkonkurrerade av tusen grejer och de kan inte hantera det. De kan inte låta bli dem, de får inte någon tid över. Det är ju en belöning varje gång det plingar i mobilen.

De säger att det inte finns avsatt tid till allt det motivationsarbete som behövs kring eleverna utan att mycket av det arbetet sker mellan lektionstid och i stunden. Lärarna berättar att de lägger mycket sådan tid på att försöka motivera eleverna. Det kan handla om att söka upp eleverna för att prata och peppa, hjälpa eleverna med struktur och planering, och att inte ge sig förrän uppgifter är inlämnade:

Det känns som att man haffar dem, när det gått för långt liksom, eller innan det går för långt.

Att få dem att var här, nu tar vi den här lektionen och det är fullt tillräckligt ibland.

Just de här eleverna som vi letar upp de brukar ju ha problem i fler än ett ämne och de är så vana vid att höra; – Du har så mycket efter dig, hur ska du lägga upp detta? Så det vi försöker göra, och många andra, är att vi säger nu tar vi den här grejen idag. Istället för att nu tar vi tusen grejer och nu är det fel på allting och bara ta fram negativa saker. Då är det stenkört. Då kan man lika gärna bara stäng dörren. Många av oss jagar eleverna för att få en dialog med dem. Man tar tag i dem, man ser dem.

Lärarna tycker även att de motiverade eleverna är lätta att urskilja. De är aktiva och är positiva till att delta i det som händer i skolan:

Om man vill att en grupp ska ställa upp på något annat som till exempel ha med marknadsföring att göra. De är väldigt positiva, det är inte svårt att få ett gäng att ställa upp. Det är väl ett klart riktmärke på att de trivs och att de tycker att det är kul att vara i skolan och vara med i det som händer där.

Elevers självkänsla i lärandesituationen

Lärarna menar att elever med god självkänsla inte låter sig påverkas negativt av omgivningen:

De låter sig inte påverkas av om någon annan har facebook uppe. De har sin koncentration och jag tror att det kräver en enorm styrka.

Eller att i en diskussion med våga säga emot sina kompisar. Våga stå på sig.

Har man bra självkänsla så hamnar man inte lika lätt i konflikter. Då kan man hantera att personer är olika på ett helt annat sätt.

Lärarna säger också det finns många elever på skolan med låg självkänsla och att detta är kopplat till tidigare skolprestationer. De menar att arbetet med att stärka eleven handlar om att skapa goda relationer och att ha tid och vara ett stöd för eleven:

Det är bara jag Kalle och Kalle är detsamma som dåligt betyg hela tiden. För jag har aldrig haft betyg i typ matte. Jag har alltid varit dålig i matte, Kalle är lika med dålig i matte.

Allting har ju att göra med hur mycket tid man har och vad man kan lägga. På vissa elever lägger man jättemycket tid.

Jag säger att jag ska göra allt jag kan för att vi tillsammans ska lösa det här. Jag lägger över fokus på mig som lärare i samtalet med eleven. Jag säger inte; – Kan du– Det här fixar du! – Det är bara att kämpa! Istället säger jag; – Jag kämpar tillsammans med dig.

Särskilt stöd

De elever som är i behov av särskilt stöd får, enligt gruppen, inte det stöd de behöver. Lärarna menar att det beror på brist på tid och brist på kompetens. De menar att de har många elever på skolan som är i behov av särskilt stöd:

Vi har många som har svaga betyg. När vi börjar med matten så gör vi en diagnos som är för årskurs 6. Hälften av eleverna klarar den inte. Men de har slutbetyg från grundskolan.

Jag känner att jag hinner inte ge eleverna det stöd de behöver. Jag kan ha 15 i varje grupp som behöver stöd.

Lärarna menar att de ändå gör så gott de kan i det egna klassrummet:

Så har man de duktigare som behöver den där lilla utmaningen och man ger dem något lite snabbt och så fortsätter man med dem som inte är i fas.

Det är jättemånga som släpar efter. Alltså man får ju aldrig avsluta något riktigt för att börja på nya moment. Allt pågår hela tiden. Det klart det tar tid och den tiden hade jag gärna lagt på annat.

Gruppen berättar att de även på sina arbetslagsmöten ägnar tid åt elever i behov av särskilt stöd:

Vi har en punkt som heter elevärenden. Då tar vi upp allt ifrån., ja vad som helst.

Lärarna berättar att de har en specialpedagog men att hon inte hinner med fler än de som har allra störst behov:

Till henne skickas de som är längst ifrån. Eller de som har diagnoser. Mellanskiktet som faktiskt också behöver stöd. Vi skulle säkert behöva fem specialpedagoger.

På skolan finns också resurslärare som har särskilda lektioner. Gruppen menar att eleverna inte utnyttjar denna möjlighet:

Vi har resurslärare. Men ofta dyker de inte upp på de tider de är uppsatta på. De tar sig bara inte dit. Det är ju lyx att kunna gå dit, men de går bara inte dit.

Lärarna menar att skoledningen inte tar hänsyn till att det finns klasser där väldigt många elever är i behov av stöd. De menar att det framförallt är på organisationsnivå som man behöver göra förändringar på skolan, men också i det fördelningssystem som elevpengen utgör:

Det är ju samma peng per elev, oavsett.

Det är ju verkligen mycket som skulle behövas. Det finns de som har dåliga svenskknnskaper och det gör det svårt för dem att klara egna studier. Driva det själv, när man inte förstår det man läser. Det behövs mycket mer, mindre klasser.

En av lärarna uttrycker att otillräckligheten i klassrummet och undervisningssituationen kan bidra till att eleven får sämre självkänsla:

Jag är ämneslärare, jag har inte specialpedagogisk... jag vet hur jag ska göra när jag har klass, eller hjälpa en och en om de nått upp till nivån som är tanken. Men om de inte är där, om de har inlärningsproblem. Då står jag där bara. Vad ska jag göra nu? Det är där jag kör fast i alla fall. Men man försöker ändå, lite till, och det kanske inte var så smart, och förresten kom jag på, att det jag gjort var att trycka ner eleven ännu mer.

