

Bedömning som gemensam angelägenhet

– enkelt i retoriken, svårare i praktiken

Elevers och lärares förståelse och erfarenheter

Denna avhandling handlar om elevers förståelse av bedömning och om ömsesidiga bedömningspraktiker. Studien tar sin utgångspunkt i ett flerårigt projekt där 25 elever och 9 lärare, med forskarens stöd, arbetade med att utveckla tillgängliga och ömsesidiga bedömningspraktiker. Studiens syfte är att bidra till ökad kunskap om (1) hur elever förstår och upplever bedömning och bedömningspraktiker, (2) hur elevers förståelse av och agens i bedömningspraktiker påverkas av arrangemang (strukturer) som omger bedömningspraktikerna och (3) hur dessa arrangemang påverkar elevers och lärares möjlighet att utveckla bedömningspraktiker.

Det empiriska materialet har tolkats och analyserats med hjälp av teorier om begreppsvaliditet och praktikarkitekturer. Studien visar att elevers förståelse påverkas av tydlighet i bedömningsprocesser och av förutsättning i bedömningspraktiker. Resultaten tyder på att styrkan i förutsättningarna, och relationen mellan dem, är avgörande för om elever utvecklar en mer ytlig förståelse av bedömning eller om förståelsen leder till lärande. Kulturellt-diskursiva arrangemang, som styrdokument, lärandeteorier och bedömningsforskning, formar elevers och lärares förståelse. Materiellt-ekonomiska arrangemang som resurser, material och scheman, formar lärares aktiviteter. Lärares val av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter formar i sin tur elevers möjlighet att förstå bedömning och agera i bedömningspraktiker. Elevers agens är beroende av socialt-politiska arrangemang som beslut, vilka formar relationer, roller och ansvar.

En slutsats i avhandlingen är att vi behöver se bortom enkla lösningar på komplexa problem. När bedömningspraktiker ska utvecklas, bör vi beakta och utveckla samtliga praktiker som formar arrangemangen runt bedömningspraktikerna. Bedömning måste således vara en gemensam angelägenhet för såväl elever och lärare som skolledare, förvaltningspersonal, politiker, policyförfattare och forskare.



Lisbeth Gyllander Torkildsen har en bakgrund som lärare i svenska och samhällsorienterade ämnen. Lisbeth arbetar som strategisk utvecklare på Skol- och fritidsförvaltningen i Helsingborg. Hennes forskningsintressen och fokusområden är formativa processer där undervisning, bedömning och lärande ses som en enhet samt skolutveckling som omfattar flera praktiker.

ISBN 978-91-7346-877-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-878-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

Lisbeth Gyllander Torkildsen

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

Bedömning som gemensam angelägenhet

– enkelt i retoriken, svårare i praktiken

Elevers och lärares förståelse och erfarenheter

Lisbeth Gyllander Torkildsen



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Bedömning som gemensam angelägenhet
– enkelt i retoriken, svårare i praktiken

Bedömning som gemensam
angelägenhet – enkelt i
retoriken, svårare i praktiken
Elevers och lärares förståelse och erfarenheter

Lisbeth Gyllander Torkildsen



© LISBETH GYLLANDER TORKILDSSEN, 2016

ISBN 978-91-7346-877-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-878-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarskolan i utbildningsvetenskap www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 59

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/42264>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Lena Sundström

Tryck:
Ineko AB, Källered, 2016

Abstract

Title: Assessment as a reciprocal concern - simple in rhetoric, difficult in practice. Students' and teachers' understanding and experiences

Author: Lisbeth Gyllander Torkildsen

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-877-0 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-878-7 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: assessment, assessment practices, student agency, reciprocity, construct validity, practice architectures, school development, action research

The thesis focuses on students' understanding of assessment and their agency in assessment practices. It discusses assessment in relation to arrangements that shape students' and teachers' mutual assessment practices. The study is based on a development project in a secondary school, involving 25 students and 9 teachers. It uses an action research approach and was carried out between 2010 and 2014. The aims of the study were to generate knowledge (1) on students' understanding of assessment and assessment practices, (2) on how arrangements shape students' understanding and agency, and (3) on how arrangements shape students' and teachers' opportunities to develop assessment practices.

The theoretical and analytical framework consists of validity theories and practice theories. Construct validity refers to empirically observable behavior that can be associated with theoretically explicable attributes. The construct is used to validate the relevance, use and consequences of assessment; here: accessibility and reciprocity of assessment practices (Cronbach & Meehl, 1955; Messick, 1989; Stobart, 2012). The theory of practice architectures (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014) explains how practices are shaped by cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements. Practices in a site are interrelated and interdependent.

The study shows that students understand assessment on three hierarchically qualitative levels: *performance*, *understanding* and *learning*. Their understanding is linked to clarified goals, diagnosis, feedback and pre-

conditions in the site. Students' agency is shaped by the way teachers: clarify goals; arrange teaching, learning and assessment activities; enable the use of feedback to enhance learning; and by the way relationships, roles and responsibilities are negotiated. Communicative spaces may enhance students' agency in assessment practices. Arrangements – like policy documents, assessment literature, local assessment policies and tools – shape teachers' practices, thus enabling and constraining students' and teachers' development of reciprocal assessment practices.

Assessment is a reflection of both students' and teachers' current practices. As a reciprocal concern, assessment requires collaboration between students and teachers. Furthermore, the reciprocal concern involves school leaders, officials in local school boards, politicians, policy writers and researchers. Reasonable consensus on assessment ought to be reached – based on students' perspectives and rights – in order to strengthen students' agency, learning and knowing.

The thesis aims to contribute to knowledge on students' understanding of assessment and on arrangements that affect students' and teachers' agency and opportunities to develop reciprocal assessment practices. It also shows how meta-practices and discourses affect local practices.

Innehåll

FÖRORD

1 AVHANDLINGENS INRAMNING	13
1.1 Bedömning som fenomen.....	14
1.2 Syfte och forskningsfrågor	16
1.3 Bedömningens syfte, objekt och utformning	17
1.3.1 Bedömningens syfte och användning	18
1.3.2 Bedömningens objekt – klargjorda mål	19
1.3.3 Utformning av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter...20	
1.4 Forskningsrelevans.....	24
1.5 Avhandlingens disposition	25
2 EN LÄROPLAN – TVÅ DISKURSER	27
2.1 Den svenska läroplanen.....	27
2.1.1 Bildning och elevdelaktighet	28
2.1.2 Kvalitetsbegreppet.....	30
2.2 Två diskurser.....	32
2.2.1 Den sociokulturella synen på kunskap, lärande och agens.....	32
2.2.2 Den neoliberala synen på utbildning.....	36
2.3 Diskursernas påverkan på skolans praktiker.....	37
2.4 Sammanfattning.....	40
3 ELEVERS SYN PÅ BEDÖMNING OCH ELEVERS DELAKTIGHET	
I BEDÖMNINGSPRAKTIKER	41
3.1 Hur kan vi teoretiskt förstå elevdelaktighet?.....	41
3.2 Hur beskrivs elevdelaktighet i bedömningsforskningen?.....	43
3.3 Elevers uppfattning om bedömning	45
3.4 Elevers uppfattning om feedback	48
3.5 Elevers uppfattning om själv- och kamratbedömning	51
3.6 Sammanfattning.....	52
4 BEDÖMNINGSPRAKTIKER SOM SITUERADE	53
4.1 Hur kan vi teoretiskt förstå bedömningspraktiker som situerade?	53
4.2 Bedömningspraktiker och den nationella kontexten	55
4.3 Bedömningspraktiker och de lokala skolkontexterna	57
4.4 Bedömningspraktiker och yttre målgruppers krav	60
4.5 Sammanfattning.....	62

5	BEGREPPSVALIDITET OCH PRAKTIKARKITEKTURER	63
5.1	Begreppssvaliditet.....	63
5.2	Studiens begreppsliga ram – det teoretiska och analytiska nätverket ...	66
5.3	Validitet i bedömningspraktiker	67
5.4	Praktikteori.....	70
5.4.1	Praktikarkitekturer och praktikekologier	73
5.5	Sammanfattning.....	76
6	FORSKNINGSSTUDIEN – ETT MÖTE MELLAN TRE PRAKTIKER.....	77
6.1	Aktionsforskning som förhållningssätt till forskning och utveckling...	77
6.2	Skolan i studien.....	80
6.3	Forskningssamarbetet – deltagare och relationer.....	81
6.3.1	Deltagare i studien.....	81
6.3.2	Samarbete och relationer	82
6.4	Forskningsprocessen – handlingar.....	83
6.4.1	Fas 1	83
6.4.2	Fas 2	85
6.4.3	Fas 3	87
6.4.4	En person, flera roller	87
6.5	Kunskapsbildning genom samarbete – tal och förståelse	89
6.6	Validering av studien.....	90
6.6.1	Validering av forskningssamarbetet	91
6.6.2	Validering av forskningsprocessen.....	92
6.6.3	Validering av kunskapsbildningen.....	94
6.7	Etiska ställningstaganden	95
6.7.1	Information och samtycke	95
6.7.2	Konfidentialitet och nyttjande	96
6.8	Sammanfattning.....	96
7	METODER OCH ANALYSER.....	97
7.1	Metoder	97
7.1.1	Fokusgruppintervjuer.....	97
7.1.2	Dialogiska samtal med stöd av tankekartor.....	99
7.1.3	Observation.....	101
7.1.4	Utvärdering och enkät.....	102
7.2	Analys	105
7.2.1	Analys av elevers förståelse av bedömning	105
7.2.2	Förståelse av bedömningspraktiker.....	107

7.2.3	Arrangemang som påverkar bedömningspraktiker	109
7.2.4	Arrangemang som påverkar samarbetet i forskningsspraktiken och utvecklingsarbetet	110
7.3	Sammanfattning av analyserna.....	111
8	ELEVERS OCH LÄRARES FÖRSTÅELSE OCH ERFARENHETER	113
8.1	'If they'd written more...' On students' perceptions of assessment and assessment practices.....	114
8.2	Accessible and reciprocal assessment practices. Arrangements shaping development.....	116
8.3	Collaboration in Action Research studies – enablings and constraints	118
9	AGENS OCH KONSEKVENSN.....	121
9.1	Bedömning och bedömningspraktiker utifrån ett elevperspektiv	122
9.2	Arrangemang som formar tal, relationer och handlingar i bedömningspraktiker.....	123
9.3	Agens	125
9.4	...och konsekvens.....	128
9.4.1	Bedömning och de två diskurserna	128
9.4.2	Begreppsdefinition och teoretisk förankring	130
9.4.3	Bedömning som gemensam angelägenhet.....	133
	SUMMARY.....	137
	REFERENSER	147
	ARTIKEL 1	
	ARTIKEL 2	
	ARTIKEL 3	
	BILAGOR	

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Studiens inramning	17
Tabell 2. Utdrag ur observationsschema	101
Tabell 3. Dataproduktion, deltagare, process och analys.....	104
Tabell 4. Analystabell	106
Tabell 5. Exempel på citat inom respektive tema	107
Tabell 6. Praktikarkitekturanalys	109
Tabell 7. Artiklar i avhandlingen	114
Figur 1. Summativa och deskriptiva värderingar.....	18
Figur 2. Validitetsaspekter.....	65
Figur 3. Studiens begreppsliga ram.....	66
Figur 4. Rum i vilka tal, handlingar och relationer medieras	74
Figur 5. Praktikekologier och bedömningspraktiker	76
Figur 6. Den cykliska forskningsdesignen	85
Figur 7. IcDA-modellen	108
Figur 8. Översiktsbild av analysprocessen.....	112

Förord

”Jag förstår inte vad du skriver, Lisbeth.” Kommentaren, som kom från en av mina elever i årskurs 9, fick mig att stanna upp och reflektera över hur beroende vi var av varandra. Eleverna och jag inledde ett gemensamt utvecklingsprojekt i svenska och samhällsorienterade ämnen. I sann Kierkegaard-anda, strävade jag efter att förstå det eleverna förstod, för att bättre förstå mitt eget arbete och hur jag kunde stödja eleverna. Genom kommunikation och feedback på varandras arbete, utvecklades elevernas förmågor, färdigheter och kunskaper, och min lärarpraktik. Mitt intresse för elevers förståelse, och för samarbetet mellan elever och lärare, fick mig att 2009 påbörja mina forskarstudier. Resultatet är denna avhandling om ömsesidiga bedömningspraktiker. Michelle, jag är dig evigt tacksam för det förtroende du visade när du ärligt berättade om din upplevelse. Din kommentar blev startpunkten för min personliga utveckling av förmågor, färdigheter och kunskaper.

Avhandlingen är resultatet av många människors insatser. Jag vill börja med att tacka de elever som ingått i studien. Ni lärde mig mycket om hur elever kan förstå bedömning. Genom avhandlingen kan andra ta del av er klokskap. Jag vill även tacka lärarlag 7-9 för att ni delade med er av era praktiker. Era erfarenheter fick mig att förstå vikten av att i avhandlingen adressera bedömningspraktikers komplexitet. Ett särskilt tack till skolledarna, som möjliggjorde studien och utvecklingsarbetet.

Jag vill rikta ett stort tack till mina handledare, Gudrun Erickson och Karin Rönnerman. Gudrun, dina kunskaper om bedömning och validitet har varit ovärderliga. Dina språkkunskaper i svenska och engelska, har gjort mig till en bättre skribent. Karin, du har med dina kunskaper om både aktionsforskning och praktiker, utmanat mitt sätt att tänka och resonera. Ni har tillsammans varit ett fantastiskt stöd i arbetet med avhandlingen. Jag vill även rikta ett tack till Claes Ericsson och Anki Wennergren, mina handledare under de två första doktorandåren. Claes, du inspirerade mig att kritiskt granska ”färdiga koncept” och att se strukturer som formar våra tankar. Anki, du lärde mig vad det innebär att forska ”tillsammans med”. Din insiktsfulla livsfilosofi att livet inte går i repris, har jag burit nära hjärtat och försökt att efterleva.

Lisbeth Åberg-Bengtsson, Anki Wennergren och Viveca Lindberg, tack för de kloka råd ni gav mig vid planerings-, mitt och slutseminarium. Doktorandkollegor och forskare jag har stött på genom åren i olika nätverk, teman och under konferenser, har utmanat mina förgivettaganden och vässat mina tankar. I förordet är ni anonyma. Jag hoppas att ni vet vilka ni är och vad ni betyder.

Robert Sjöberg, tack för alla goda samtal genom åren. Lill Langelotz och Lena Tyrén, tack för inspiration och gott samförfattande. Richard Baldwin, ”I love my dog” är inte den bästa Cat Stevens-låten. Ditt låtval påverkar dock inte mina tankar om dig. Jaana Nehez, du har varit min ”wingman” och vän. Du har funnits vid min sida under hela doktorandtiden och fått mig att hålla en stadig kurs, även när luftvägarna varit turbulenta. ”Vi” har arbetat, rest, upplevt, lärt och haft otroligt roligt tillsammans. Vår devis ”No framework after six o’clock”, har bidragit till viktig balans mellan avkoppling och arbete.

Jag vill rikta ett stort tack till min arbetsgivare, som har finansierat mina doktorandstudier. Utan stöd och förståelse från kollegor och chefer hade det varit svårt att under så lång tid få studier och arbete att gå ihop.

Vid färdigställandet av avhandlingen har Johan Olsson Swanstein, Jaana Nehez och Fredrik Torkildsen, korrekturläst texten. Tack! Utan er hade spår efter de många bearbetningarna fortfarande synt i texten.