Sammanfattning

Formativ bedömning tar mycket tid i anspråk, men är bra för eleverna, då fokus läggs på var eleven befinner sig i lärandet. Eleverna får feedback genom skolans web-portal och är den tydlig ställer eleverna sällan följdfrågor. På grupp nivå ges möjlighet för eleven att ge feedback på undervisningen i utvärderingar av kurser eller arbeten. I arbetet med kursmål och betygskriterier används web-portalerna, men även muntliga genomgångar görs. Är man omotiverad som elev kan det bero på att man är "svag" eller inte har intresse för programmet. När elever har större motivation för annat, sjunker motivationen för skolan. Motivationsarbetet med eleverna kan handla om att söka upp eleverna utanför lektionstid för att prata och uppmuntra. En motiverad elev är aktiv, positiv och ställer upp i skolan. En elev med god självkänsla påverkas inte så lätt negativt av sin omgivning, de står emot grupstryck och får sitt skolarbete gjort. Arbetet med att stärka elevers självkänsla handlar om att skapa goda relationer och att ge eleven tid och positiv feedback i undervisningen. Elever i behov av särskilt stöd får inte det stöd de behöver. Det kan exempelvis bero på att lärare saknar den kompetens som behövs. Eleverna använder inte den resurstid som finns.

Grupp D

Hur formativ bedömning uppfattas

Genom formativ bedömning menar gruppen att eleverna får möjlighet att förstå sitt eget lärande och också förstå att det finns olika sätt att lära sig. De menar också att det är i samtal med läraren som eleven har möjlighet att få syn på denna process:

Formativ bedömning är en tydlighet och en dialog, en uppföljning. Vad är det vi förväntar oss, vad är det du ska kunna. En dialog där eleven hela tiden vet var man befinner sig och ser utvecklingen.

Lärarna menar också att i det formativa förhållningssättet finns utrymme för eleven att få lov att misslyckas:

Det handlar om att man tränar sig på sin egen utveckling /.../ så en formativ process handlar om att våga pröva olika saker och få feedback på vad som händer. – Nej det gick inte, det sket sig.

– Jaha, vad var det som sket sig?

I gruppen resonerar man också kring skillnaderna mellan formativ och summativ bedömning:

Man ser utvecklingen i lärandet som en process och inte som en slutprodukt. Som är den summativa, den slutliga.

Hur feedback används i undervisningen

Lärarna menar att den feedback de ger eleverna handlar om lärandet, var de befinner sig i processen och vad som är nästa steg:

Man måste börja där man står och komma på det mest lämpliga steget att ta. Om man går för fort fram tappar man massor. Du måste få dem att känna att det här klarar vi. Då kan du börja prata om nästa steg och att det har helt andra krav. Ja, då kan man koppla på nästa steg. Öka kraven lite grann.

Det kan också handla om andra förmågor som gör att de klarar skolans krav bättre:

Det är en skillnad och vi måste hjälpa dem med det. Om de kommer för sent, om de glömmer att göra läxan, om de stökar. Då tappar lärarna intresset. När man har 30 gymnasieelever som man ska sätta betyg på. Det är en strategi att alltid komma i tid.

Feedback kopplas till en tidsaspekt och gruppen menar att det kräver tålamod och ihärdighet både från lärare och från elever för att det ska fungera:

Så det kräver mer uthållighet att jobba formativt. En del elever har det och då funkar det hur bra som helst.

Många är väldigt stressade att hinna med matteboken. Själv kan jag känna att det är lite svårt. Jag kan ibland falla tillbaka till det där med matteboken och summativ bedömning med prov. Det ger mig trygghet att se, detta kan hon. Det ställer krav på mig också vad de kan.

Elevens feedback på undervisningen

Elevernas reaktioner och feedback på undervisningen är spontan och direkt, berättar lärarna, och i dialog med eleverna försöker de hitta vad det är som behöver göras annorlunda:

Efter det skriker eleverna; När ska du gå i pension? Det var flera röster som signalerade; Vad gör du nu? Du ber oss att göra en uppgift på ett helt annat sätt. /.../ Jag frågade; - Vad händer nu? – Vi vill göra som vi vill! Jag har full respekt för det när man jobbar med kreativitet. Försöker man styra upp för mycket så tappar vi spåret. Eleverna är väldigt tydliga med det.

Ibland får de hjälpa eleverna att ge feedback på det som händer i undervisningssituationen:

Ibland är det när man känner att nu tappade jag dem. Nu pratar jag över huvudet på dem. Nu har de ingen aning om vad jag står och pratar om. Då får man säga det; Nu fattar ni inte ett dugg vad jag pratar om...

Hur man arbetar med kursmål och betygskriterier

Lärarna menar att eleverna har svårt att ta emot information om kursmål och betygskriterier i början av utbildningen. I verkstaden arbetar man med kompetensmatriser, vilket är kursplanens mål nedbrutna till moment. Dessa matriser hänger på väggen och genom olika färgmarkeringar blir det tydligt för eleven var denne befinner sig i lärprocessen. Gruppen menar att eftersom kompetensmatriserna gör det konkret och synligt börjar eleverna själva så småningom bli intresserade:

Det är kursplanerna som är nedbrutna i moment. Har man röd plupp så är man nybörjare, gul plupp då håller man på att lära sig och grön plupp då har man uppnått målet. Vi har diskuterat om vi ska lägga till några färger för att få med betygsskalan.

Efter ett tag börjar de titta på dem; Varför står det så där? Då kan man knyta ihop det; Nu har du gjort detta, så titta, vad står det? De börjar fråga själva; Varför gör jag det här? Till slut kan man gå bakvägen och visa att nu har du gjort detta, och det är markerat här, och det står också i kursplanen.

Eleverna har svårt att ta emot information om mål, krav och betygskriterier i de teoretiska ämnena och därför önskar lärarna att kompetensmatriserna även kunde tillämpas i dessa ämnen:

Jag funderar mycket på det när det gäller mina ämnen, samhällskunskap och historia och geografi, och det är att man skulle vilja nå fram till något liknande där. Men jag tror det kan vara svårt.

Motiverade och omotiverade elever

Lärarna menar att de elever som har skolmisslyckande bakom sig har låg motivation för skolarbetet. De menar att låg motivation yttrar sig genom att eleverna inte deltar i skolarbetet och framförallt inte när de ska delta i en grupp. Det är också i dessa situationer som det märks när elevens motivation ökar:

Jag tänker om våra elever att de har alla sina skäl. Jag hade inte heller klarat skolan om jag hade haft det så.

Det är en process, där eleverna själva accepterar att det har varit som det har varit.

Det är i dialogerna, de deltar allihop, dras in i dialogen och intresset växer. Hon kan se vinster med att vara med i gruppen Det är roligt att höra andras åsikter och när hon lägger fram egna åsikter så får hon gehör från de andra.

Motivationsarbetet i skolan menar gruppen handlar om att få eleverna att se sig själva som kompetenta både i nuet och när de funderar på framtiden:

De känner att nu vill jag, de känner att de har fått ett hopp. Tro på sig själva.

Lärarna menar att om man missar eller inte förstår undervisningen så bli man som elev omotiverad. De berättar att det handlar om att våga stå kvar tills eleven är redo att gå vidare:

Jag menar att det måste gå långsamt, repetition och repetition. När vi tar om det och de säger; "Det här har vi ju gått igenom." Ja, då kanske det räcker. Så det är långsamt, men det är alltid lite framåt.

De tar också upp datorernas påverkan på motivationen:

De har datorer och när de går in på facebook då förstår jag att de inte är intresserade. Det har med facebook och allt annat att göra. Så hur får man tillbaka dem?

Elevers självkänsla i lärandesituationen

Lärarna menar att det är tydligt när en elev har fått bättre självkänsla:

Det syns på kroppen, kropphållningen. Lite rakare i ryggen

Klarare ögon, möter... man får ögonkontakt.

Tidigare år har de haft avsatt undervisningstid till grupp- och jagstärkande arbete, men inte i år. Men lärarna säger att de alltid arbetar för att eleverna ska få en bättre självkänsla. Det handlar om att se eleven, lyfta, berömma, och att ha tid. Både under lektionstid och i andra sammanhang:

Vi hade samarbetsövningar. Varje fredag hade vi grupper. Nu har vi inte gjort det i år. Vi hade lite otur med tiden, men det hade gått att genomföra. Det var en väldigt bra grej.

Jag har elever som har gjort en jätteresa. Man får tala om när det har gått bra. Hela tiden så pushar man, man är där /.../ Du kan fråga om du behöver.

Det måste bli olika. Varje person är ju unik men jag tror att det viktiga är att eleven blir sedd, känner sig sedd /.../ vågar visa att den är inne i en läroprocess.

Vi lägger mycket tid på att skapa relationer, Först och främst med våra mentorselever, men alla elever är allas. Sedan har vi möten då man sitter enskilt med sin elev, en gång i månaden.

Gruppen säger att eleverna behöver olika kompetenser i grunden för att klara skolans krav. De menar också att bedömning som ska leda till betygsättning är svår när man samtidigt ska lyfta eleverna:

Det är så mycket som omfattar lärandet, för att komma till det som vi i skolan mäter som lärande behöver man en stor bas av annat lärande att stå på. Saknar man delar av det kan det bli jättesvårt med det här topplärandet som kan vara ganska teoretiskt. Det är ett helvete när man kommer fram mot betygsättningen. Man kan se att en elev har utvecklats enormt, men när inte riktigt upp till målen./.../ Till slut får man ändå säga; Det är jättebra men hit upp kom du inte. Du ska inneha två roller, du ska pusha och ska du till slut slå till och säga att nu så, och det tycker jag är tufft.

Särskilt stöd

Lärarna menar att eleverna inte får det stöd de behöver och att det handlar om kompetens. Men i ett resonemang visar det sig att det också kan handla om tid:

Vi har inte den pedagogiska kunnigheten, de är alldeles för svåra. Vi känner att de skulle behöva ett helt annat stöd. De behöver stöd som vi inte har. Jag skulle behöva sitta med dem hela tiden, själva. För annars händer ingenting. Det funkar bara inte och det är bara att inse, jag räcker inte, jag kan inte. Handlar det om tid eller handlar det om kompetens tänker du? Det handlar om tid. Vi har ju andra att ta hand om. De skulle behöva ett stöd som sitter där. En lärare och en elev. Jag tror att han hade det så i grundskolan.

Gruppen beskriver också hur organisationen av skoldagen kan påverka om elever blir i behov av särskilt stöd:

Hela tiden cuttas det av, vi håller på med ett projekt och; Nu är det rast och jag ska göra något annat. Eleverna har ett jättefokus på rasterna. Det har de lärt sig i grundskolan. Nu är det rast, det stör ut så in i helvete. Kan du istället ha en skoldag mellan 8 och 3 och under hela dagen så händer det saker inne i skolan som är intressanta för eleverna, de skulle ha ett annat fokus.

De är så inkörda på att de ska ha rast och det är belöningen, det är därför man vistas i skolan över huvud taget, man ska ha rast och ledigt. Det tror jag är ett stort problem.

Lärarna menar att gällande normer i skolan ställer till problem för de elever som är i behov av särskilt stöd. Det handlar om att eleverna kanske behöver helt andra saker än det som erbjuds i skolan:

Skolnormen är ett problem, det "normala" förhållningsättet, det är de livrädda för. Det har inte hjälpt dem tidigare och det kommer inte att hjälpa dem nu heller. Man måste bygga någonting annat först. Så bedömning blir för mig nästan ett problem faktiskt, jag kan inte se så många vinster, det behövs helt andra saker.

Sammanfattning

Formativ bedömning är en dialog mellan lärare och elev där eleven alltid vet vilka krav som ställs och var den befinner sig i förhållande till kraven. Feedback på undervisningen handlar om att bestämma vilket som är det mest lämpliga nästa steget att ta för eleven. Det ges också feedback kring de icke-kognitiva förmågor som krävs för att klara skolan. Att arbeta formativt är tids- och tålmodskrävande. Eleverna är oftast spontana i sin feedback till lärarna, men ibland måste man som lärare hjälpa eleverna att ge feedback på undervisningen. I de praktiska delarna av utbildningen används kompetensmatriser som ett konkret hjälpmedel för att eleverna ska förstå de krav som ställs. Omotiverade elever har ofta skolmisslyckanden bakom sig. Motivationsarbetet handlar om att få eleverna att se sig som kompetenta. I arbetet med öka elevens självkänsla i lärandesituationen ses en svårighet i att som lärare både vara den pushande och (be)dömande. Det finns elever som inte får det stöd de behöver. Det som hindrar att de inte får det stödet kan vara lärares kompetens eller brist på tid. Det kan också handla om sådant som organisation av skoldagen och de för skolan gällande normerna.