Jag vill avsluta med att tacka de människor som betyder mest för mig. Jeanette och Per, mina föräldrar, utan er hade det inte blivit en avhandling. Ni har varit ”min Churchill”, som sett till att striden inte förlorats när slagen varit tuffa. Ni har tagit hand om barnen, avlastat mig och ställt upp vid min sida, alltid. Fredrik, jag kan inte nog beskriva hur mycket din kärlek, våra utvecklande samtal och ditt stöd på livets alla arenor betyder för mig. Thor, Storm och Livh, det tar lång tid att skriva en avhandling och ni har tålmodigt stått ut med er ständigt arbetande mamma. Thor, mammas arbete *är* lite konstigt. Storm, nu ska vi resa tillsammans. Livh, du skrev med knaggliga bokstäver i förskoleklass: ”Jag ska bli forskare när jag blir stor!” Jag hoppas att du fullföljer din dröm. Det är ett fantastiskt spännande och utvecklande, om än tidskrävande, arbete. Till er sex, vars kärlek, tålmod och stöd gjort mitt arbete möjligt, tillägnar jag denna avhandling.

Gluggstorp den 28 mars 2016

Lisbeth Gyllander Torkildsen

1 Avhandlingens inramning

I stort sett alla har en åsikt om skolan. Inte sällan grundar sig den åsikten på egen erfarenhet. Som vuxen har de flesta av oss genomgått grundskola, gymnasium och kanske någon form av högre utbildning. Det innebär att vi har erfarenheter av vad det innebär att få våra prestationer och kompetenser bedömda och betygsatta. En del av oss gick ut grundskola och gymnasium under det relativa betygssystemets tid medan andra har erfarenheter av bedömning och betyg inom dagens mål- och kunskapsrelaterade system.

Våra åsikter om skolan influeras också av de pågående debatterna i media om svensk skola. I takt med att jämförelser mellan skolor i Sverige och med skolsystem utomlands har blivit allt vanligare, har elevers resultat blivit ett återkommande samtalsämne i den politiska debatten och i medierna. De nationella jämförelserna utgår från betyg från årskurs 9 och resultat på nationella prov medan de internationella jämförelserna jämför elevers resultat i studier som PISA¹, TIMMS² och PIRLS³. Svenska elevers sjunkande resultat i dessa studier har väckt diskussioner inte minst om skolans uppdrag och lärarens kompetens. Formativa bedömningsprocesser har lyfts fram som ett sätt att vända den nedåtgående trenden. Medan betyg ger ett kvitto på hur väl eleven har presterat i ett ämne under terminen eller under skoltiden (vid slutbetyg), skapar bedömning som används formativt större tydlighet och delaktighet för eleverna, samt möjligheter för dem att utvecklas inom ett ämne och uppnå bättre resultat.

Avhandlingen fokuserar på bedömningsprocesser där sammanfattande och deskriptiva bedömningar används formativt (Newton, 2007). Det är det vardagsnära bedömningsarbetet jag har valt att fokusera på, de möten som sker mellan elever och lärare där bedömning har en central funktion. I avhandlingen används *bedömningspraktiker* som ett sammanhållande begrepp för dessa möten; för de tal, handlingar och relationer som tydliggör var eleven befinner sig i sin läroprocess, vart eleven ska och hur eleven ska ta sig dit, samt de praktiker där detta sker. Skilda kunskaper, kompetenser och erfarenheter

¹ Programme for International Student Assessment

² Trends in International Mathematics and Science Study

³ Progress in International Reading Literacy Study

medför att elever och lärare har olika förståelse av och agens i bedömningspraktiker. Agens förstås här som en sociokulturellt medierad kapacitet att handla (Ahearn, 2001, s. 112). Varje ämne har sin bedömningspraktik, som delas av eleverna och läraren. Bedömningspraktiker formas av lokala och nationella förutsättningar och villkor. I avhandlingen ringas omgivande respektive yttre praktiker in; praktiker vars arrangemang (strukturer) möjliggör och begränsar vad som sker i bedömningspraktikerna.

För att placera in avhandlingen i ett pedagogiskt sammanhang inleds kapitlet med ett avsnitt om bedömning som fenomen följt av studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter presenteras centrala grundtankar och begrepp inom bedömningsforskningen samt studiens forskningsrelevans. Avslutningsvis beskrivs avhandlingens disposition.

1.1 Bedömning som fenomen

Bedömning⁴ är ett område med personlig och stundtals ideologisk betydelse och med flera potentiella användningar. I sin inflytelserika artikel från 1963 beskrev Cronbach hur bedömning kunde användas för att (1) förbättra kursen (lärarens arbete), (2) utvärdera individens prestationer för urval eller som underlag för vidare utveckling (elevens arbete) och (3) utvärdera kvaliteten på skolsystemet, skolan eller läraren (skolans uppdrag). I denna avhandling är samtliga perspektiv belysta även om fokus ligger på de två första.

För lärare är bedömning en del i ett uppdrag som ska bidra till att skapa förutsättningar för elevens lärande. Elevens förmågor ska stimuleras och utvecklas för att sedan utvärderas. Utvärderingen kan användas formativt för att vidareutveckla förmågor och kunskaper. När en termins arbete i ett ämne utvärderas, resulterar utvärderingen från år 6 och framåt i ett betyg. Enligt skollagen är det lärarens uppdrag att hjälpa eleven nå så långt som möjligt i förhållande till sin potential (SFS, 2010:800). Det innebär att läraren behöver utvärdera elevens förmågor, färdigheter och kunskaper kontinuerligt så att rätt stöd kan ges. I läroplanen (Lgr11) blir båda perspektiven av bedömning tydliga: att bedöma elevens prestationer i förhållande till kunskapskraven och att ge eleven kontinuerlig återkoppling för att stärka lärande. För läraren bidrar bedömning även med information om vad i undervisnings- och lärsituationen som fungerat respektive inte fungerat. Använd som en värdering av lärarens praktik blir bedömning en del av det systematiska

⁴ I avhandlingen avser begreppet bedömning den kunskapsbedömning som sker i skolan.

AVHANDLINGENS INRAMNING

utvecklingsarbetet där fokus är att möta den individuella eleven utifrån dennes behov av stöd och utmaningar (jfr Earl, 2006; SKR, 2010:800).

För eleven har bedömning flera betydelser. Den återkommande bedömningen och den formativa användningen av densamma kan bidra till ökat lärande och till att kunskapsluckorna minskar. Den formativa användningen av bedömning har som syfte att skapa bättre förutsättningar för eleven både under skoltiden och i det kommande arbetslivet. Det senare kan kopplas till det livslånga lärandet som beskrivs i de senaste läroplanerna. Den formativa användningen av bedömning kan sägas vara ett sätt att möta ett samhälleligt behov av medborgare som fortsätter att lära under hela livet. Den tar sin utgångspunkt i delaktighet, samarbete och tydliga kriterier för att kunna utveckla förmågor och färdigheter. Den formella bedömningen i form av betyg, kan fungera som morot eller piska. För en del elever innebär slutbetyget i år 9 en möjlighet till högre studier. För andra elever kan slutbetyget, åtminstone temporärt, stänga dörrarna till vidare studier på gymnasiet.

Bedömning som syftar till att summera kunskaper och prestationer i förhållande till kunskapskrav ges i form av skriftliga omdömen eller betyg i slutet av en termin eller då en skolform avslutas. Betyg har flera funktioner som exempelvis urvalsinstrument för högre studier eller mått på en skolas kvalitet, det vill säga till vilken grad lärarnas och rektorns samhälleliga uppdrag är uppfyllda (Gerrevall, 2008; jfr Cronbach, 1963). Det finns en nära koppling mellan politik och bedömning. Vår syn på bedömning och betygsättning bör förstås utifrån den dominerande kunskapssynen under perioden. Olika intressen – elevers, lärares, skolledares, huvudmäns och politikernas – formar de synsätt som blir ledande för hur bedömningar ska utföras och användas. Ju högre upp i hierarkin, desto större möjlighet att påverka den rådande synen genom styrinstrument som skollag, läroplaner, allmänna råd och resurstilldelning. Synen på bedömning kan sägas representera grundtankarna om hur bedömningar kan fylla olika syften. I avhandlingen beskrivs hur bedömning i våra nuvarande läroplaner baseras på två kunskapssyner – en som utgår från en demokratisk kunskapssyn och en som utgår från en marknadsorienterad syn på skolans styrning (Gerrevall, 2008).

Lärares dubbla bedömningsuppdrag – att stärka lärande och att borga för likvärdighet genom valid betygsättning – är inte något nytt fenomen (jfr Dewey, 1916/1999). Genom åren har forskning om bedömning lagt olika tyngd vid de båda uppdragen. Gipps hävdade 1994 att vi stod inför ett paradigmskifte från en provkultur till en bedömningskultur. Konsekvensen

skulle bli en förändrad kunskapssyn där bedömning uppfattas som användbar för såväl kunskapande och utveckling av färdigheter som för utvärdering av desamma. Även om Gipps text är skriven ur ett normativt perspektiv, fick hon rätt i att en fokusförskjutning var förestående. Under de senaste 20 åren har bedömningsforskare fokuserat mindre på egenskaperna hos specifika prov och mer på samspelet mellan bedömning av elevers prestationer och undervisning. Fokuseringen på formativ användning av bedömning kan till betydande del härledas till Black och Williams (1998) genomgång av bedömningsforskning. Deras slutsats var att bedömning som ger information om hur eleven kan utveckla arbeten och förmågor, kan leda till ökat lärande.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Bedömning får, beroende på vilket perspektiv som intas, olika innebörder och konsekvenser. Syftet med den här avhandlingen är att bidra till ökad kunskap om (1) hur elever förstår och upplever bedömning och bedömningspraktiker, (2) hur elevers förståelse av och agens i bedömningspraktiker påverkas av arrangemang som omger bedömningspraktikerna och (3) hur dessa arrangemang påverkar lärares och elevers möjlighet att utveckla bedömningspraktiker. Studien söker svar på följande forskningsfrågor:

- Vad är karakteristiskt för elevers förståelse av bedömning och bedömningspraktiker?
- På vilka sätt formar kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska, och socialt-politiska arrangemang tal, handlingar och relationer i bedömningspraktiker?
- Vad kan samarbeten i forskningspraktiker och utvecklingsarbeten innebära för elevers agens i bedömningspraktiker?

I avhandlingen placeras bedömningspraktiker i en kontext, vilket möjliggör en problematisering av den stundtals oreflekterade tilltron till att lösa problem i skolan genom att lyfta in generella metoder som till exempel formativa bedömningsprocesser. Avhandlingen bygger på samtal med elever och lärare om deras gemensamma bedömningspraktiker. Utgångspunkten för studien är elevernas förståelse och erfarenheter av bedömning. Utifrån elevernas förståelse har elever och lärare arbetat för att utveckla bedömningspraktikerna. Lärarnas förståelse av bedömning, av utveckling av bedömningspraktiker och

AVHANDLINGENS INRAMNING

av de arrangemang som möjliggör och begränsar utvecklingen av bedömningspraktikerna, utgör en kompletterande del i avhandlingens empiri.

I studien fokuseras bedömning, inte betygssättning. Exempel hämtas från bedömningspraktiker i olika ämnen. Praktik- och validitetsteorier har använts som ett teoretiskt och analytiskt ramverk för att tolka det empiriska materialet och för att validera studien gentemot den samtida bedömningsdiskursen. Tabell 1 sammanfattar forskningens övergripande inramning.

Tabell 1. Studiens inramning (inspirerad av Crotty, 2010)

Forsknings- fokus	Teoretiska perspektiv	Metodologi	Metoder	Analyser
Bedömnings- praktiker Diskursiva, materiella och relationella arrangemang	Begrepps- validitet Praktik- arkitekturer	Aktions- forskning	Fokusgrupp- intervjuer Dialogiska samtal Observationer	Innehållsanalys Validitetsanalys Interrelaterad analys (IcDA-modellen) Praktikarkitekturanalys Praktikekologianalys

Det här är en sammanläggningsavhandling. Syftet och forskningsfrågorna avhandlas därmed både i de tre artiklarna och i kappan. I kappan behandlas forskningsfrågorna utifrån övergripande perspektiv, som länkas till varandra och till empirin i kapitel 9. I artiklarna omformuleras forskningsfrågorna utifrån respektive artikels fokus. Den första forskningsfrågan behandlas i artikel 1; den andra i artikel 2 och 3; den tredje i artikel 3. Bedömning är ett relativt välbeforskat område. I nedanstående avsnitt ges en översikt av den bedömningsforskning som använts som utgångspunkt för min studie.

1.3 Bedömningens syfte, objekt och utformning

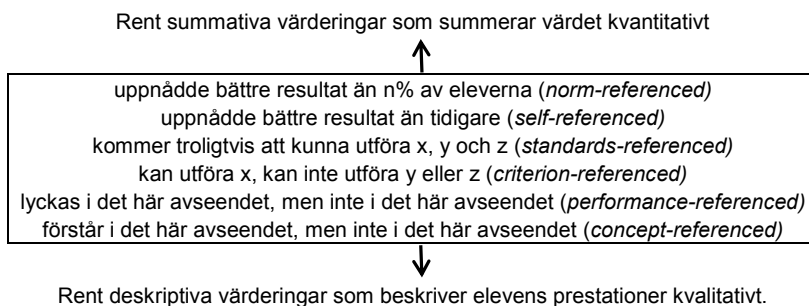
Bedömning kan ses som en interaktiv, dynamisk och kollaborativ aktivitet, som är integrerad i undervisnings- och läraktiviteter och kopplad till klassrumsklimatet (Gipps, 1999; Moss, Girard & Haniford, 2006, Pettersson, 2007). Uppfattad på det här sättet utgör bedömning tillsammans med undervisning och lärande en triad som stärker lärandet. Beskrivningen nedan utgår från tre grundläggande frågor inom bedömning: varför? (syfte), vad? (objekt) och hur? (utformning) (Erickson, 2013). Samspelet mellan mål, undervisning, bedömning och lärande utvecklas under rubrik 1.3.3.

1.3.1 Bedömningens syfte och användning

Bedömningens *syfte* påverkar bland annat om bedömningen ska vara diagnostiserande, generera feedback, betona vissa kunskapsområden eller ge underlag för individuell betygsättning (Erickson, 2015). Syftet skrivs fram på olika sätt. Enligt Harlen (2012) har bedömning två syften och användningar, att summera hur långt elevens kunskapsutveckling nått och att stödja eleven i den fortsatta kunskapsutvecklingen. Taras (2005) – som baserar sitt resonemang på Scriven (1967) och Ramaprasad (1983) – beskriver hur all bedömning utgår från en summativ värdering av nuläget medan den formativa aspekten ligger i användningen av given feedback. Newton (2007) hävdar att det skapar förvirring att prata om formativ och summativ bedömning.

[...] there is nothing about the judgement, per se, that is formative [...] It is an assessment judgement used for a formative purpose [...] We may talk of a formative purpose, to indicate the use to which a result is put, but we ought not to talk of a summative purpose. Likewise, we may talk of a summative judgement, but we ought not to talk of a formative one.” (Newton, 2007, s. 157).

Newton (2007) förtydligar vikten av att skilja mellan översättningen av en observation av förmågor, färdigheter och kunskaper till en värdering – som kan vara summativ eller deskriptiv till sin karaktär – och användningen av den gjorda värderingen. Summativa värderingar karaktäriseras av en bedömning av värdet eller kvaliteten på förmågor, färdigheter och kunskaper. Deskriptiv värdering karaktäriseras av en analys av kvaliteten där såväl svagheter som styrkor i värderade förmågor, färdigheter och kunskaper identifieras.



Figur 1. Summativa och deskriptiva värderingar (fritt efter Newton, 2007, s. 158-159)

Värderingar kan placeras på ett kontinuum från rent summativa till rent deskriptiva värderingar. Mellan dessa återfinns värderingar som kombinerar summativa och deskriptiva element, vilket illustreras i figur 1. Summativa och deskriptiva värderingar har flera användningsområden (Newton, 2007, s. 161-162): i avhandlingen fokuseras den formativa.