6. Diskussion

I detta kapitel förs utifrån resultatdelen ett resonemang kring olika bedömningskulturer samt uppfattade hinder och möjligheter för implementering av formativ bedömning. Här diskuteras den elevsyn som den kommer till uttryck i fokusgruppernas uppfattningar om elevers motivation och självkänsla. I samband med detta diskuteras även gruppernas uppfattningar om lärares förmåga att stimulera elevers motivation och självkänsla. Vidare beskrivs vilka implikationer dessa synsätt kan få för elevers lärande, i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd. Avlutningsvis görs några reflektioner utifrån gruppernas utsagor. Ett resonemang förs också kring möjliga framtida studier utifrån de tankar som föreliggande studie har väckt.

Bedömning med förhinder

Summativ och formativ bedömningskultur

I utsagorna från alla grupperna framträder en summativ bedömningskultur som uppfattad norm för den egna verksamheten och för svensk skola generellt. Grupp B beskriver att feedback ges på olika sätt efter prov och när elever inte når målen, annan feedback ges i mån av tid. Grupp C beskriver feedback av främst summativ karaktär vilken ges via skolans webportal. Grupp A redogör för hur man väljer ut mål som är återkommande och ger feedback av formativ karaktär, men menar att bristen på tid gör att den formativa bedömningens förtjänster faller. Grupp D talar om hur man på olika sätt försöker bryta den summativa normen, men att då bedömning i sig kan vara problematiskt att hantera. Dilemmat som synliggörs handlar om summativ eller formativ bedömningskultur, eller krav kontra lärandeprocess. Gemensamt för grupperna är att de i sina utsagor visar att de brottas med denna utmaning på olika sätt. Flera forskare visar att dilemmats båda sidor är viktiga för ett framgångsrikt lärande (Hattie 2012; Lundahl 2011).

Möjligheter och hinder

Överlag tycker de intervjuade grupperna att det finns hinder för att implementera formativ bedömning i undervisningen. Förutom tidsbrist uppfattas stora klasser, heterogena grupper och elevattityder som hinder för formativ bedömning. Ingen av lärarna uppger att de saknar kompetens för att använda formativ bedömning i sin praktik. Det finns tydliga skillnader mellan grupperna när det gäller huruvida man upplever att svårigheterna går att övervinna eller inte, vilket kan ha att göra med om gruppen ser formativ bedömning som något positivt eller negativt.

Tidsbrist

Den viktigaste orsaken till de upplevda svårigheterna är tidsbrist. Grupperna hävdar att formativ bedömning tar längre tid än summativ bedömning och därför kräver mer av läraren. Å andra sidan beskriver man flera andra situationer i undervisningspraktiken som tar mycket tid, exempelvis ägnar man mycket tid åt repetition i form av genomgångar.

Grupp A ser fördelar med formativ bedömning och uppger att man arbetar för att på olika sätt anpassa den formativa bedömningen till sin undervisningspraktik. Å andra sidan upplever man att det är svårt att hinna ge regelbunden feedback till alla elever och samtidigt öka måluppfyllelsen, eftersom det innebär att man måste ägna sig mer åt de elever som riskerar att

inte nå målen. Att inte ha tid att stimulera alla elever på grund av att fler elever behöver mer hjälp med att nå målen tycks också vara ett problem för grupp B och C. Konsekvensen av detta är att man ser svårigheter med att utveckla sitt arbete med feedback, trots att man inser att det är viktigt för eleven. Grupp A ser dock att det går att göra organisatoriska förändringar för att möta elevens behov av feedback på prov och uppgifter.

Grupp B är mindre benägen att se att det finns lösningar på detta problem, så att mer tid kan ägnas åt att stödja och stimulera den enskilde elevens lärande. Enligt denna grupp skapar ett ökat krav på feedback till eleven ett dilemma där individens behov av feedback ställs mot gruppens behov av undervisning. Att välja undervisning framför feedback ses därför av grupp B som det bästa valet. Att man har denna uppfattning kan bero på att man uppfattar feedback först och främst som individuella samtal som har karaktären av utvecklingssamtal. Ur ett sådant perspektiv är det naturligtvis svårt att se att man har tid. Men det finns många former av feedback, vilket bland annat Grönlund (2010) visar. Det är möjligt att den form av feedback som har "betyg i fokus", vilket grupp B verkar ha tagit fasta på, tar längre tid än "uppgift i fokus". Att ge feedback på elevens lärande inom formativ bedömning handlar inte först och främst om hur eleven "ligger till" betygsmässigt. Tvärtom visar forskning att feedback som kopplas till betyg inte är effektiv (Hattie & Timperley, 2007).

Det finns en risk att det synsätt som grupp B ger uttryck för, att läraren måste välja mellan feedback och undervisning, får negativa konsekvenser för elevens lärande. För eleven är det viktigt att få svar på frågan om vad som behöver förbättras för att lärandemålet ska uppnås. På detta vis tydliggörs också lärandemålet för eleven vilket inverkar gynnsamt på elevens vilja att investera energi i arbetet (Hattie, 2007). Eftersom feedback på lärande syftar till att bättre kunna möta elevens behov är det alltså ur elevens perspektiv olyckligt om feedback uteblir eller inte används tillräckligt ofta (Black & William, 2001; William, 2010; Hattie, 2012; Mc Millan, 2010). För elever i behov av särskilt stöd, som i allmänhet har ett stort behov av regelbunden feedback och gynnas av detta, kan detta vara än mer negativt. Det är dock viktigt att använda feedback på rätt sätt. All feedback är, som tidigare forskning visat, inte av godo utan kan tvärtom vara kontraproduktiv (Hattie & Timperley, 2007). Feedback som handlar om att eleven får kännedom om sitt resultat på prov men inte innehåller information om hur resultaten ska förbättras, är inte formativ och leder inte till ökat lärande. Feedback som knyts till personens egenskaper eller motivation kan också ha en negativ effekt (Lundahl, 2011).