Den komplexa distinktionen mellan bedömning och användning av bedömning beskrivs även av Wiliam (2004) som noterat att begreppet formativt inte sällan används i relation till ett bedömningstillfälle (*event*) i stället för till ett syfte. Liknande slutsatser drar Arter and Stiggins (2005) som skriver:

As it stands, we should not be surprised when people mistakenly do assume that ‘formative’ refers to a kind of assessment judgement, rather than to a kind of use to which assessment judgements are put. (s. 160)

Den formativa processen riskerar då, enligt Torrance (2012) och James och Pedder (2006), att reduceras till ett antal tekniker som används för att säkerställa att eleven uppnår avsedda resultat. Processen tenderar bli en följd av små summativa bedömningar snarare än en process som ökar lärande och självständighet (Stobart, 2012).

I avhandlingen utgår jag från den åtskillnad Arter och Stiggins (2005), Newton (2007) och Taras (2005) gör mellan värdering och användning. När jag använder begreppet bedömning syftar jag på såväl summativ som deskriptiv värdering, om inget annat anges. Summativ alternativt deskriptiv bedömning och formativ användning ses genomgående som kompletterande aspekter i bedömningspraktikerna snarare än dikotoma (Harlen, 2012; Scriven, 1967).

Den formativa bedömningsprocessen utgår från att det finns ett avstånd mellan nuläget och det önskade läget. Om eleven förstår kvalitativa skillnader mellan olika prestationer och vad som behöver göras för att öka kvaliteten i de egna prestationerna, kan detta avstånd minska. Sadler (1989) beskriver tre nyckelprocesser vilka han kopplar till frågorna – vart är jag på väg? (*feed up*), var är jag nu? (*feedback*) och hur kommer jag vidare? (*feed forward*) (jfr Hattie & Timperley, 2007). Att eleven förstår vad som ska bedömas (*feed up*), är, enligt Stobart (2012), en grundförutsättning, vilket för oss till bedömningens objekt.

1.3.2 Bedömningens objekt – klargjorda mål

Bedömning utgår alltid från ett *objekt*. Objektet är det som ska bedömas inom ett ämne och det som beskriver vad det innebär att behärska ett ämne

(Erickson, 2013). Läraren behöver klargöra och dela intentionerna med lärandet samt tydliggöra för eleverna vilka kriterier som krävs för att lyckas (Black och Wiliam, 2009; Gipps, 1994; Sadler, 1989). Klargjorda kriterier har dock även en baksida, enligt Torrance (2007) som hävdar att:

However, research evidence [...] suggests that such transparency encourages instrumentalism. [...] transparency of objectives coupled with extensive use of coaching and practice to help learners meet them is in danger of removing the challenge of learning and reducing the quality and validity of outcomes achieved. This might be characterized as a move from assessment *of* learning, through the currently popular idea of assessment *for* learning, to *assessment as learning*, where assessment procedures and practices come completely to dominate the learning experience, and 'criteria compliance' comes to replace 'learning'. (Torrance, 2007, s. 282)

Citatet belyser hur ett stort fokus på kriterier kombinerat med tät återkoppling kan reducera lärandet till en process som fokuserar på att uppnå kriterier. Det kan, enligt Torrance (2007), påverka både kvaliteten och validiteten negativt.

För att kunna utveckla sitt lärande behöver eleven, enligt Black och Wiliam (2009), ha samma uppfattning om kvalitet som läraren, kunna jämföra sitt arbete mot kvaliteten på det mål eleven vill uppnå och ha förståelse för vad som behöver göras för att målen ska uppnås. För lärarens del innebär detta att kvalitativa nivåer måste synliggöras, att formuleringar av mål är tydliga och att eleverna får tillgång till verktyg och arenor för självvärdering och självkorrigering (jfr Björklund Boistrup, 2009; Lindström, 2009). En gemensam förståelse av objektet förutsätter kommunikation och samspel mellan lärare och elever (Black & Wiliam, 2009). Samspelet är även beroende av hur bedömningen utformas, vilket behandlas härnäst.

1.3.3 Utformning av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter

Utformning handlar såväl om designen av uppgifter och instruktioner som om hur dessa bedöms och kommuniceras (Erickson, 2013; jfr bilaga 10). Inom utformning ryms feedback och feed forward, det vill säga stöd för fortsatt arbete (Sadler, 1989). Utformningen är således knuten till undervisnings-, läroch bedömningsaktiviteter samt bedömningens användning. Utformningen kan kopplas till två av Black och Williams (2009) strategier, dialogiskt klassrum och lärarfeedback. För att eleven ska kunna nå så långt som möjligt i sin utveckling av förmågor, färdigheter och kunskaper, och för att läraren ska kunna avgöra

AVHANDLINGENS INRAMNING

var i läroprocessen eleven befinner sig, behöver undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteterna vara konstruerade så att elevens lärande blir synligt (Biggs & Tang, 2011; Hattie, 2009; Wiliam, 2010).

Att planera undervisnings- och läraaktiviteter utifrån synen att aktiviteterna ska bidra till att eleven utveckla kognitiva förmågor, innebär att fokusera på vad resultatet av undervisningen ska bli med utgångspunkt i vad eleverna ska kunna göra med sina kunskaper och färdigheter (jfr Skolverket, 2011). Utformningen blir därmed en didaktisk fråga. Didaktik handlar om hur läraren utifrån frågorna *vad, hur* och *för vem* arbetar med lärandemålen så att innehåll och metoder stöder elevernas kunskapsutveckling och lärande (Bering Keiding, 2005). Med en tetraeder beskriver Pettersson (2007; 2010) relationen mellan bedömning, lärtillfällen, lärande och kunskap. Modellen signalerar ett sammanhang och en likvärdighet mellan de innefattade aspekterna. Enligt Gerrevall (2008) är lärtillfällen de pedagogiska situationer vars syfte är att eleven ska lära sig något specifikt medan lärande är de aktiviteter som eleven använder för att utveckla kunskap. Med kunskap avses de förmågor och färdigheter eleven utvecklat.

En bedömning av kunnandet bör i det här fallet också inkludera att man reflekterar över vad det är för lärande och hur de lärtillfällen bör se ut som bäst tillgodoser de behov av fortsatt utveckling som en kunskapsbedömning ger vid handen. (Gerrevall, 2008, s. 98)

Genom att innefatta även lärtillfällen synliggör tetraedern hur bedömningen värderar såväl lärandet som den pedagogiska situation där lärandet sker.

Constructive alignment, på svenska konstruktiv länkning (Biggs & Tang, 2011), är ett didaktiskt förhållningssätt som länkar samman lärtillfällets syfte, kunskapsutveckling, bedömningsaktiviteter och agenter. Den konstruktiva länkningen baseras på kunskapssynen att elever konstruerar sitt eget lärande, vilket förutsätter delaktighet. Principerna bakom konstruktiv länkning vilar på grundantagandena att (1) elever skapar mening ur det de gör för att lära sig och att (2) lärare anpassar planerade läraaktiviteter till lärandemålen (ibid). Tankarna om att en meningsfull praktik gynnar elevens införlivande av ny kunskap härrör från Vygotskij (1934/2001), som menade att elever som får använda yttre kunskaper i ett meningsfullt sammanhang har möjlighet att omvandla dem till inre kunskaper. Enligt Biggs och Tang (2011) behöver läraren tydliggöra vad eleven förväntas kunna göra med sina kognitiva förmågor samt utveckla uppgifter och arbetssätt som stimulerar dessa

förmågor. Det är även av vikt att redan i planeringsskedet definiera syftet med bedömningen och låta detta styra val och utformning av bedömningsaktiviteter. Även om olika bedömningsaktiviteter vilar på samma grundprinciper kan bedömningar ha olika syften (Erickson och Gustafsson, 2014, s. 560). Den konstruktiva länkningen mellan lärandemålen, undervisnings- och läraktiviteterna och bedömningen utgör, enligt James och Lewis (2012), en bas för en valid bedömningspraktik.

Bedömning ska relateras till elevens förmåga att använda kunskaper och kompetenser från ett område i ett annat (jfr förtrogenhetskunskap, Carlgren, 2002, s. 22; Skolverket, 2011, s. 10). Genom att låta bedömningsmetoden vara en del av läraktiviteten skapas, enligt Black och Wiliam (2012), möjligheter för eleven att utveckla såväl sitt arbete som sina förmågor utifrån feedback.

Feedback kan beskrivas som den funktion i bedömningen där kvaliteten på prestationer och förbättringsråd kommuniceras (Harlen, 2012; Taras, 2005). Flera forskare betonar att feedback är information inom ett specifikt system och med ett specifikt syfte (Moss et al., 2006; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Wiliam, 2011). Det innebär att feedback måste vara domänspecifik för att möjliggöra förändring av framtida prestationer. Feedback behöver således, enligt Moss et al. (2006), adressera den lärandes kunskapsstrukturer, metakognition, problemlösning, strategier och progression inom en domän.

Enligt Sadler (1989) använder lärare feedback för att hjälpa eleverna att känna igen kvalitet och för att leda lärande och utveckling av förmågor och färdigheter framåt. Ramaprasad (1983) beskriver hur feedback, för att vara användbar, behöver ge information dels om klyftan mellan de nuvarande och önskade prestationerna, dels om vad eleven kan göra för att minska den eventuella klyftan. Metaforen om klyftan bör dock, enligt Torrance (2012), ifrågasättas. För det första baseras den på en linjär kunskapsyn där kunskap ses som en serie byggblock som kan fogas till varandra. För det andra implicerar den att klyftan ska minska, vilket Torrance ställer sig frågande till.

The metaphor of a single gap implies that curriculum knowledge is all – the only problem being how to transfer it from teacher to student, how to ‘close the feedback loop’. [...] But the issue is not so much to close this ‘gap’ in any straightforward sense, but to explore and exploit the gaps between teacher and student, and between students’ present and developing understanding through pedagogic action, so that learners come to understand what are the issues at stake, and what learning means for them. (Torrance, 2012, s. 333-334)

AVHANDLINGENS INRAMNING

Att få eleven att förstå och använda feedback är inte oproblematiskt. Sadler (2010) beskriver hur eleven ställs inför tre utmaningar. Den första rör hur eleven relaterar till sitt arbete: dels utifrån det arbete som lämnats in, dels utifrån den avsikt eleven har med arbetet. Sadler hävdar att “[the] learner’s personal investment in the production then blurs the boundary between the two” (s. 540). Den andra utmaningen uppstår när användningen av feedback blir beroende av elevens förståelse av de begrepp eller kriterier som används. Lärare som är vana att använda vissa begrepp kan, skriver Sadler, utgå från att eleven förstår vad dessa begrepp betyder. Den tredje utmaningen kan relateras till att eleven har svårigheter att koppla den feedback eleven fått på sitt arbete till specifika områden i arbetet (ibid).

In all three situations, the student cannot make critical connections between the feedback and the work. The feedback statements then fail as communications, and the telling is to no avail. (Sadler, 2010, s. 540)

Wiliam (2007) betonar att det inte finns någon idealmetod för hur feedback till eleverna ska se ut. Rutiner för feedbackarbetet måste utarbetas av lärarna i den specifika kontexten, i samverkan med eleverna, och anpassas till de metoder och arbetssätt som råder i övrigt. Sadler (2010) vidareutvecklar resonemanget genom att förtydliga att feedback inte kan reduceras till en uppsättning metoder som kan tillämpas i alla situationer. Feedback som används för att stödja läroprocessen behöver innehålla en mängd olika faktorer: diagnos av arbetets styrkor och svagheter; en värdering av arbetet; en detaljerad förklaring av bedömningen; en beskrivning av kvaliteten på arbetet; uppmuntran och förslag på hur eleven kan förbättra arbetet (s. 540). Utöver det behöver feedback användas för att synliggöra *om*, *hur* och *i vilken utsträckning* undervisnings- och läraaktiviteter påverkat elevens lärande (jfr Cronbach, 1963). Feedback används då som underlag för att utveckla lärarens praktik.

Enligt Stobart (2012) kan feedback ges för att korrigera uppgifter (uppgiftsnivå), förbättra strategier (processnivå), eller bygga upp kapacitet för självbedömning (metakognitivnivå). Feedback som hänvisar till personliga egenskaper i stället för uppgifter (självnivå), ger inte information som leder lärande framåt (jfr Hattie & Timperley, 2007). Huruvida feedback får positiv effekt på elevens lärande beror på en mängd faktorer som exempelvis motivation, uppgiftens komplexitet, elevens tidigare kunskaper och färdigheter samt kvaliteten på givna feedback (Stobart, 2012). Clark (2011) förtydligar vikten av att feedback leder till att eleven (1) engageras i en

metakognitiv process, (2) får stöd att utveckla förmågan att tänka om sitt tänkande, (3) förstår sambandet mellan tidigare prestationer, nuvarande förståelse och kvalitetskriterier och (4) ges möjlighet att bli agent i sitt lärande (Clark, 2011, s. 162). Det förutsätter en praktik där interaktion mellan elev och lärare, ömsesidighet och jämlikhet premieras (ibid). I nedanstående avsnitt presenteras hur den här avhandlingens kan bidra till bedömningsforskningen.

1.4 Forskningsrelevans

De flesta studier i den samtida bedömningsforskningen utgår från lärares bedömningspraktiker. De senaste åren har emellertid intresset för att förstå elevens uppfattningar av bedömning ökat. Trots detta är antalet studier som utgår från elevrösten fortfarande förhållandevis få. I Hirsh och Lindbergs (2015) forskningsöversikt över formativ bedömning på 2000-talet, är kategorin som rör elevers uppfattningar och erfarenheter den minsta. Det är inte utmärkande för bedömningsforskning. Cook-Sather (2002) beskriver elever som den ”felande rösten” inom pedagogisk forskning. En bristande kunskap om elevers erfarenheter och förståelse av bedömning, kan påverka våra möjligheter att skapa en lärmiljö där bedömning kan bli ett redskap för lärande. Föreliggande studie är ämnad som ett bidrag till en vidgad förståelse av elevperspektivet inom bedömningsforskningen. Genom att koppla elevröster ur studien till en större bedömningsdiskurs möjliggörs en igenkänning, vilket kan göra avhandlingen användbar för andra.

Under senare år har kritiska röster höjts mot hur den formativa användningen av bedömning skrivs fram i samtida bedömningsforskning (Bennett, 2011; James & Pedder, 2006; Torrance, 2012). Kritikerna menar att dialogen har förenklats till den grad att vi riskerar reducera ett demokratiskt, pedagogiskt förhållningsätt till en uppsättning metoder som kan appliceras i alla kontexter. Avhandlingen vill bidra till att förtydliga de demokratiska och didaktiska aspekterna i det formativa förhållningsättet. Det görs genom ett fokus på elevens agens, bildning och länken mellan undervisning, bedömning och lärande. Genomgångar och diskussioner av begreppsdefinitioner, teoretiska perspektiv och diskurser, som stärker och utmanar bedömningspraktikerna, avser även bidra till ökad kunskap om hur vi kan kontextualisera det formativa förhållningsättet.

Avslutningsvis, avser avhandlingen att bidra till en ökad förståelse av bedömning som gemensam angelägenhet. Vid alla typer av förändringar i

klassrummet är samarbetet mellan elever och lärare och mellan elever avgörande för hur väl förändringar faller ut (jfr Black & Wiliam, 2009). Jag menar att det som tenderar förbises vid förändringar i bedömningspraktiker är hur dessa formas och påverkas av arrangemang som omger den lokala praktiken. Avhandlingen avser bidra till forskningsfältet genom att sätta fokus på dessa arrangemang och deras betydelse för elevers och lärares förståelse och samarbete i bedömningspraktikerna.