Elevattityder

Det verkar finnas en föreställning i grupperna om att elever ofta har en negativ attityd till feedback, vilket anses skapa svårigheter för läraren när denne vill ge återkoppling på elevens prestationer. De menar att vissa elever uttrycker att de vill ha en ny uppgift istället för att fortsätta arbeta med "den gamla". Andra elever sägs bli upprörda när de får en ny uppgift efter att ha gjort klart den första. Det som grupperna ger exempel på är det som William (2007) benämner "reject the feedback" (op.cit., s 32.). Det kan också vara ett uttryck för att elevens personliga mål kommer i konflikt med varandra, vilket kan skapa negativa känslor hos eleven (Ford, 1995). Ett sådant mål kan vara att "bli snabbt färdig", ett annat att "få ett bättre betyg" eller att "bli duktigare inom ett område". Den bild som grupperna beskriver är dock inte enhetlig. De ger flera exempel på positiva elevattityder, elever som ber om mer feedback, som vill veta hur de ska höja ett betyg eller elever som gillar att få feedback i den pågående lärandesituationen. Exempelen visar att det är svårt att förutsäga hur eleven kommer att reagera på den feedback som ges eftersom människors beteende är svårt att förutsäga. Hur eleven reagerar beror på en mängd faktorer som exempelvis sammanhanget och relationen mellan lärare och elev (William, 2007). Att elever reagerar på olika sätt när de får feedback är dock

ingen anledning till att upphöra med att ge feedback. Ett sätt att öka elevens intresse för feedback kan vara att ge eleven större möjligheter att göra egna val (Giota, 2006). Det är viktigt att skapa en klassrumsmiljö som uppmuntrar eleven att söka hjälp, få feedback, där det är accepterat att misslyckas utan att det blir negativa konsekvenser av detta. Det gäller att förstå hur eleven ser på lärandemålet, exempelvis om det är för lätt eller för svårt, för att få en uppfattning om elevens kapacitetsupplevelse, vilken ju påverkar elevens respons på den feedback som ges, och utifrån dessa kunskaper hitta nya vägar för att framföra feedback. Vissa elever svarar till exempel bättre på muntlig feedback (Mc Millan, 2010). Ur elevens perspektiv är det alltså viktigt att läraren lär sig att känna igen elevens reaktioner och försöka förstå vad som ligger bakom dem. Det finns alltid en anledning till varför eleven uppvisar ett visst beteende. Beteendet är ett uttryck för de olika strategier som eleven använder för att försvara av sin självuppfattning (Hattie, 2003). För att öka motivationen hos eleven, vilket också innebär att stödja eleven i dennes lärande, behöver läraren ha goda kunskaper om hur elevens mål, föreställningar om sig själv och känslor samspelar med varandra (Ford, 1995).

Mål- och betygskriterier

Också när det gäller arbetet med mål- och betygskriterier framkommer det att grupperna ser elevers attityder som problematiska. Alla grupper beskriver att de med jämna mellanrum, oftast i början av en kurs och inför prov, beskriver mål- och betygskriterier för eleverna, men att eleverna är förhållandevis ointresserade av detta, och verkar ha svårt för att begripa vad kunskapskraven innebär. En svårighet med att tydliggöra mål- och betygskriterier som tas upp av grupperna har att göra med det språkbruk som används i målformuleringar och beskrivningar. För att hantera problemet med att hitta ett lämpligt sätt för att uttrycka vilka kunskaper och förmågor som eleven ska skaffa sig har en av fokusgrupperna börjat använda sig av kompetensmatriser. Man berättar att man med röd, gul och grön färg anger hur väl eleven har lyckats med ett moment. Därigenom har elevernas intresse ökat för kunskapskraven i relation till det egna lärande. För en annan grupp är bedömningsmatriser viktiga i arbetet med att tydliggöra för eleverna vad de ska arbeta med och på vilket sätt. Skolans webportal beskrivs av en grupp som ett bra verktyg för att kommunicera kunskapskrav till elever och föräldrar.

Det verkar som om grupperna har kommit olika långt när det gäller att hitta effektiva verktyg för att tydliggöra mål- och betygskriterier för eleverna. För elever som tillhör en klassrumsmiljö där dessa verktyg finns kan det bli lättare att utveckla inlärningsmål än prestationsmål, vilket enligt Dweck (1999, citerad i Lundahl, 2011) kan leda till djupare kunskaper och en förmåga att bättre hantera motgångar. I dessa miljöer är det också större chans att eleven vidmakthåller sin motivation, eftersom denna gynnas av tydliga mål i lärandemiljön. Å andra sidan så kan inga av ovanstående kommunikationsverktyg fungera om inte läraren själv gjort en grundlig tolkning av styrdokumentet. Således finns utmaningen för läraren inte bara i sättet som man kommunicerar med eleven för att denne ska förstå utan också hur omfattande lärarens eget arbete med styrdokumentet är.

Lärarens roll vid implementering av formativ bedömning

Att lärare upplever att det finns problem med att implementera formativ bedömning är inte ovanligt eller konstigt, menar Black och William (2001), som uppmärksammar några av de problem som grupperna diskuterar. Exempelvis kan problemet med att formativ bedömning tar mer tid för läraren lösas om man ser formativ bedömning som en investering för elevernas lärande. Bland de intervjuade grupperna kan man se spår av en sådan uppfattning främst hos

grupp A och D, som framstår som mer positiva till formativ bedömning än de andra grupperna och verkar vara beredda att lägga ner tid på att få det att fungera. Black & William (op.cit.) menar vidare att de verkliga svårigheterna bakom implementering av formativ bedömning har att göra med lärarnas föreställningar om elever och lärande.

Om man inte har uppfattningen att alla elever kan utvecklas, är det svårt att se meningen med formativ bedömning. Mc Millan (2010) hävdar att det största hindret för implementering av formativ bedömning är lärarens förmåga att anpassa sig till bland annat elevens behov, ämnets karaktär och skolenivå. Läraren behöver goda kunskaper i formativ bedömning och förmåga att anpassa denna till olika situationer. Då kan läraren också skapa en inlärningsmiljö som fokuserar mer på att förbättra lärandet och mindre på betyg och prestationer. För att detta ska lyckas är det dock nödvändigt att läraren ser vinsterna med formativ bedömning, nämligen att formativ bedömning uppfattas som svar på ett behov som finns i verksamheten. Ett sätt att åstadkomma detta kan vara att öka kunskaperna om att formativ bedömning kan se olika ut i olika sammanhang. Att implementera formativ bedömning i sin undervisningspraktik handlar inte först och främst om att ta över ett koncept utan att anpassa strategierna till den lokala kontexten. Formativ bedömning försiggår alltid i en kontext. Mc Millan (2010) uttrycker det som "effective formative assessment is something that is adapted, rather than adopted" (op.cit., s.48).