1.5 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av nio kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bedömning som fenomen, följt av avhandlingen syfte och forskningsfrågor. För att placera in avhandlingen i bedömningsdiskursen ges en översiktlig beskrivning av bedömning kopplad till dess syfte, objekt och utformning. Studiens forskningsrelevans diskuteras avslutningsvis. Kapitel 2 placerar in bedömning i en politisk kontext genom en genomgång av läroplanens kunskapssyn relaterad till bildning och demokrati, *och* utbildning och kvalitet. Läroplanens kunskapssyn kopplas sedan till två övergripande diskurser som båda vunnit inträde i skolsystemet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur dessa båda diskurser påverkar skolpraktiker på nationell, kommunal och lokal nivå. I kapitel 3 ges en forskningsöversikt över studier som fokuserar på elevers förståelse av bedömningspraktiker medan kapitel 4 behandlar samtida forskning om bedömningspraktiker som situerade. Studiens begreppsliga ram presenteras i kapitel 5 där de teorierna som utgör ramen beskrivs både separat och som delar i ett ramverk. Här lyfts även de analytiska begrepp som används i studien. De tre praktiker som samverkar i studien beskrivs i kapitel 6, liksom studiens metodologiska inramning – aktionsforskning – dess kontext och genomförande. Kapitlet avslutas med en validering av studiens forskningsgemenskap, process och kunskapsproduktion samt etiska överväganden. I kapitel 7 görs en genomgång av de metoder som använts för att samla empiri och av de analytiska begrepp och modeller som använts för att tolka och förstå det empiriska materialet. Avhandlingens tre artiklar sammanfattas i kapitel 8. I kapitel 9, slutligen, diskuteras resultatet på en övergripande nivå. Artiklarna i sin helhet återfinns längst bak i avhandlingen.

2 En läroplan – två diskurser

I läroplanen ryms de grundläggande värden skolans undervisning bygger på samt de mål som ska genomsyra undervisningen. Läroplanen är ett politiskt beslutat policydokument vars värden, riktlinjer och mål baseras på rådande kunskapssyn. I styrdokument och policy beskrivs de krav som den enskilde läraren ska leva upp till gällande likvärdighet, demokratiska arbetsformer, kvalitet och måloppfyllelse (Krantz, 2009). När det gäller bedömning, finns förväntningar på att läraren ska ”frigöra den enskilde elevens motivation och utvecklingspotential” (s. 161) samtidigt som vi ser en utveckling med ökad dokumentation och fler kunskapsmätningar. I en pedagogisk praktik där både mål- och resultatstyrning och förståelseorientering vunnit inträde, har lärare att hantera ”konkurrerande förväntningar och motstridiga krav” (s. 12). Earl (2006) betonar hur olika bedömningsfunktioner kan stå i konflikt med varandra, även om de är legitima. För att kunna utveckla bedömningspraktiker som både gynnar elevernas lärande och möter yttre krav behöver denna potentiella konkurrenssituation och motstridighet förtydligas (ibid). I det här kapitlet behandlas därför bedömningens skilda funktioner i förhållande till en politisk kontext. Först presenteras det målrelaterade systemet kopplat till begreppen bildning och kvalitet. Därefter kopplas begrepp och kunskapssyn till två diskurser: den sociokulturella och den neoliberala. Avslutningsvis presenteras diskursernas påverkan på skolans praktiker på nationell, kommunal och lokal nivå⁵.

2.1 Den svenska läroplanen

I början av 1990-talet togs beslut att mål- och resultatstyrningens principer skulle vara utgångspunkt för arbetet i skolan. Läroplanerna utformades för att svara an mot ”ett nytt ansvars- och styrsystem för skolan” (SOU, 1992:94, s. 7). Vid läroplansreformen 1994 infördes ett nytt betygssystem där tidigare sifferbetyg ersattes av betygen Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd (Prop 1992/93:220). För grundskolans räkning blev Godkänd det lägsta betygssteget för behörighet till gymnasieskolan.

⁵ I bilaga 1 beskrivs databaser och sökvägar samt mina strategier och överväganden vid urval av källor.

Det mål- och kunskapsrelaterade systemet innebar en radikal förändring av läroplanskonstruktionen och betygens innebörd. I det tidigare normrelaterade systemet användes den nationella årskullen som referensgrupp och betygsfördelningen kopplades till normalfördelningskurvas fasta procent-satser. Det innebar att elevers resultat bedömdes relativt andra elevers resultat i landet under ett specifikt år. Det relativa systemet ansågs, av dåvarande skolministern Göran Persson, uppmuntra till konkurrens mellan eleverna, vilket stred mot läroplanens grundsyn om solidaritet och samverkan (Samuelsson, 2008). Normalfördelningsmodellen innebar en alltför snäv definition av prestationer vilken, enligt Hyltegren (2014), saknade relevanta aspekter som bör innefattas i en bedömning (jfr Murphy, 1995). Betygen sa inte något om elevens egentliga kunskaper i ett ämne (Skolverket, 2015a). I det mål och kunskapsrelaterade systemet bedöms elevernas kunskaper och färdigheter mot i förväg uppställda nationella mål och kriterier.

Det nya betygssystemet innebar ett förändrat tänkesätt, vilket byggde på två kunskapssyner. Den första satte elevers lärande i fokus och öppnade för elevdelaktighet i diskussioner om lärande och bedömning (Carlgren, 2002); den andra handlade om mätbar kunskap kopplad till tydliga kriterier. I Lpo94 kan vi skönja de två kunskapssynerna i uppdelningen mellan mål att sträva mot och mål att uppnå. Beskrivningarna för mål att uppnå liksom begreppet mål togs bort i den senaste läroplansreformen, 2011. Samtidigt ersattes betygsriterierna av kunskapskrav. En sexgradig betygsskala med bokstäverna A, B, C, D, E och F infördes, varav betygen A-E räknas som godkända betyg. I våra nuvarande läroplaner återfinns den första kunskapssynen dels i syftestexterna i skolämnenas kursplaner, dels i kapitel 1 och 2 där skolans samlade värdegrund och uppdrag beskrivs (Skolverket, 2011).

I kommande två avsnitt presenteras läroplanens två kunskapssyner i relation till bildning och elevdelaktighet respektive kvalitet.

2.1.1 Bildning och elevdelaktighet

Det jag här benämner som den första kunskapssynen handlar om att se skolan som en institution inte bara för utbildning, utan även för bildning. Bildning är ett centralt begrepp i debatten om utbildningens värde och mening.

Bildning [...] är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig (SOU, 1992:94, s. 13).

Den svenska synen på bildning har sina rötter i det tyska *Bildung* som refererar till tre processer: (1) att vara och utvecklas till en människa; (2) relationen mellan det individuella och samhället; och (3) de pedagogiska praktiker som syftar till att öka självbildning och utveckling (Hardy, Salo och Rönnerman, 2015, s. 384; jfr Liedman, 2005). Bildning är således både en självformeringsprocess och en kulturell skolningsprocess, vilken bland annat sker i skolan.

I Sverige och övriga nordiska länder har bildningstraditionen påverkat såväl utbildningsteorier som praktiker under lång tid. Under de tre decennierna närmast före 1990-talets läroplansreformer var begreppet bildning försvunnet ur läroplanen och den offentliga retoriken om skolans undervisning och innehåll (SOU, 1992:94, s. 12). I samband med läroplansberedningen återkom bildningsbegreppet i läroplanerna.

I *Grundskola för bildning* (Skolverket, 1996) klarläggs hur: ”Begreppet bildning syftar på en kunskapsställägnan som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten” (s. 6). Carlgren (2009) hänvisar till 1980-talets bildningsdiskussion där kritik framfördes mot ett ”alltför snävt perspektiv på skolans uppgift som att förmedla ’kunskaper och färdigheter’ och ett alltför enkelt nyttotänkande” (s. 32). Skillnaden mellan bildning och utbildning förklaras med att utbildning handlar om att utrusta eleven med verktyg, kunskaper och färdigheter medan bildning innebär att det eleven lär bidrar till att forma, utveckla och förädla personligheten (s. 38). Enligt Bergendal (1985) bygger bildning på en utvidgad kunskapssyn, där vi till kunskaper, färdigheter och attityder även måste lägga föreställningar och värderingar (s. 22).

Bildningsbegreppet kopplas även till demokratisk samhällsutveckling. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklas till självständiga och ansvarstagande samhällsmedborgare (Carlgren, 2009, s. 35). Hardy et al. (2015) beskriver sambandet mellan bildning och demokratisk fostran på följande vis:

“[the] upbringing of the child as a democratic citizen was, and remains, essential – the *raison d’être* of education. Education⁶ has to be democratic, both in form and in content” (ibid, s. 384).

Att bildning är en demokratisk process innebär bland annat att eleverna ska göras delaktiga i planering och diskussioner om undervisnings- och läraaktiviteter och tränas i att själva kunna bedöma sina prestationer (Skolverket, 2011, s. 18). Avsikten med den ökade elevdelaktigheten är att

⁶ *Education* används här synonymt med bildning medan utbildning beskrivs av det engelska begreppet *schooling*.

stärka elevernas möjligheter att vara aktiva i sina lärprocesser och att samspela med lärarna i undervisningspraktiken. Det kan även knytas till begreppet ”det livslånga lärandet” som presenterades i UNESCO:s rapport *Learning to be* (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnama & Ward, 1972).

Our last assumption is that only an over-all, lifelong education can produce the kind of complete man the need for whom is increasing with the continually more stringent constraints tearing the individual asunder. We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life—'learn to be'. (Faure et al., 1972, s vi).

Med det livslånga lärandet som förhållningssätt blir skolans roll att förbereda eleverna för deras fortsatta utveckling genom att stödja dem i deras utveckling av den metakognitiva förmågan att lära och att reflektera över sitt lärande (Skolverket, 2011, s. 7; 18). Det livslånga lärandet har, enligt Forsberg (2009), två dimensioner där den ena syftar på att lära under hela livet och den andra på att lärande sker i olika sammanhang. Livslångt lärande kan även knytas till tankar om anställningsbarhet (jfr Biesta, 2006; Ellström, Gustavsson & Larsson, 1996), vilket för oss över på den andra kunskapssynen i läroplanen.

2.1.2 Kvalitetsbegreppet

Den andra kunskapssynen kan knytas till begrepp som mätbarhet, kvalitet och ansvar. I följande avsnitt fokuseras begreppet kvalitet. Mätbarhet och ansvar behandlas under 2.2.2.

I och med betygsberedningen (SOU 1992:94), började begreppet kvalitet att användas för att dels beskriva en riktning (läroplanens kunskapssyn), dels kvalitativt skilda nivåer av kunnande (betyg) (Carlgren, 2009). Samtidigt konstaterades i läroplanspropositionen (Prop 1992/93:220) att det fanns tydliga samband mellan utbildningens kvalitet, kunskaper och ekonomisk tillväxt. I propositionen lyftes även komplexiteten i att mäta kvalitet och bedöma relevansen av olika kunskaper. Sedan 1992 års betygsberedning har det skett en förskjutning i användningen av begreppet kvalitet. 1997 infördes kravet på kvalitetsredovisning som ett led i att följa upp och utvärdera kommuner och skolor (Håkansson, 2008). Kvalitetsredovisningens skriftliga form blev en förstärkning av skollagens, skolformsförordningarnas och läroplanernas krav på uppföljning och utvärdering av verksamheten. Den förändrade synen på utvärdering i skolan har varit märkbar sedan

”utbildningssystemets decentralisering från mitten av 1970-talet och framåt” (Håkansson, 2008, s. 49) och har förstärkts i samband med den utvidgade decentraliseringen i början av 1990-talet (ibid). Fram till 1997 dominerade, enligt Bergh (2012), ett mer utbildningspräglat kvalitetstänkande, där kunskap, bildning och demokrati fokuserades. Därefter skedde en fokusförskjutning mot ett kvalitetbegrepp som innefattade aspekter som effektivitet, konkurrens, resultat, rättssäkerhet och likvärdiga bedömningar (Bergh, s. 6). Förändringen blir tydlig vid jämförelser mellan läroplanskommitténs fokus på bildning 1992 (SOU 1992:94) och skollagspropositionens fokus på rättsäkerhet och verksamhetskvalitet 2009 (Prop 2009/10:165). I 2002 års utvecklingsplan (SKR 2001/ 02:188) betonas fortsättningsvis skolans demokratiska strävan och behovet av att stärka Sveriges konkurrenskraft på en global arbetsmarknad. Demokratiperspektivet tonas därefter ner i kvalitetsprogrammet från 2003 där regeringen i stället lyfter fram individanpassning, kunskapsuppdrag och kvalitetskontroll.

Den tveksamhet som tidigare funnits om möjligheten att mäta och utvärdera skolors kvalitet har förändrats de senaste åren. Krantz (2009) menar att mål- och resultatstyrning förutsätter ”förstärkt nationell och lokal tillsyns-, kontroll- och utvärderingsverksamhet” (s. 158) Enligt Krantz, bidrar kvalitetssäkringssystemet till att formulera offentlig policy. Kvalitetsbegreppet har vunnit inträde i skolsystem i många länder. Clarke och Newman (1997) beskriver kvalitetsbegreppets införande i utbildningskontexten som en ‘epidemic of quality’ (s. 76). Kvalitetsbegreppets koppling till mätbarhet, jämförbarhet och ansvarighet har påverkat synen på kunskap. Vi befinner oss i ett kunskapsbaserat samhälle där intellektuella förmågor och kunskaper, enligt Hyltegren (2014), uppfattas som resurser i den ekonomiska tillväxten. Elever utbildas för att bli konkurrenskraftiga i en global ekonomi.

Oron över kvaliteten i utbildningssystemet, men också över de resurser som systemet kräver, ökar kraven på information om elevernas skolprestationer. (Hyltegren, 2014, s. 40).

Enligt Groundwater-Smith och Mockler (2009) bör vi vara uppmärksamma på när tolkningar av kvalitet har sitt ursprung i näringslivskontexten där syften och processer inte är lika komplexa som i utbildningskontexten. Författarna förtydligar att kvalitet i undervisning och lärande handlar om att säkerställa likvärdigheten i tillgången till kvalitativa undervisnings- och lärokontexter, vilket innebär att kvalitet relateras till ”the guaranteed and viable curriculum”

(ibid, s. 9). De två betydelserna av kvalitet (bildning och utvärdering av utbildning) har, menar Carlgren (2009), skapat tankemässig förvirring vilket fått ”konsekvenser för den levda kunskapssynen” (s. 30, jfr Earl, 2006). Varifrån härrör kunskapssynerna? I följande avsnitt presenteras två diskurser som format kunskapssyner i de svenska läroplanerna.

2.2 Två diskurser

De kunskapssyner som återfinns i våra svenska läroplaner kan kopplas till den sociokulturella diskursen, som bygger på demokratiska principerna och som förordar långsiktiga kollegiala processer utifrån tankar om agens och relationer (Gipps, 1994; Elwood & Murphy, 2015; Säljö, 2000), och till den neoliberala diskursen, som drivs av [externa] krav på mätbarhet, jämförbarhet och ansvarighet (engelskans *accountability*) (Beach, 2010; Connell, 2013; Lindblad & Popkewitz, 2004). Elwood och Murphy (2015) förtydligar kopplingen mellan bedömning, kunskapssyn och diskurser (här benämnda teoretiska positioner).

Within the field of assessment, the enduring beliefs about products and practices are understood by considering the theoretical positions about what assessment is and what its purpose is, but also theoretical positions about knowledge and about learning and how the two are connected and assessed. (Elwood & Murphy, 2015, 184)

Synen på bedömning formas av övergripande sociala och utbildningspolitiska policies och strukturer. Den kommer in i de nationella skolsystemen via globala aktörer, enligt Priestley (2014). De sociokulturella grundidéerna om demokrati, agens och lärande i samspel med andra återfinns bland annat i FN:s deklaration om barnets rättigheter (Unicef, 2009). De neoliberala tankarna kan härröras till OECD, som påverkar nationella skolsystem genom bland annat PISA-mätningar. Behovet av internationella datainsamlingar drivs av antagandet att konkurrenskraften hos en nationalstat kan avgöras genom att kvaliteten på de nationella skolsystemen jämförs (Priestley, 2014, s. 8). I nedanstående avsnitt utvecklas resonemanget om de två diskurserna.

2.2.1 Den sociokulturella synen på kunskap, lärande och agens

I den sociokulturella diskursen är en av grundtankarna samspelet mellan en grupp människor och individen (Säljö, 2000). Lärande ses, enligt Gipps (1999),

som en organisk process där eleven tolkar, omorganiserar och omstrukturerar kunskap. Eleven lär sig genom att aktivt begripliggöra ny kunskap och placera in den i sin befintliga förståelse, vilken omformas och utvecklas. Läraren behöver skapa en didaktisk miljö där eleven ges möjlighet att vara agent i lärandet (Gipps, 1999). Agens kan inte förmedlas utan behöver erövrats i samspel mellan elev och lärare (Priestley, 2014). Det förutsätter att relationerna mellan elev och lärare adresseras och rekonstrueras (Gipps, 1999)

Den sociokulturella synen på lärande fördes tidigt fram av Vygotskij (1934/2001), som hävdade att det är viktigt att identifiera både vad eleven har uppnått på egen hand (den faktiska utvecklingszonen) *och* vad eleven kan uppnå med stöd av en lärare eller en klasskamrat (den proximala utvecklingszonen, ZPD). Vygotskijs utgångspunkt var att en individs utveckling sker genom ett växelspel mellan biologiska förutsättningar och samspel med andra människor. Allal och Pelgrims Ducrey (2000, s 150) kopplar ZPD till bedömning. De menar att bedömning potentiellt kan mäta elevens ZPD *och* att bedömning kan användas formativt inom elevens ZPD för att optimera interaktion, undervisning och läroprocess. Det innebär, som jag tolkar det, att bedömningen används av läraren för att anpassa undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter efter elevens behov. Teorin om utvecklingszoner förstås i ett sociokulturellt perspektiv som en modell för hur ”kunskaps- och färdighetsträning” fungerar, enligt Säljö (2000):

vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kan kanske till slut genomföra dem från början till slut. (Säljö, 2000 s. 120)

Torrance (2012) betonar att kunskap och förståelse konstrueras genom interaktion (jfr Elwood & Murphy, 2015). Samspelet mellan lärare-elev, elev-uppgift, och elev-elev blir därmed centralt. Shepard (1992) konstaterar att det är lättare att utveckla ny kunskap om läroaktiviteterna är relevanta (jfr kapitel 1; Biggs & Tang, 2011). Kunskaper som upplevs som isolerade från elevens verklighet eller tidigare kunskaper, är svåra för eleven att skapa mening av och integrera med tidigare kunskaper.

Meaning makes learning easier, because the learner knows where to put things in her mental framework, and meaning makes knowledge useful because likely purposes and applications are already part of the understanding. (Shepard, 1992, s. 319)

Undervisning bör således ses som en pågående kunskapande process, och bedömning och dess användning som sätt att synliggöra denna process. Enligt Wyatt-Smith, Klenowski, & Colbert (2014) är bedömning, undervisning och lärande integrerade. En länkning mellan dessa tre och läroplanens mål är grunden i arbetet med att förbättra både lärande och resultat (s. 3).

Enligt Berry (2011) har synen på kunskap och lärande gradvis förflyttats från ett positivistiskt och kvantitativt synsätt till ett hermeneutiskt och kvalitativt (jfr Moss et al., 2006). Ur ett svenskt perspektiv kan den sociokulturella diskursen ses som en återgång till en bildningstradition som under efterkrigsdecennierna ersattes av en mer psykometriskt driven tradition (Berry, 2011; Forsberg, 2009; Lundahl, 2006). Läroplanerna har ur ett globalt perspektiv blivit mindre inriktade på detaljkunskap och fakta, och mer på förmågor som kritiskt tänkande, samarbete och problemlösning (Berry, 2011). Den förändrade synen på lärande påverkar hur vi använder bedömning. Bedömning inom ramen för den sociokulturella diskursen knyts samman med en interaktiv, dynamisk och samarbetande lärprocess där bedömning används för att främja lärande (Torrance, 2012). *Dynamic assessment* (jfr Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 1979/2002), är ett exempel på detta synsätt. Bedömningen ses som en integrerad del av undervisningen och inbäddad i det sociala och kulturella livet i klassrummet, vilket vi återkommer till i kapitel 5. Gipps (1999, s. 378) betonar att bedömning är en konstruktiv och interaktiv aktivitet, som fokuserar processen och har som mål att förbättra prestationer och utveckla kompetenser; i processen är elevens delaktighet central.

Interaktiva aktiviteter innebär ett möte mellan personer med autonomi. Ett sådant möte bygger på respekt och ömsesidighet samt engagemang från eleven och läraren. Connell (2013) skriver att trots skillnaderna mellan elever och lärare krävs en form av jämlikhet i utbildningssituationen. I artikel 12 i Barnkonventionen beskrivs hur barn ska ha rätt att bilda och uttrycka sina åsikter samt att barnets åsikter ska ”tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad”. (Unicef, 2009, s. 18). Motsvarande skrivning återfinns i Lgr 11 där det fastslås att:

[Eleverna] ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2011, s. 15)

Barnkonventionen beskriver barns rätt till utbildning och förtydligar att utbildningen ska syfta till att ”utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga” och att ”förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet” (Unicef, 2009, s. 28). Deltagande beskrivs som en pågående process vilken innefattar informationsutbyte och dialog mellan elev och lärare. Den bygger på ömsesidig respekt och en förståelse för att såväl elev- som lärarrösten påverkar den fortsatta praktiken (Priestley, 2014, s. 5). Den nordiska skolmodellen baseras, enligt Blossing, Imsen och Moos. (2014a; 2014b), på likvärdighet och jämställdhet (i original, *equity* och *equality*) där inkludering, lika möjligheter till kunskap och vidare studier varit centrala faktorer. Beach och Dovemark (2011) förtydligar hur de svenska styrdokumentet föreskriver att utbildning skall genomföras i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och med respekt för människor. Vidare skall elever ha tillgång till utbildning och möjlighet att uppnå goda skolresultat oavsett social bakgrund, kön, etnisk tillhörighet, religion, personlig trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder (s. 324). Det finns således en stark korrelation mellan Barnkonventionens och läroplanens skrivningar.

Nuvarande styrdokument (Skolverket, 2011; SFS 2010:800) utgår från att elever ska vara aktiva under sin skoltid. Agens är dock inte ett enkelt begrepp. Biesta och Tedder (2006) skriver att agens inte är en kvalitet som finns hos individer. Agens är beroende av materiella, kulturella och sociala resurser i en viss kontext (jfr Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014). Agens är därmed alltid ett resultat av samspelet mellan enskilda personers ansträngningar, tillgängliga resurser, och kontextuella och strukturella faktorer i den specifika kontexten (Biesta & Tedder, s. 137). Priestley (2014) förtydligar att det här sättet att tolka agens gör det möjligt att förstå individens agens som kontext- och tidsbunden. Agens förhandlas därmed i en specifik situation. Hur materiella, kulturella och relationella faktorer påverkar agensen behandlas i kapitel 4, 5 och 9 samt i artikel 2 och 3.

Ett sätt att bemöta agens utifrån samspelets aspekter är att se lärande mer som ett lärlingskap. Torrance (2012) använder Laves och Wengers (1991) begrepp *‘community of practice’* och menar att genom att skapa en gemensam praktik utvecklas identiteter och handlingsätt över tid. Eleven utvecklar kunskaper och färdigheter genom samarbetet med läraren under tiden som lärandet konfigureras genom processen (jfr Lave & Wenger, 1991, s. 29; 53).

Torrance (2012) hänvisar även till Pryor and Crossouards (2008) sociokulturella teori för formativa bedömningsprocesser, vilken betonar hur utgångspunkterna för lärandet förhandlas och förstås på nya sätt genom interaktion. Kirton, Hallam, Peffers, Robertson och Stobart (2007) menar att de sociokulturella grunderna för formativa bedömningsprocesser inte är enkla att förena med en agenda som betonar konkurrens och resultat; en agenda som återfinns inom den neoliberal diskursen, vilket presenteras nedan.

2.2.2 Den neoliberal synen på utbildning

Den neoliberal diskursen har sitt ursprung i teorier om politisk och social omvandling kopplad till den fria marknaden. Diskursen drivs av begrepp som: leverantör, kund, ansvarighet och mätbarhet och kopplas till resultat och kundnöjdhet (Hardy, 2012). Inom neoliberalismen finns en positiv tilltro till att ökad standardisering kan höja kvaliteten och likvärdigheten.

Connell (2013) beskriver hur den neoliberal ideologin har vunnit inträde i de flesta offentliga institutioner i samhället under de senaste decennierna. Enligt Bottery (2000, s. 8; 13) har den globala ekonomiska diskursen fångat utbildningen och omtolkat den genom sitt språk och sina värderingar. Det blir märkbart genom att begrepp som kvalitet (se ovan), kompetenser och målsättning fått ett allt större inflytande i skolans värld. Med nyliberalismens ökade påverkan på skolsystemen har det skett en fokusförskjutning från aktiviteter och processer mot effektivitet, resultat, utfall och individuellt ansvar. Konkret innebär det ett ökat fokus på mätbara förbättringar av elevernas lärande (Hyltegren, 2014, s. 39). Implementeringen av organiserings-system och kontrollfunktioner från näringslivet har medfört att skolan blivit del av ”*the audit society*” (Groundwater-Smith & Mockler, 2009). Skolor styrs alltmer av faktorer som ekonomisk tilldelning, nationella och internationella prov, dokumentationskrav och externa granskningar (Connell, 2013).

Genom att skolan blivit allt mer ”*spot welded onto the economy*” (Smyth, Dow, Hattam, Reid, & Shacklock, 2000, p. 5) har målen med utbildning omdefinierats inom ramen för det som är mätbart (Hardy, 2012). Utfallet av utbildningen – elevernas resultat – ses som en mätbar produkt (Flaitz, 2011), för vilken lärarna och skolledningen är ansvariga (Groundwater-Smith & Mockler, 2009). Positiva resultat anses leda till att eleverna blir produktiva samhällsmedborgare. Med ett marknadsorienterat synsätt följer förståelsen att demokrati har bäst grogrund i ett individualistiskt marknadssamhälle med

politiskt passiva medborgare och aktiv politisk ledarelit (Reid, 2002, s. 572). Utbildning uppfattas handla om att utveckla färdigheter som behövs för att tillväxten ska vara god (Klenowski, 2011). Det bör jämföras med läroplanens skrivningar om att undervisningen ska ”förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet [...] utöva inflytande och ta ansvar” (Skolverket, 2011, s. 8).

2.3 Diskursernas påverkan på skolans praktiker

I den neoliberal diskursens kölvatten används internationella jämförelserna av nationella regeringar för att motivera förändringar i läroplaner och öka kravet på bedömning i förhållande till färdiga *standards* (Klenowski, 2011). Elwood (2013) förtydligar bedömningens koppling till policyförändringar.

Educational assessment continues to be used to bring about significant major educational policy change, and public tests and examinations continue to be the powerful instruments used to drive this change [...] at the system level, the use of assessment to deliver educational policy objectives has increased the degree of political involvement in assessment decisions. (Elwood, 2013, s. 206)

Policydokument och kompetensutvecklingsinitiativ utgör det Hardy, Rönnerman, Furu, Salo och Forsman (2010) beskriver som utbildningspolitisk metapraktiker. Dessa praktiker har uppstått som en följd av press på politiska beslutsfattare på alla nivåer. De påverkar vilka pedagogiska metoder som används i klassrummet och hur skolan organiserar kollegialt lärande. Metapraktikerna märks bland annat genom en stärkt kontroll av hur individuella skolor och huvudmän lever upp till sina respektive uppdrag. Den regelbundna tillsynen och kvalitetsgranskningen utförs av Skolinspektionen. Kontrollerna relateras till en statlig oro över svenska elevers prestationer i internationella jämförelser som TIMMS, PISA och PIRLS. Hyltegren (2014) kopplar samman den statliga oron med kompetensutvecklingsåtgärder:

Möjligen är det i detta perspektiv som man kan se det i Sverige ökade intresset för internationella jämförelser som PISA och TIMMS där de svenska resultaten också verkar stimulera diskussioner om hur effektivt det svenska utbildningssystemet är och vilka insatser som kan leda till förbättringar. (Hyltegren, 2014, s. 40)

Den övergripande styrningen blir därför även märkbar i statens satsningar på kompetensutveckling för lärare inom specifika områden som exempelvis matematiklyftet och läslyftet (jfr Skolverket, 2015b).

Groundwater-Smith och Mockler (2009) belyser klyftan mellan synen på utbildningens möjlighet att transformera och frigöra individen, och tron på att kunskaper och färdigheter kan mätas med *standards*. Det går inte, menar de, att applicera färdiga lösningar på komplexa problem. Neoliberalismens fokus på det lätt mätbara får följden att de historiska, kulturella, sociala och politiska influenser och förhållanden, vilka formar de praktiker där elever och lärare samspelar, inte tilldelas tillräcklig uppmärksamhet (jfr Gipps, 1999; Kemmis et al, 2014). I stället betonas aspekter vilka kan mätas och övervakas genom standardiserade metoder och förbättras genom riktade kompetensutvecklings-satsningar (Hardy et al., 2015). Det innebär att komplexiteten i lärprocesser och samspel mellan elever, lärare och kontext tonas ner (Groundwater-Smith & Mockler, 2009). Även om den sociokulturella ömsesidigheten återspeglas i den politiska retoriken, kännetecknas den nationella agendan, enligt Berry (2011), av fokus på mätbarhet, måluppfyllelse och ansvarighet.

En regeringspolicy i linje med den neoliberala diskursen utövar, enligt Ax och Ponte (2010), tryck på lärares didaktiska arbete. Ett alltför stort fokus på effektivitet och ändamålsenlighet riskerar att tona ner andra intentioner med utbildning (s. 40). Enligt Hultin (2007), kan ett strategiskt-instrumentellt förhållningsätt till utbildning riskera bli ”ett (kanske oöverstigit) hinder att ta sig över för lärare som, tillsammans med sina elever, vill skapa demokratiska läroprocesser” (s. 330). Demokratiska läroprocesser och agens är centrala aspekter i ett didaktiskt förhållningsätt där bedömning används formativt. Även i de länder som lyckats bäst med att införa reformer där bedömning ses som ett stöd i lärprocessen, finns, enligt Berry (2011) spänningar mellan den bedömningspraktik som förordas och lärares faktiska bedömningspraktiker.

Many teachers are in fact very enthusiastic about the ideas of using assessment for learning purposes. They are very willing to try out the assessment for learning concepts although generally find it rather hard to fight the examination culture and the pressure of accountability (Berry, 2011, s. 100).