Förutsättningar och kompetens

I samtliga grupper framträder ett dilemma som handlar om elevers förutsättningar och behov å ena sidan och lärarens kompetens och tid å andra sidan. Gemensamt är att man uppfattar att man lider av tidsbrist i undervisningssituationerna för att kunna möta individuella behov hos eleverna. Gemensamt är också att man i grupperna talar om den egna kompetensen antingen direkt eller indirekt. Indirekt sker det i alla grupper när man talar om var och av vem elever i behov av särskilt stöd ska få det. Grupp C och D uttrycker att den egna kompetensen inte räcker till allt och man uttrycker då att det behövs en specialpedagogisk kompetens. Grupp C talar i det här sammanhanget om vilka kategorier av elever som man som lärare är utbildad för att undervisa. I utsagorna från grupperna A, B och C ges också en bild av att man inte heller har möjlighet att utmana dem som har nått godkända resultat att nå längre. Grupp B säger också att man inte heller kan möta en elevs egna målsättningar och vilja att nå längre.

Lärarens förmåga och möjlighet att anpassa undervisningen efter elevers olika förutsättningar och behov, inte bara för de som står långt ifrån utan även för dem som nått godkända kravnivåer, är ett krav i läroplanen (Skolverket 2011). Detta är menar bland andra Hattie (2012) och Lundahl (2011) avgörande för att alla elever ska nå långt i sin kunskapsutveckling och göra goda resultat i skolan. Enligt Ford (2010) är det avgörande för elevens motivation att man utformar lärandemiljöer där eleverna kan nå flera av sina personliga mål.

Elevers möjligheter

Uppfattningar om elevers beteende och motivation

Alla grupper uppger att de ser på eleven om denne är motiverad eller ej. Att elever är trötta och passiva uppfattas som tydliga tecken på att eleven är omotiverad. Grupp A ser elevers ovilja att räkna upp handen som ett vanligt uttryck för låg motivation. Grupp D nämner inaktivitet i samband med grupparbete. De "motiverade" eleverna uppfattas ha en högre grad

av aktivitet och vara mer involverade i skolarbetet än de "omotiverade" (Illeris, 2007). Dikotomin aktiv-passiv används som en indikation på elevens motivation för skolarbete. Ur lärarens perspektiv ses elevens beteende som information om elevens motivation för skolarbete. Uppfattningen att det på elevens beteende går att utläsa om denne är motiverad eller ej är dock problematisk, då forskning visar att lärarnas syn på elevens motivation inte alltid överensstämmer med elevens. Det är således svårt att definiera och bedöma elevernas egna resurser, vilket innebär att man ska vara försiktigt med att dra slutsatser om elevens motivation enbart utifrån beteendet (Giota, 2006). För att kunna uttala sig om och stödja elevens motivation behöver man ha kunskaper om elevens personliga mål, föreställningar om sig själv och känslor, samt hur dessa faktorer samspelar med varandra (Ford, 1995).

Skolmisslyckanden och självkänsla

Alla grupper beskriver hur man upplever att tidigare skolmisslyckanden påverkar elevens självkänsla negativt. Det som man fäster uppmärksamheten på här är elevens kapacitetsupplevelse. Banduras (1986 citerad i Giota, 2002) hävdar att elevens vilja att engagera sig i studier har att göra med dennes värdering eller uppfattning om sin förmåga att uppnå vissa mål. Om eleven har tidigare skolmisslyckanden bakom sig ökar risken för att denne blir omotiverad att utföra skolarbete. Skolarbete förknippas då med negativa känslor som får individen att undvika detta (Ford, 1995). Ett sätt att bemästra denna problematik benämns som "självdestruktivt lärande". Det innebär enligt Giota (2002) att eleven undviker att göra skolarbetet för att skydda den egna självkänslan.

Grupp B och C anser att elevens låga motivation för skolarbete kan ha att göra med elevens upplevelse att gå på fel program. Att man har andra mål kan naturligtvis också vara en orsak till att bli "omotiverad". Enligt Ford är individens personliga mål en viktig komponent i dennes motivation (Ford, 1995). Men, det kan också vara ett uttryck för att eleven försöker skydda sin självkänsla genom att försöka hitta förklaringar i omgivningen, det vill säga det som inte går att påverka. I vilken utsträckning eleven söker förklaringar i sig själv, det som går att påverka, eller i omgivningen, det som inte går att påverka, beror på vilken kapacitetsupplevelse eleven har (Slavin, 2012).

De intervjuade grupperna beskriver också hur de på olika sätt arbetar med att stärka elevernas självkänsla, men att det finns ont om tid till detta och att det många gånger är svårt. Grupp C upplever att man ibland som lärare till och med bidrar till elevens dåliga självkänsla när man inte vet hur man ska arbeta med eleven. Det man pekar på är hur samspeletsdimensionen vid lärande skall interagera med drivkraftsdimensionen. Drivkraften att tillägna sig ett innehåll påverkas av samspelet mellan lärare och elev (Illeris, 2007). Grupp A beskriver att man använder feedback med "uppgift i fokus" för att försöka stärka elevens självkänsla och motivation. Det handlar om att befrämja känslan att eleven lär sig. Detta görs genom att konkretisera för eleven vad denne lärt sig (Lundahl, 2011). På så vis försöker läraren också göra eleven mer delaktig i sitt lärande, vilket inverkar gynnsamt på elevens uppfattning om betydelsen av sina egna ansträngningar för lärandet. Enligt Lundahl (2011) handlar det om att "förstärka elevens känsla av att både framgång och motgång är relaterade till interna, stabila faktorer" (op.cit., s.145). En annan viktig del i arbetet med att öka elevens motivation för skolarbete är att tydliggöra skolans krav och förväntningar på eleverna (op.cit.)

Rätt och rimliga utmaningar

Lärarna beskriver också hur det är svårt att ge rätt utmaningar till olika grupper av elever, vilket uppfattas som ett dilemma som man har svårt att hitta en bra lösning på. De har

uppfattningen att vissa grupper av elever upplever att kraven är för högt ställda, medan andra lider av att kraven är för låga. Nilholm (2007) menar att det är ett grundläggande dilemma inom utbildningssystemet hur man ska hantera elevers olikheter. Hur viktigt det är att rätt möta individens behov och intressen i lärande situationen påpekas bland annat av Illeris (2007) som menar att det är avgörande för lärandets drivkraftsdimension att "de läromässiga utmaningarna appellerar till den lärandes intressen och förutsättningar, samtidigt som utmaningarna måste vara avstämde, i den meningen att de varken får vara alltför små, så att de inte sporrar till något lärande, eller alltför stora så att de upplevs som övermäktiga, och därmed ger upphov till undvikande manövrer." (op.cit., s.119f).

Inom motivationsforskningen beskrivs detta som att undervisningens hjärta är att "matcha uppgifternas svårighetsgrad med elevernas förmåga" (Giota, 2002, s. 297). Även om det inte finns ett givet svar på hur detta dilemma ska hanteras är det ur elevens perspektiv nödvändigt att arbetet med att justera undervisningen så att den vänder sig till alla elever förbättras.

När lärare inte uppfattar att de har tid eller att de saknar kompetens för att möta enskilda elevers behov är risken att gruppen som uppfattas vara i behov av särskilt stöd ökar. Om inte läraren kan anpassa undervisningen utifrån att elever har olika förutsättningar och behov får det konsekvenser både för elever som har svårt att nå målen och de som har lätt att göra det. Oavsett behöver man som elev utmaningar som gör att man kan utvecklas mot sin fulla potential. Om utmaningen i skolan är för stor kan skolan bli tråkig, om utmaningen i skolan blir för liten likaså. För elever i behov särskilt stöd är det särskilt viktigt att anpassningarna görs inom ramen för den ordinarie undervisningen. Annars är risken stor att eleven inte upplever undervisningen som meningsfull, d.v.s. att den leder till att de personliga målen nås.

Hinder och anpassning

Utgångspunkten i alla gruppernas resonemang är att elever i behov av särskilt stöd kan definieras och att det stöd dessa elever behöver i första hand är något som någon annan, specialpedagog eller resurslärare, bistår med. Grupp A, B och C menar också att detta stöd sker någon annanstans och på annan tid än det ordinarie lektionstillfället. Grupp D skiljer ut sig och pratar om stöd i klassrummet vid lektionstillfället. Dilemmat som framträder är om barn och unga ses som bärare av sina hinder och ska kompenseras för dessa, eller om undervisningen ska anpassas utifrån barns och ungas olikheter (Nilholm, 2007).

Grupp D talar om möjligheten att göra anpassningar i undervisningen när de vid diskussionen kring feedback till eleven lyfter fram att det är ett tillfälle när man kan förstå var eleven befinner sig och hur nästa steg i processen kan te sig. Grupperna A, B och C tar inte direkt upp möjligheterna med att göra anpassningar i undervisningen. Indirekt talar grupperna om anpassningar när de diskuterar de hinder som de uppfattar föreligger för att arbeta med feedback och formativ bedömning.

Skolinspektionen (2013) framhåller att om inte undervisningen anpassas efter de förutsättningar som eleverna har så minskar elevernas möjligheter utvecklas på bästa sätt. De menar också att konsekvensen blir den samma för elevens utvecklingsmöjligheter om skolan ger särskilt stöd när det egentligen handlar om anpassning av undervisningen för att möta enskilda elever.

Avslutande kommentarer och framtida forskning

En utgångspunkt för denna studie är att alla elever i gymnasieskolan kan och ska ingå i den ordinarie undervisningen, och att de krav som ställs på läraren i läroplanen (Skolverket 2011) är viktiga för att elever ska kunna nå långt i sin kunskapsutveckling. Att det finns forskning om formativ bedömning, motivation och självkänsla som stödjer den syn på lärande som läroplanen ger uttryck för, vilket bland annat denna studie visat, är ytterligare ett incitament för att lärare bör ges möjligheter att implementera en formativ bedömningspraxis. Som avslutning på diskussionsdelen görs ytterligare några reflektioner kring fokusgruppernas utsagor.

Eftersom feedback spelar en central roll inom formativ bedömning finns det anledning att ytterligare diskutera särskilt en av gruppernas uppfattning om feedback, vilken framstår som extra problematisk, om än inte ovanlig, nämligen den att syftet med feedback är att ge information om resultat samt legitimera betyg, gärna i samband med prov. Att den feedback som läraren ger eleven till exempel efter ett prov är av hög kvalitet och har ett tydligt syfte är viktigt. Men denna feedback behöver också involvera en åtgärd som syftar till att förbättra lärandet hos eleven, annars reduceras elevens involvering i sitt lärande till att handla om acceptans av och förståelse för resultatet, vilket kan verka hämmande på elevens motivation för sitt lärande.

En annan problematisk uppfattning som framförs, är att elever i allmänhet är ointresserade av feedback. Det kan naturligtvis finnas flera orsaker till varför feedback kan anses ointressant. För vissa elever kan tidigare skolmisslyckanden vara en viktig faktor, eftersom tidigare forskning visar att individer med låg kapacitetsupplevelse skyr situationer där självkänslan hotas (Banduras, 1994, citerad i Stiggins, 2010) Andra elever kanske inte vill ha feedback för att de redan vet att de är duktiga. Det finns en risk att dessa elever kan överskatta sin förmåga. De kan antingen sätta för höga och orimliga mål för sig själva, som de till slut inte kan nå, och blir då deprimerade av det, eller så blir de perfektionister, vilket gör att de kan få prestationsångest (Giota, 2006).

Feedback är således inte bara viktig för att eleven skall kunna förbättra sitt lärande utan också för att hitta en rimlig nivå för sin ansträngning. Att en bedömningspraktik utan feedback kan skapa hinder för elevens lärande kan vara en obehaglig insikt för läraren, men behöver trots det medvetandegöras. För att detta skall kunna ske behöver lärare bättre kunskaper om motivationens och självkänslans betydelse för lärandet och hur dessa icke-kognitiva faktorer kan stimuleras och hanteras i undervisningen. Först då kan det bli tydligt att feedback inte bara är ett effektivt verktyg för att justera undervisningen efter elevens behov utan också spelar en viktig psykologisk roll för eleverna.

Att ge feedback av god kvalitet som leder eleven vidare i sitt lärande är dock inte enkelt. Det kräver gedigna kunskaper och mycket träning. Det är också viktigt att skapa förutsättningar för eleven att själv kunna ge feedback på t.ex. uppgifter genom att skapa klassrumsaktiviteter där detta tränas (Black & William, 2001). Eftersom alla elever inte kommunicerar spontant i klassrummet går det inte att förlita sig på den omedelbara feedback som flera av fokusgrupperna berättar om. Det behöver dock inte innebära att man måste ha långa enskilda samtal, som "stjäl" undervisningstid. Att använda framåtriktad feedback och vara medveten om bedömningens psykologiska aspekter ökar lärarens möjligheter att leva upp till läroplanens krav att "stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära" (Skolverket, 2011).