Lärarna associerar i första hand bedömning med ansvarighet och först i andra hand med undervisning och lärande (Berry, 2011). James och Pedder (2006) beskriver de skillnader som finns mellan lärares praktik och deras värderingar rörande formativa bedömningsprocesser och elevers autonomi. Lärare präglas både av den sociokulturella diskursens pedagogiska värden och av den neoliberala diskursen instrumentella värden. I klassrumspraktiken upplevdes de två diskurserna ibland oförenliga. Ändå kan båda beskrivas som

pedagogiska då de drivs av en önskan att göra eleven delaktig i och ansvarig för sitt eget lärande (jfr Clarke, 2004, s. 5). Trots det, är det just i relation till elevens autonomi och agens som skillnaderna mellan lärarnas värderingar och deras praktik blir tydligast. Lärarna i det projekt som James och Pedder (2006) beforskat lyfte fram resultatorientering och mätbarhet som begränsningar i deras arbete med att öka elevdelaktigheten. Det kan förstås som att den socio-kulturella diskursens värden har svårt att få utrymme i en neoliberal diskurs.

De sociala konsekvenserna av förändringar av utbildningssystemen måste, enligt Klenowski (2011), uppmärksammas (jfr Elwood, 2013, Messick, 1989). En möjlig konsekvens av en konkurrens mellan skolor, ett stort fokus på resultat och undervisningen som reduceras till det som är mätbart, kan bli att en del elever stämplas som misslyckade. Klenowski hänvisar till studier som visar att den internationella klyftan mellan barn med och utan tillgång till utbildning av hög kvalitet ökar (ibid, s. 82-83). Dovemark (2014) belyser hur ett akademiskt misslyckande kan förstås som ett socialt snarare än ett kognitivt problem. Resonemanget baseras på Bernsteins diskursbegrepp (2000). Praktiska undervisningssituationer karakteriseras av en horisontell diskurs med en restriktiv kod, där vardagskunskap är kontextberoende. Mer teoretiska undervisningssituationer karaktäriseras av en vertikal diskurs med en elaborativ kod, vilken är mer indirekt länkad till den specifika kontexten. Den elaborativa koden kanaliseras i kursplaner som är teoretiska till sin karaktär. Hur elever förstår och värdesätter den restriktiva respektive elaborativa koden är, enligt Dovemark, beroende av det sociala och kulturella kapital eleverna har med sig in i skolkontexten. Elever som inte har förkunskaper att möta den elaborativa koden tenderar att prestera sämre i teoretiska ämnen i skolan (s. 177-178). Skolmisslyckanden kan då förstås som en likvärdighetsproblematik.

Även den sociokulturella diskursens fokus på demokrati, delaktighet och agens medför komplikationer i praktiken. Det är svårt att utveckla undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter som involverar och stödjer eleverna. Elevcentrerad undervisning kan kritiseras utifrån att vissa aspekter normaliseras, vilket utesluter de elever som inte passar mallen (Cook-Sather, 2002). Enligt Krantz (2009), kan det pedagogiskt meningsfulla i bedömningsprocessen bli otydligt i förhållande till de elever som inte följer förväntade mönster. Bedömning riskerar då bli mer kontrollerade än utvecklande (s.189). Elevers delaktighet kan även vara del av lärarens agenda, vilket innebär att elevernas delaktighet och åsikter inordnas i förutbestämda rutiner och vad som är acceptabelt deltagande i vuxnas ögon (Priestley, 2014).

Reeves (2013: 69) draws attention to how possible critical and creative formative assessment practices are made acceptable or 'made safe' by simply inviting children to participate within restrictive margins'. This acceptability does not, as May (2005: 29) suggests, pay 'equivalent regard (or acknowledgement) to how pupils potentially influence, and contribute to, their own participation'. (Priestley, 2014, s. 54-55)

I bedömningsrelaterade aktiviteter kan elevers medverkan vara del i maktutövandet och konformerandet (Torrance, 2012). Elevdelaktighet kan tolkas och tillämpas utifrån instrumentell förståelse av styrdokumentet eller utifrån rättigheter och demokratisk förnyelse. Genom att länka delaktighet till agens kan vi skapa en tydligare utgångspunkt i den senare (Priestley, 2014). Det ligger i linje med den auktorisering av elevens perspektiv som Cook-Sather (2002) förordar, vilken även innefattar elevens delaktighet i samtal om utveckling av utbildningspraktiker och policy (se kapitel 3).

2.4 Sammanfattning

I kapitlet beskrivs övergången till det mål- och kunskapsrelaterade systemet. Elevers resultat jämförs inte längre mot den nationella årskullens resultat utan mot i förväg uppställda nationella kunskapskrav. Vår nuvarande läroplan innefattar en kunskapssyn som sätter elevernas lärande, demokrati och agens i centrum (bildning) och en som fokuserar på de förmågor, färdigheter och kunskaper eleverna ska utveckla (utbildning). Kunskapssynerna kan kopplas till två diskurser. Inom den sociokulturella diskursen ses lärandet som socialt konstruerat och samarbetet mellan elever och lärare som en förutsättning för utveckling av förmågor. Kontextuella förutsättningar anses forma möjligheten till agens och samspel. I den neoliberal diskursen är begrepp som mätbarhet och ansvarighet viktiga. Lärare och skolledare är ansvariga för elevers resultat. Positiva elevresultat kopplas samman med tankar om anställningsbarhet och ekonomisk tillväxt. Det bör noteras att de refererade författarna överlag är positiva till den sociokulturella diskursen, medan de intar en mer kritisk inställning till den neoliberal diskursen. Inom båda diskurserna finns dock en strävan efter hög kvalitet, likvärdighet, elevdelaktighet och ökat elevansvar i lärandet, även om begreppen inte definieras på samma sätt. I kommande kapitel ges en översikt över den forskning som fokuserar på elever uppfattningar och erfarenheter av bedömning.

3 Elevers syn på bedömning och elevers delaktighet i bedömningspraktiker

I de senaste läroplansreformerna, 1994 och 2011, har elevers delaktighet blivit tydligare framskriven. I Lgr11 beskrivs delaktigheten utifrån ett demokrati-perspektiv (Skolverket, 2011, s. 15). I relation till bedömning, är skolans mål att eleverna utvecklar ansvar för sina studier och att de ökar sina förmågor att bedöma kvaliteten på sina uppgifter i förhållande till både nationella och individuella mål.

Skolans mål är att varje elev; utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och; utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. (Skolverket, 2011, s. 18)

Lärarna måste därför klargöra vad eleverna förväntas göra med sina förmågor, och föreslå uppgifter och metoder som stimulerar dessa förmågor.

I detta kapitel fokuseras elevdelaktighet, agens och demokratiska värden i förhållande till bedömningspraktiker. Forskningsöversikten innefattar fem perspektiv. Först ges en kort teoretisk inramning kring elevdelaktighet, vilken följs av en presentation av hur elevdelaktighet beskrivs i bedömningsforskning. Därefter presenteras elevers syn på bedömning följt av elevers syn på feedback. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om elevers syn på själv- och kamratbedömning. Studierna jag valt att lyfta fram har genomförts med elever i motsvarande svensk grundskola, med elever som åldersmässigt motsvarar dem som ingår i studien som denna avhandling utgår ifrån⁷. Det gemensamma forskningsintresset har varit elevers uppfattning av bedömning och feedback.

3.1 Hur kan vi teoretiskt förstå elevdelaktighet?

Cook-Sathers (2002) har sammanställt de teoretiska perspektiv många moderna läroplaner och policytexter baserar sina skrivningar om elev-

⁷ I bilaga 1 beskrivs databaser och sökvägar samt mina strategier och överväganden vid urval av källor.

delaktighet på. Nedan används sammanställningen som en referensram för hur elevdelaktighet och agens skrivits fram inom bedömningsforskning och hur den upplevs av eleverna i de studier som ingår i forskningsöversikten.

Den basala premissen för de flesta perspektiv som policydokument vilar på är, enligt Cook-Sather (2002), tillit till elevens förmågor och möjlighet att använda kunskaper samt till elevens ansvarstagande. *Det konstruktivistiska perspektivet* lyfter fram eleven som aktiv skapare av kunskap. Enligt detta synsätt bör eleven vara aktiv skapare av sin egen lärprocess samt bedöma sitt eget lärande. Genom att eleven ger läraren feedback utifrån sina erfarenheter av lärande, har läraren möjlighet att förändra undervisningspraktiken så att den bättre stödjer elevens lärande (ibid).

Den kritiska pedagogiken lägger stort fokus på värden. Lärprocessen ska förhandlas gemensamt av elev och lärare, vilket kräver såväl lärarens ledarskap som att både lärare och elev har agens i lärsituationen. Det innebär en omfördelning av maktfaktorer kopplade till undervisnings- och lärsituationen. En utmaning av nuvarande maktförhållanden förordas även inom *postmodernismen* och *den feministiska pedagogiken*. Dessa perspektiv varnar dock för att okritiskt och oflekterat betona elevrösten, eftersom det kan leda till att vi tappar fokus på mångfalden av identiteter, språk, och maktförhållanden i olika kontexter. Mångfalden påverkar vad som kan sägas och göras i den specifika praktiken. För att förändra praktiken krävs därmed att vi ständigt ifrågasätter våra egna sanningar och förhållningssätt (Cook-Sather, 2002).

Cook-Sather refererar även till två perspektiv som kopplar elevdelaktighet till policynivån. Det första, *utbildningsforskning*, eftersträvar att (1) koppla elevs erfarenheter och perspektiv till den större diskussionen om policy- och praktikutveckling och att (2) synliggöra svårigheter och motsägelser inom policy och praktik med utgångspunkt i elevröster. Det andra, som *fokuserar på elevs tolkningsramar*, går steget längre genom att även förordas elevs medverkan i att definiera ramarna för diskussionerna. Forskare och lärare som ansluter sig till det senare perspektivet använder, enligt Cook-Sather (2002, s. 7), elevs röster och perspektiv, som bevis på att förändring behövs och för att beskriva hur policy och reformer bör utformas.

Den största utmaningen – om elevdelaktighet ska bli mer än en pappersprodukt – handlar, enligt Cook-Sather (2002), om vem som ska ha makt och auktoritet att utforma policydokument och utveckla praktikerna. Hon förordar att perspektiven ovan integreras i en ram utifrån vilken både förståelse och praktiker kan utvecklas.

I nedanstående avsnitt presenteras resultaten från några studier som fokuserat på elevdelaktighet i bedömningspraktiker. En del av dem utgår från grundtankar om och förutsättningar för elevdelaktighet medan andra utgår från elevers egna erfarenheter och reflektioner.

3.2 Hur beskrivs elevdelaktighet i bedömningsforskningen?

Elevers delaktighet i lärprocessen och i bedömningspraktiker beskrivs som central för att de ska utveckla sina kunskaper och förmågor (Black & Wiliam 1998, 2009, Dewey, 1916/1999; Stobart, 2012; Tyler, 1949). Schuell (1986) belyser sambandet mellan elevdelaktighet och lärande på följande sätt:

If students are to learn desired outcomes in a reasonable effective manner, then the teacher's fundamental task is to get students to engage in learning activities that are likely to result in their achieving those outcomes [...]. It is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does. (s. 429)

Liknande argument återfinns inom bedömningsforskningen där vikten av att skapa relevanta läraaktiviteter förtydligas (jfr Gipps, 1999). Applicerat på bedömningspraktiker, blir konsekvensen av Schuells resonemang, utifrån min förståelse, att elevers engagemang i bedömningspraktiker behöver öka.

Hayward (2012) betonar relationen mellan formativ användning av bedömning och elever som lärande individer. Hon lyfter fram ett behov av större förståelse för vad det innebär att förändra relationerna mellan dem som lär (eleverna) och dem som organiserar för lärande (lärarna). Det krävs en omfördelning av roller i undervisnings- och lärsituationen. Ökad elevdelaktighet innebär, enligt Earl (2013), att mål och kriterier för lärande behöver bli gemensamma. Elever behöver både enskilt och tillsammans med andra skapa förståelse för vad de ska lära, hur de kan lära sig på ett effektivt sätt samt hur de kan bedöma sin egen och andras lärprocess (Black et al., 2004). Det förutsätter, menar Pettersson (2000), att eleverna känner till såväl hur bedömningsprocesser som lärande går till och att de efterhand utvecklar förmågan att utvärdera sitt arbete och utveckla sina lärandestrategier (jfr Korp, 2003). För att bedömning ska få betydelse för lärandet förutsätts samarbete mellan lärare och elever (jfr Berggren, 2013), annars kan det uppstå diskrepans mellan vad lärarna uttrycker och vad eleverna uppfattar (jfr Sadler, 2010).

Ett sätt att möjliggöra en ökad elevautonomi i lärandet är, enligt Hayward (2012), att skapa förutsättningar för själv- och kamratbedömning. Det ger eleven verktyg för att reflektera över sitt tidigare lärande och identifierar nya saker att lära; analysera och utvärdera problem och skapa nya vägar fram; genom självreglering agera för att förbättra sina uppgifter och resultat. Genom att arbeta med andra förstår eleven vad som är av betydelse i en uppgift (ibid). Black och Wiliam (1998) kopplar samman att se sitt eget lärande – att lära sig *hur* man löser problem, inte bara *att* lösa dem – med motivation och måluppfyllelse. Elever som reflekterar kring sitt lärande lyckas bättre, menar författarna, inte för att de använder bättre strategier utan för att de funderar kring olika strategier innan de fattar beslut om vilken de ska använda. Reflektion sker på en metakognitiv nivå som utgår från självbedömning (ibid).

För att elevrösten ska få genomslagskraft förutsätts, enligt Lundys (2007), att eleven ges möjligheter att uttrycka sin åsikt (rum), att det finns stöd för att uttrycka åsikten (röst), att någon lyssnar (publik) samt att elevens åsikter tas under övervägande vid en utveckling av praktiken (inflytande). Leitch, Gardner, Mitchell, Lundy, Odena, Galanouli & Cloughs. (2007) studie visar att elever är kapabla att bidra i meningsfulla dialoger om lärande, undervisning och bedömning. De behöver ges förutsättningar att engagera sig i processen. Hayward (2012) betonar hur autonomi, ömsesidigt beroende, engagemang och agens är centrala faktorer för att utveckla ett formativt förhållningsätt där bedömning stödjer lärandet. Förhållningssättet bygger på sociokulturella lärandeteorier, vilka innefattar aspekter som demokrati, lärgemenskaper (*communities of learners*), fördjupat lärande och förbättrade resultat. (ibid., s. 128)

Slutsatser dragna utifrån CERI-undersökningen⁸ (Sebba, 2012) tyder på att få elever i fallstudierna var agenter i de formativa bedömningsprocesserna. De ”*communities of learners*” som Hayward efterfrågar har, utifrån Sebbas tolkning, inte förverkligats på bred front. Inom den framtida forskningen om formativ användning av bedömning behövs, enligt Hall, Murphy och Soler (2008), mer uppmärksamhet ägnas åt elevers uppfattning om vad som viktigt för att de ska lära sig och hur lärandet kan stödjas. Ska den formativa användningen bli mer än ett lovande koncept behöver elever, enligt Bennett (2011), framgent involveras mer direkt i processen än vad de gör idag. En tolkning av ovanstående är att det blir centralt att skapa möjligheter för dialog mellan olika aktörer i lärprocessen, vilket vi återkommer till i kapitel 6 och 9.

⁸ Centre for Educational Research and Innovation, en fallstudie som genomfördes i 8 länder.

Formativ användning av bedömning kan, enligt Marschall och Drummond (2006) och Pedder och James (2012), förstås som en sociokulturell transformation där lärande blivit mer av en ”gemensam strävan”. Det förutsätter ny förståelse om undervisnings- och lärpraktiker och att praktiker utvecklas gemensamt av elever och lärare. Elwood (2013) betonar det etiska perspektivet och de sociala konsekvenserna av bedömning. Hon hänvisar till Barnkonventionens skrivningar om delaktighet. I enlighet med dessa behöver lärare integrera elevers perspektiv och utgå från vad som gynnar likvärdighet och agens vid utformning av bedömningspraktikerna (s. 217). Roller och relationer mellan elever och lärare behöver således omförhandlas och utvecklas. Harlen and Deakin Crick (2003) kopplar samman förändrade relationer mellan elever och lärare med motivation och engagemang. De betonar vikten av att elever blir tillfrågade och att de får valmöjligheter. För att leva upp till de idealen krävs förändrade maktrelationer i klassrum och skolor liksom förändringar i styrdokument, pedagogik och bedömning, vilket bland annat uppmärksammas inom postmodernismen och den feministiska pedagogiken (Cook-Sather, 2002). Elevers röst behöver därmed få större utrymme och inflytande såväl i klassrumssituationen som i den övergripande debatten. Enligt Hayward (2012) behöver lärare, forskare och policyförfattare utveckla större kunskap om elevers erfarenheter av bedömning, vilket ligger i linje med utbildningsforskningens intentioner (Cook-Sather, 2002).

I de kommande tre avsnitten presenteras forskningsstudier som fokuserar elevers förståelse av bedömning, feedback samt själv- och kamratbedömning.

3.3 Elevers uppfattning om bedömning

Det finns en nära koppling mellan undervisning, lärande och bedömning. De första studierna som refereras fokuserar på elevers uppfattning om lärande.

Resultat från en studie om elevers uppfattning om lärande, genomförd med elever i årskurs 2 och 6 (McCallums, Hargreaves & Gipps, 2000), indikerar att även yngre elever har en förståelse för lärande och kan beskriva sina lärstrategier. Enligt studien hade en del elever utvecklat metakognitiva förmågor och kunde beskriva sitt eget tänkande. Överlag kunde eleverna även beskriva hur de använde sina lärstrategier när de inhämtade ny kunskap och förståelse. Liknande resultat återfinns i en studie med 10-11-åriga elever i Skottland (Hayward, Boyd och Dow, 2008) där samtliga elever ansågs kapabla att engagera sig i samtal om lärande. Eleverna i studien uttryckte att de

önskade delta mer i samtal om innehållet i planeringar, inte bara delges lärandemålen. De önskade involveras i reflektioner av erfarenheter om lärande, vad som hade fungerat, vad som kunde förbättras och hur förbättringar kunde genomföras. Eleverna ville även till viss del kunna påverka innehåll och upplägg av lektioner. De värdesatte när de fick input som ledde till ökat lärande från både lärare och kamrater. Studien visar även att eleverna gärna utökade sitt deltagande i lärprocessen. Resultaten indikerar att elever uppfattar ett samband mellan delaktighet, att bli lyssnad på i lärsituationen och ökad motivation i lärprocessen (jfr Black & Wiliam, 1998).

Utökad delaktighet och en aktiv roll välkomnades även av flera av de elever som deltog i Leitchs et al. (2007) studie som fokuserade på hur elever kan involveras i forskning. Resultaten indikerar att förändrade elev- och lärarroller kan leda till förbättrad lärmiljö och ökad elevmotivation. Att bli lyssnad på lyfts fram som centralt för att öka motivationen att aktivt delta i lärprocessen (Leitch et al., 2007), vilket även Lundys (2007) studie belyser.

En nyzeeländsk intervjustudie med elever i år 7-10 (Cowie, 2005) visar att eleverna uppfattade att formativa bedömningsprocesser var länkade till kognitiva och sociala relationer. Två huvudsakliga sätt att betrakta bedömning och lärarfeedback, framkom i analysen. De elever som uppfattade bedömning som ett hjälpmedel för att lära, ansåg vanligtvis att bedömning var ett gemensamt ansvar som delades av elev och lärare. De föredrog lärarfeedback i form av framåtsyftande förslag. Utifrån den feedback de fått kunde de som elever sedan fortsätta att vara aktiva när de själva skapade mening ur lärarens förslag. De elever som däremot kopplade bedömning till resultat ansåg att bedömning var lärarens ansvar. De föredrog feedback som ledde till att de kunde fullfölja uppgiften. I bedömningsprocessen var språket av avgörande betydelse. Eleverna uttryckte att det var enklare att nyttja feedback där läraren använt ord de var vana vid (jfr artikel 1). Studien visar även att elev-lärointeraktioner spelade stor roll för båda grupperna. Samarbetet i bedömningspraktikerna var beroende av relationer, tillit och respekt. Eleverna sade sig uppskatta lärare som tog hänsyn till hur de lärde sig vid planering av undervisningen. Respekten mellan lärare och elev behövde vara ömsesidig, enligt eleverna. Ömsesidighet gjorde eleverna mer benägna att agera på lärarens feedback. Elever i gruppen som föredrog feedback som ledde till att de kunde avsluta uppgiften, uttryckte att deras begränsade användning av framåtsyftande feedback var kopplad till en brist på tillit och respekt mellan

dem och läraren. De uttryckte en brist på tillit till lärare som fokuserade på att hinna med materialet och som skyndade förbi lärandemålen (Cowie, 2005).

I Cowies studie (2005) länkas elevernas delaktighet i bedömningspraktiker till kognitiva, sociala och emotionella syften och konsekvenser. En del elever uttryckte att de ställde frågor för att utveckla relationer och bygga en bild av sig själva som lärande inför läraren. Elevernas utgångspunkt var således inte alltid utveckling av kompetenser och lärande. Bedömningens påverkan på elevers självbild lyfts även fram i en dansk avhandling⁹ (Kousholt, 2009). Avhandlingen visar att elevers förståelse av bedömning baseras på hur bedömning förstås på skolan. Eleverna bedömde sig själva utifrån skolans värderingar där kvaliteten var kopplad till skolkontexten. Lärarnas föreställningar om olika elevers kompetens präglade deras undervisningspraktik. Elevernas sätt att förstå skolans bedömningspraktiker, och därmed vem som ansågs lyckad, påverkade deras självförståelse och -bild. Det fick konsekvenser även utanför skolan (jfr Elwood, 2013; Messick, 1989). Kousholt (2009) beskriver hur eleverna övertog skolan förhållningssätt till bedömning och därmed blev en del i reproduktionen av detsamma.

I en mer storskalig nyzeeländsk studie¹⁰ (Brown & Hirschfeld, 2008), identifierades fyra övergripande kategorier för hur elever uppfattade bedömning: (1) som skolans ansvar, (2) som elevernas ansvar, (3) som icke-användbar och (4) som användbar. Studien visar att de elever som uppfattade bedömning som användbar och ansåg att de hade ett personligt ansvar, uppnådde högre resultat och betyg. De elever som uppfattade bedömning som icke-användbar och som skolans ansvar presterade sämre. Enligt Brown och Hirschfeld (2008) har de elever som uppfattade bedömning som något som borde beaktas i lärprocessen, ett tänkesätt som ligger i linje med ett formativt förhållningssätt (jfr Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Stobart, 2012). Relationen mellan användning av bedömning och tron på det egna ansvaret, bör beaktas när bedömningsprocesser designas, menar författarna.

I en annan studie¹¹, som berör elevers syn på ansvar och bedömning (Petersons & Irving, 2008), lyfte eleverna fram att bedömning var användbar om den ledde till information och feedback. Informationen kunde användas

⁹ Studien baseras på sammanlagt 25 observationer i år 4, 5 och 7 på 3 skolor samt intervjuer med lärare, elever och en skolledare.

¹⁰ I studien beskrev 3469 nyzeeländska högstadiel elever, i ett självrapporteringsschema, sin uppfattning om bedömning.

¹¹ En nyzeeländsk fokusgruppintervjustudie med elever i årskurs 8 och 9.

för att få eleverna att förstå framsteg. Om bedömningen inte gav den information eleverna behövde eller inte visade vägen framåt ansågs den vara irrelevant. Eleverna menade att lärarna var ansvariga för deras lärande (jfr Cowie, 2005). Huvudsakligen centrerades elevernas intresse runt deras önskan om ett visst betyg och deras behov av lärarfeedback som var tillräcklig utförlig för att de skulle uppnå sina mål. Det senare kan uppfattas som att komplext kunnande trivialiseras till instruktioner (jfr Torrance, 2012), vilket jag återkommer till i diskussionen. Peterson och Irving (2008) drar följande slutsatser: elever behöver utveckla förståelse för att bedömningspraktiker innefattar mer än lärarbedömning, förutsättningar för själv- och kamratbedömning bör stärkas och aktörspektivet vidgas. Om elever ska kunna ta ansvar för sin lärprocess behöver lärare skapa utrymme för gemensam dialog om bedömningens vidare syften så att missförstånd kan undvikas. Samtal om lärandemål, där elever får reflektera över och använda feedback efterfrågas.

Samtal om lärandemål och riktad feedback behöver kopplas till kriterier för domänen (Moss et al., 2006), vilket framkommer i en svensk studie med högstadiel elever (Berggren, 2013). Resultatet visar att de flesta elever i studien förstod målet med arbetsområdet och att kriterierna hjälpte dem i arbetet. Eleverna använde även kriterierna när de gav respons på sina kamraters texter i feedbackgrupperna. Resultaten kan jämföras med de tre utmaningar Sadler (2010) beskriver gällande (1) hur eleven relaterar till sitt arbete, (2) hur eleven förstår begreppen i given feedback och (3) hur eleven förmår koppla feedback till specifika områden i arbetet.

3.4 Elevers uppfattning om feedback

I kommande avsnitt presenteras de studier som haft elevers uppfattningar om feedback i fokus. En av studierna¹² belyser hur grundskoleelever i en nyzeeländsk kontext uppfattar och uppskattar feedback, och på vilka grunder de baserar sina idéer (Williams, 2010). Resultaten visar att, trots att det förekommer en del variationer i elevernas svar framträder en samstämmig bild. Elevernas idéer ligger nära Sadlers ursprungstankar (1989), det vill säga att bra feedback även leder framåt. Resultaten visar att eleverna efterfrågade olika former av feedback. Flickorna i studien angav i större utsträckning än pojkarna att de fick den form av feedback de upplevde ledde till ökat lärande.

¹² En enkät besvarades av 56 elever mellan 11 och 12 år gamla. Uppföljningsintervjuer hölls därefter med 4 pojkar och 4 flickor.

Lees (2008) studie¹³ fokuserade specifikt på faktorer som påverkade elevers handlingar. Resultaten visar att samtliga elever efterfrågade mer skriftlig feedback. Svagpresterande elever var mindre intresserade av feedback som fokuserade på att beskriva fel än högpresterande elever. Båda grupperna efterfrågade mer utförlig feedback (jfr Burner, 2015). Eleverna uppgav att feedback som upplevdes som lärarcentrerad gjorde dem passiva och mer beroende av lärarna. Det kan jämföras med resultat från Torrance (2012) studie som indikerar att för detaljerad feedback reducerar elevers agens och att kopplingen till lärandet försvagas. Enligt Lee (2008) behöver lärare bli medvetna om hur deras feedback påverkar elevers förväntningar och attityder (jfr Elwood, 2013; Kousholt, 2013). Vidare behöver lärare utgå från elevperspektivet vid utvecklingen av feedbackpraktiker. Lees slutsats blir att elevers reaktioner på lärares feedback formas av faktorer bortom den specifika situationen. Reaktionerna kan kopplas till den individuella elevens prestationsnivå, lärarens uppfattningar, lärarens sätt att interagera med eleven i praktiken och till faktorer i kontexten där praktiken utspelas (jfr artikel 2).

En småskalig norsk observations- och intervjustudie¹⁴ (Gamlem & Smith, 2013) visar att eleverna upplevde feedback som positiv när den dels gav återkoppling på prestationer, dels bidrog med information om hur prestationen kunde förbättras. De elever i studien som upplevde feedback som värdefull och användbar brukade uppskatta och använda feedback. Användbarheten kopplades till möjligheten att bearbeta uppgiften utifrån given feedback. Eleverna uppskattade att diskutera uppgifter med andra elever. Dessa uppfattades kunna ge stöd och bidra med feedback som ledde lärandet vidare vid behov. Feedback upplevdes som negativ när den antingen återspeglade att läraren ansåg att eleven kunde ha gjort ett bättre jobb – när eleven ansåg att han/hon gjort sitt bästa – eller när lärarens feedback var alltför generell – ”[you] have to work harder and better in the future” (s. 159). Eleverna uppfattade också feedback som negativ om de fick kommentarer kring förbättring, men inte gavs tidsutrymme att bearbeta sina uppgifter. Detta kan kopplas till Burners studie¹⁵ (2015) där elevernas möjlighet att använda feedback för att förbättra texter kopplas till motivation. Eleverna i studien

¹³ I studien ingick 76 högstadieelever från Hong Kong. Data från flera källor som frågeformulär, checklistor och protokoll triangulerades med data från intervjuer och observationer, för att möjliggöra en analys som kunde kopplas till den specifika kontexten.

¹⁴ 11 elever på mellan- och högstadiet ingick i studien.

¹⁵ En longitudinell studie, 2011-2014, där 100 elever svarade på en enkät, 12 elever deltog i fokusgruppintervjuer och 4 lärare intervjuades.

föredrog när bearbetningen skedde i skolan eftersom de då kunde få stöd av läraren (ibid). Gamlem och Smith (2013) drar slutsatsen att kraften i feedback inte enbart ligger i när och hur den ges, utan i hög grad också i när och hur den tas emot.

Gamlem och Smith har utifrån resultaten utarbetat en typologi av feedbacktyper (2013, s. 162). (A) ”Belöning, betyg och straff” och (B) ”beröm, avcheckning och negativ personlig återkoppling” var de vanligast förekommande i studien. Vid feedbacksituationer av dessa typer var eleverna passiva mottagare av lärarens feedback. Typ B uppfattades av eleverna som positiv för motivationen och relationen mellan lärare och elev, men inte som en direkt hjälp till bättre prestationer. (C) ”Specifik återkoppling, förbättringsförslag och betyg” involverade eleverna, men gavs vanligtvis så sent i ett område att det inte fanns möjlighet att tillämpa den givna återkopplingen för att förbättra aktuell prestation. (D) ”Konstruerande av resultat, feedback-interaktion och konstruerande av vägen framåt” beskrevs av eleverna som den mest effektiva formen av feedback, eftersom den innefattade dialog och möjlighet till tillämpning. Vikten av dialog om feedback lyfts även av Burner (2015) där eleverna kopplade dialog till lärarstöd och förtydliganden. Gamlem och Smiths (2013) analys av observationerna och intervjuerna visade dock att denna typ av feedback var sällan förekommande.

Resultat från ytterligare en nyzeeländsk studie¹⁶ (Harris, Brown & Harnett, 2014), visar att trots ett landsomfattande fokus på formativ användning av bedömning, beskriver en majoritet av eleverna fortfarande lärarledda feedbackpraktiker. Eleverna i studien fick vanligtvis muntlig och skriftlig feedback av lärarna, eller betyg, i olika former. De skrivna kommentarerna gavs i olika feedbackverktyg eller i fritext. Harris et al. (2014) betonar att även om de beskrivna feedbackpraktikerna kan uppfattas göra eleverna beroende av läraren (jfr Carless, 2011), pekar resultaten på att eleverna upplevde lärarens feedback som positiv; vilket överensstämmer med tidigare studier (jfr Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009). Eleverna ansåg att feedback bidrog till utveckling av lärandet och att läraren var den legitima källan till valid feedback

Black och Wiliam (2009, s. 5) identifierar tre agenter i feedbackprocessen. I ovanstående studier fokuserades läraren. I de studier som presenteras i följande avsnitt fokuseras den feedback som genereras av eleven själv eller av dennes klasskamrater.

¹⁶ Studien fokuserade hur grundskoleelever förstod, upplevde och responderade på feedback.