Föreliggande studie vare sig kan eller ska ge några generella svar på de dilemman som lärare ställs inför i sin bedömningspraktik. Däremot ger den möjlighet att ställa nya frågor om verksamheten i skolan.

Genom fokusgruppsintervjuerna ger studien en glimt av några skolors verksamhet. Det hade varit intressant att visa på den bild som hade framträtt om även elever hade intervjuats, och om deltagande observation eller dokumentanalys hade använts i tillägg. Föreliggande studie möjliggjorde inte detta, men det skulle kunna vara ett lämpligt tillvägagångssätt i en eventuell framtida studie.

Under arbetet har flera frågor kring elevers inflytande väckts. Hur ges elever möjlighet att vara delaktiga i, påverka och ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling? Forskningen som denna studie vilar på understryker att delaktighet är en förutsättning för elevers vilja att ta ansvar. Det finns ytterligare en aspekt på detta. I vidare bemärkelse är möjligheterna till deltagande, inflytande och ansvar i det egna lärandet också möjligheten för en ung människa att lära sig om demokratiska förhållningssätt och attityder. Detta kan i sin tur utgöra en god grund för att vilja och kunna delta samt få inflytande och kunna ta ansvar i samhället.

Studien väcker även intresse kring frågor om ansvar, på olika nivåer och med olika ingångar. En sådan fråga är om specialpedagogisk verksamhet kan bli ett hinder för lärares vilja och möjlighet att anpassa undervisningen utifrån elevers skilda behov och förutsättningar. En annan fråga är om det specialpedagogiska forskningsfältet har ett medansvar i att elever uppfattas att vara i behov av något annat än det som i den ordinarie undervisningen kan ge. Det är i grunden en fråga om inkludering och ungas människors rätt till utbildning och därmed ett mycket intressant tema att studera.

Ovanstående frågor är angelägna och avgörande för likvärdigheten i svensk skola och för unga människors möjlighet till välmående och växande. Det finns därför all anledning att fortsätta studera och diskutera dessa frågor.

Referenslista

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Black, P. J. & William, D. (1998b). *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
<http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

Ford, M. E. (1995). Motivation and Competence Development in Special and Remedial Education. *Intervention in School and Clinic*. 31 (2), 70-83. doi: 10.1177/105345129503100203.
<http://isc.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/31/2/70.full.pdf+html>

Forsberg, E., & Lindberg, V. *Svensk forskning om bedömning - en kartläggning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2010:2.

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2002:7 (4), s 279-305.
<http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/giota.pdf>

Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2006: 11(2), s. 94-115. <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/giota2.pdf>.

Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad University Press 2011:10.
<http://www.skolverket.se>

Hattie, J. (2003). *Models of Self-concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept*. New Zealand: University of Auckland.
<http://www.education.auckland.ac.nz>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Hugo, M. (2006) *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University Dissertation No 2) Jönköping: Högskolan för lärande och Kommunikation, Högskolan i Jönköping

- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning. Hur, vad och varför*. Stockholm: Skolverket
<http://www.skolverket.se>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Finland: Nordstedts.
- Lave, J & Wenger, E. *Situated Learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- McMillan, J.H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. I Andrade, C. & Gregory, J. Cizek (2010). *Handbook of formative assessment*. London: Routledge.
- Morgan, D. L. (1996) Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152,
<http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/2083427>
- Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf
- Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Skolinspektionen. (2013). *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012*. Stockholm: Skolinspektionen. <http://www.skolinspektionen.se>
- Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*.
<http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. <http://www.skolverket.se>
- Slavin, R. E. (2012) *Educational Psychology. Theory and Practice*. New Jersey; Pearson Education
- Stiggins, R. (2010). Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders. I Andrade, C. & Gregory, J. Cizek (2010). *Handbook of formative assessment*. London: Routledge.
- Stukat, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vinnerljung, B., Berlin, M. & Hjern, A. (2010) Skolbetyg, utbildning och risker gör ogynnsam utveckling hos barn. *Social rapport 2010*, s. 228-266. Stockholm: Socialstyrelsen

Wibeck, V. (2010) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

William, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of formative assessment. I Andrade, C. & Gregory, J. Cizek (2010). *Handbook of formative assessment*. London: Routledge.

William, D. (2007) Feedback: Part of a system. *Feedback for learning*. 70 (1), 31-34. <http://web.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se>

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts

Bilagor

Bilaga 1

Jämförelse

Riktlinjer i urval från; ”Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011” och ”Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94”.

Läroplanen för gymnasieskolan 2011	Läroplanen för de frivilliga skolformerna, lpf 1994
Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.	Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.
Läraren ska stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära.	Läraren ska stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära.
Läraren ska stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter.	Läraren ska stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter.
Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga	Läraren ska organisera arbetet så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.
Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.	Läraren ska organisera arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.
Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.	Läraren ska se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.
Läraren ska uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det.	Läraren ska uppmuntra sådana elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det
Läraren ska tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.	Läraren ska planera undervisningen tillsammans med eleverna. Lärarna ska tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen.

Frågeguide

Formativ bedömning

Vad innebär begreppet formativ bedömning?

Bedömning och feedback

Vilka bedömningsstrategier använder ni er av i undervisningen?

Hur, och när, ger ni feedback till era elever?

Hur, och när, ger eleverna feedback till er på undervisningen/lärandesituationen?

Mål och betygskriterier

Hur och när talar ni om mål och betygskriterier med era elever?

Hur vet ni att eleverna har förstått vad som krävs för att nå målen?

Motivation och självkänsla

Hur vet ni om en elev är motiverad att lära i skolan, och tvärtom?

Hur vet ni att eleverna har en god självkänsla i lärandesituationen, och tvärtom?

Hur gör ni för att stödja en elev som inte tror på sin egen förmåga i lärandesituationen?

Särskilt stöd

Hur gör ni för att stödja en elev i behov av särskilt stöd?

Får alla elever som behöver särskilt stöd det stöd de behöver?

Får de, enligt er mening, rätt stöd? Om, inte vad är det som gör att de inte får det?