3.5 Elevers uppfattning om själv- och kamratbedömning

Det finns ett fåtal studier som fokuserar på själv- och kamratbedömning. Sebba, Crick, Yu, Harlen och Durant (2008) har analyserat 20 olika studier med detta fokus, och dragit slutsatsen att själv- och kamratbedömning ledde till positiva resultat i 17 av dem. De positiva effekterna inkluderade ett ökat engagemang från eleverna kopplat till val av mål, klargjorda kriterier, ett större ansvar för lärande och utökat självförtroende. Andra viktiga faktorer som påverkade huruvida effekten blev positiv var klassrumskulturen, lärarens sätt att möjliggöra för eleverna att ta ett utökat ansvar för sitt lärande samt en förändring av relationer och roller. Resultaten belyser vikten av en kultur där lärare och elever gemensamt diskuterar undervisning och lärande och där lärare använder samtal som en utgångspunkt för att förändra undervisningen.

I en småskalig fallstudie i Hong Kong (Mok, 2011)¹⁷ fokuserades hur eleverna uppfattade implementeringen av kamratbedömning under lektioner i engelska. Resultaten visar att eleverna upplevde kamratbedömning som både ett stöd i utvecklingen och som bekymmersam. Det senare kan kopplas till en upplevd brist på kunskap om mål, kriterier och återkoppling, och ett bristande förtroende för den egna kompetensen att ge återkoppling. Mok drar slutsatsen att lärare behöver förstå den oro som elever kan ha när det gäller ett nytt ansvar i bedömningsarbetet. Enligt Mok, behöver lärare utrustas med kunskap, medvetenhet och strategier för att på bästa sätt kunna arrangera för kamratbedömning. Det kan handla om att motivera elever genom att hjälpa dem att förstå de grundläggande principerna i bedömningen och få dem att känna sig säkra i den nya situationen. Ömsesidigheten i meningsskapande är central (Krantz, 2009). Kommunikativa rum kan möjliggöra gemensam begreppsförståelse, *empowerment* och agens (jfr Little & Erickson, 2015).

Resultat från Harris och Brown (2013) studie¹⁸ visar att både elever och lärare såg möjligheter och utmaningar med hur själv- och kamratbedömning hade implementerats. Själv- och kamratbedömning uppfattades som positivt, dels för att eleverna gavs större möjlighet att själv reglera sitt lärande, dels för att lärarna kunde använda bedömningen för att utveckla sin undervisning. En del elever upplevde att kommunikationen om lärandet hade förbättrats, och

¹⁷ I studien intervjuades 4 svagpresterande elever – 2 pojkar och 2 flickor. Observationer användes som kompletterande metod.

¹⁸ En observations- och fokusgruppstudie med elever och lärare i en nyzeländsk kontext.

att den bidrog till att de fick en bättre förståelse för kriterierna lärarna använde vid bedömning av deras prestationer. Det var dock inte alla elever som förstod hur delaktigheten i bedömningsaktiviteterna skulle hjälpa dem att förbättra sina uppgifter. De flesta elever uppfattade själv- och kamratbedömning som aktiviteter snarare än reell bedömning. De värdesatte lärarens bedömning i större utsträckning än feedback från klasskamrater (jfr Harris et al., 2014). Eleverna ansåg inte att de var kompetenta nog att bedöma sina klasskamraters uppgifter och arbeten, vilket stödjer Moks (2011) slutsatser.

Resultaten indikerar att lärare behöver vara tydligare med själv- och kamratbedömningens syften och former (jfr Mok, 2011). Harris och Browns (2013) slutsats blir att det behövs en förändring i synsätt, från att bedömning är lärares ansvar till att bedömning är ett gemensamt ansvar (jfr Brown & Hirschfeld, 2008; Cowie, 2005, Hayward, 2012, Peterson & Irving, 2008). För att få elever att ta en mer aktiv roll i bedömningspraktiker krävs förståelse för hur bedömning och självreglering fungerar. Fungerande själv- och kamratbedömningspraktiker förutsätter bra relationer mellan elev-lärare och mellan elev-elev och ett klassrumsklimat där misstag ses som lärtillfällen.

3.6 Sammanfattning

Få forskningsstudier belyser elevers erfarenheter av och uppfattning om bedömning i grundskolekontext. Enligt forskning som belyser vikten av elevdelaktighet utgår delaktigheten från tillit till elevens förmågor samt omfördelning av roller i lärsituationen. De genomgångna studierna visar att elever har olika syn på bedömning och feedback. En del elever har en mer instrumentell syn på feedback – den ska bidra till att lösa en uppgift – medan andra kopplar den till kognitiva förmågor – feedback ger stöd vid utveckling av lärandet. Bedömningspraktiker och feedback är nära sammankopplat med respekt, tillit och ansvar. Feedback behöver vara specifik och uttryckas med ett språk elever förstår. För att feedback ska kunna användas av elever behöver lärare skapa möjlighet till bearbetning. De genomgångna studierna har till största delen genomförts i en nyzeeländsk eller asiatisk kontext. De har även överlag varit småskaliga. De ger dock en förhållandevis samstämmig bild, vilket stärker deras relevans i andra sammanhang. Den aktuella studien bidrar med ett exempel från en svensk kontext. I nästkommande kapitel ges en kort översikt av vad forskning säger om kontextuella faktorerens betydelse för utveckling av valida och reciproka bedömningspraktiker.

4 Bedömningspraktiker som situerade

I avhandlingen beskrivs bedömning genomgående som praktiker som utspelas i mötet mellan elever och lärare. För att förstå bedömning, och de tolkningar, beslut och handlingar lärare gör i bedömningspraktiker, behöver vi ta hänsyn till de aktuella kontexter där bedömningen sker (Gipps, 1999; Little & Erickson, 2015). Elwood och Murphy (2015) relaterar den formativa användningen av bedömning till den sociokulturella diskursen inom vilken individens möjlighet att engagera sig i (här) bedömningspraktiker förstås vara beroende av sociala, historiska, politiska och ekonomiska arrangemang som formar desamma (jfr Murphy, 1995; Rogoff, 2003). För att förstå och utveckla bedömningspraktiker behöver vi således förstå att:

The social and cultural experiences that students and teachers bring to assessment situations cannot be controlled for or ignored; they are part of the tapestry of the assessment tasks and outcomes. (Elwood & Murphy, 2015, s. 188)

Bedömningspraktiker påverkar och påverkas av arrangemang från andra praktiker i skolans kontext och arrangemang från yttre praktiker; arrangemang som till viss del är kontextspecifika (Birenbaum, 2014; Kemmis et al, 2014). I nedanstående forskningsöversikt presenteras de relativt få studier som direkt adresserar kontextens och platsens betydelse, och dess påverkan på bedömningspraktikers utformning och omformning¹⁹. Översikten inleds med en teoretisk beskrivning av bedömningspraktikers kontextuella inramning. Därefter fokuseras först nationella och lokala kontexter, och sedan externa målgruppers påverkan på bedömningspraktiker.

4.1 Hur kan vi teoretiskt förstå bedömningspraktiker som situerade?

Inledningsvisvis presenteras Pryor och Crossouards (2008) teoretisk ram²⁰ för bedömningspraktiker och de kontexter i vilka dessa praktiker är situerade.

¹⁹ I bilaga 1 beskrivs databaser och sökvägar samt mina strategier och överväganden vid urval av källor.

²⁰ Ramen är baserad på mångårig empirisk forskning på flera nivåer i utbildningssystemet.

Pryor och Crossouard beskriver hur bedömning ofta är teoretiskt förenklad. För att öka förståelsen för bedömningspraktiker behöver de förstås som sociala: dels utspelas de i socialt samspel i klassrummet, dels är de situerade i en större sociokulturell kontext.

Bedömning är diskursivt producerad. Bedömningskriterier utgör en form av begreppslig ram (i original: *a regime of truth*) där summativ bedömning och formativ användning är sammanvävda (jfr Harlen, 2012; Scriven, 1967; Taras, 2005). Målet i bedömningspraktiker bör, enligt Pryor och Crossouard (2008), vara att hantera såväl det obestämda och oförutsedda som det mer exakta och förutsägbara. Bedömningspraktiker är mötesplatser där lärares och elevers identiteter formas och tar sig uttryck (jfr med Schatzkis, 2002, *site*-begrepp). Lärares och elevers identitetsskapande kan användas för att utforska maktförhållanden i bedömningspraktiken. Det är dock viktigt, betonar författarna, att notera att agensbegreppet här är problematiskt och att det inte ska tas för givet. Elevers agens skall förstås utifrån de maktförhållanden som råder i skolan, de roller och relationer som finns mellan elev-lärare och elev-elev samt de skilda kunskaper elever och lärare har om ämnesinnehåll, lärandemål och kvalitetskriterier (jfr Priestley, 2014; Sadler, 2010). I relation till identitetsskapande och agens finns även ett genusperspektiv att beakta. Detta perspektiv tas inte upp inom ramen för denna avhandling.

Utifrån sin förståelse av bedömningspraktiker som sociala, dialektiska och konfliktfyllda, förordar Pryor och Crossouard (2008) att bedömningspraktiker tolkas utifrån verksamhetsteorier. Med ett sådant teoretiskt ramverk, kan elever göras uppmärksamma på praktikernas sociala konstruktion, vilket kan ge dem utrymme att både kritisera praktikerna och omförhandla maktförhållandena inom dem (jfr Carr & Kemmis, 1986; Habermas, 1996).

However, the notion of learning as discursively produced and of assessment criteria as the manifestation of a regime of truth introduces further dimensions. The negotiation of issues of quality between students and teachers is not just a neutral exchange between individuals; it is imbued with issues of power and control. Thus, the results of the negotiation are conditioned by the social context of its production. Understanding will involve engagement with this context both in its immediate micro form—this teacher, this student – and within the wider context – [that is to say] control in the former case and power in the latter. (Pryor & Crossouard, 2008, s. 16)

Som framhålls i citatet ovan kopplas förutsättningar i den lokala kontexten samman med läroplanens diskurs om elevdelaktighet, agens, demokrati och

det livslånga lärandet. Pryor och Crossouard (2008) betonar att det är problematiskt att omformulera de kontextuella rollerna och förutsättningarna. Nya roller i bedömningspraktiker kräver en hel del av eleverna eftersom de inte har samma erfarenheter eller kunskaper som läraren av vare sig olika roller eller av de styrdokument bedömningen tar sin utgångspunkt i.

4.2 Bedömningspraktiker och den nationella kontexten

Den nationella kontextens betydelse för implementeringen av formativa bedömningsprocesser har analyserats av Black och Wiliam (2005). I sin studie utgick de från nationella förutsättningar i Frankrike, England, Tyskland och USA. Resultatet visar att valet och appliceringen av bedömningsmetoder är beroende av ett flertal såväl inre som yttre faktorer. Hur bedömningspraktiker konstrueras i den enskilda skolan formas av en mängd faktorer: syn på lärande; syn på reliabilitet och validitet; tilltron till formella prov; preferenser för numerisk data; tilltron till den enskilde lärarens omdöme; tilltron till lärarprofessionen; tilltron till värdet av jämförelser mellan elever och mellan skolor; tilltron till provresultat som indikatorer på effektivitet; tilltron till att utbildning är essentiell för förbättring; samt tilltron till att nyckeln till att öka skolors effektivitet är hierarkisk styrning (ibid, s. 258).

De olika faktorerna sammanvävs, enligt Black och Wiliam (2005) i komplexa mönster i den nationella kulturen. Hur bedömningspraktiker utformas och vilken påverkan de har på undervisning och lärande, är beroende av den nationella skolpolitiken och den dominerande synen på kunskap och lärande²¹. Black och Wiliams slutsats blir att det inte går att skapa ett bedömningssystem – en global ”kungsväg” – som tar tillvara såväl den formativa användningen som den summativa bedömningens syften; inte ens med utgångspunkt i principer och forskning som stödjer ett sådant system. Kravet på ansvarighet skapar ett stort förändringstryck inom utbildningssystemen samtidigt som ansvarigheten, utifrån en neoliberal förståelse, troligen utgör det största hindret för att uppnå de förbättringar som

²¹ I Frankrike bestäms elevens utbildningsvägar av examensresultat, trots att bedömningspraktiker utvecklats som stöd för den pedagogiska verksamheten. I Tyskland är lärare delaktiga i att bedöma elevens studieframgångar, men utgångspunkten för framtida studier är fortfarande formella prov. I England används lärarens omdömen i de nationella utvärderingarna. Eftersom lärare hålls ansvariga för sina omdömen har, enligt Black och Wiliam, ett dokumentationssystem som inte främjar lärande utvecklats. I USA kopplas ansvaret för bedömningar till ett flertal nivåer som alla har summativa funktioner. Det minskar utrymmet för formativ användning av bedömning (Black & Wilam, 2005).

efterfrågas (Black & Wiliam, 2005, s. 260). Black och Wiliams (2005) framåtsyftade råd blir att bygga på de bedömningsprinciper som minst utmanar rådande antaganden och övertygelser i det nationella systemet.

The way forward might, rather, lie in those arguments and initiatives that are least offensive to existing assumptions and beliefs, and which will nevertheless serve to catalyse a shift in them while at the same time improving some aspects of present practice. (Black & Wiliam, 2005, s. 260)

Huruvida detta innebär att även utmana den politiska nivån framgår inte.

En svensk avhandling²² (Krantz, 2009) belyser hur den politiska styrningen i Sverige påverkar lärares professionella meningsskapande. Lärares bedömningspraktiker påverkas exempelvis genom ”den diskursiva kampen [...] mellan det summativa, mer kontrollinriktade och det formativa, mer utvecklingsinriktade” (s. 169). Den ”diskursiva kampen” får bland annat följder för synen på kunskaper som anses bedömbara respektive värden som är svårare att bedöma, exempelvis skolans demokratiska uppdrag. Studien visar att lärares pedagogiska arbete påverkas av både nationell och lokal styrning, exempelvis av politiska och ekonomiska beslut. Den politiska styrningen har inneburit en ökad kvalitetskontroll, vilket får följder för hur lärare dokumenterar elevers kunskapsutveckling. Krantz pekar på tendenser att dokumentation av bedömningar (här genom IUP) reduceras till något instrumentellt. Det som är enkelt att bedöma och beskriva tar överhand över det svårsmätbara och svårformulerade (jfr Hirsh, 2013).

Resultatet av en genomgång av artiklar som publicerats i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* mellan 1994 och 2004 (Broadfoot och Black, 2004) visar att forskare i större omfattning än tidigare intresserat sig för att studera kontexten där bedömningspraktiker utspelas. I några av studierna utgörs kontexten av den lokala klassrumskontexten medan andra studier fokuserar den nationella kontexten. Fortsättningsvis fokuseras den nationella kontextens betydelse för de lokala kontexternas förutsättningar.

Även om många länder brottas med liknande dilemman för att få bedömningspraktiker att stödja lärande, behöver dilemman kopplas till kontextuella faktorer – som traditioner, politiska sammanhang och prioriteter – i de enskilda länderna. De nationella kontexterna betydelse har blivit alltmer framträdande i och med de dilemman som har att göra med oförenligheten

²². Här fokuseras den studie i avhandlingen som berör grundskolan. Studien bygger på analys av textdokument, samtal, individuella intervjuer, gruppintervjuer och observationer.

mellan politik, som leder till en allt mer testdriven utbildningskultur i många delar av världen, och en uttrycklig politisk vilja att främja livslångt lärande (Broadfoot & Black, 2004, s. 11). Det här resonemanget kan förstås i relation till den neoliberala diskursen, som avhandlades i kapitel 2.

Det finns med andra ord ett behov av att förstå bedömningspraktiker i förhållande till den nationella kontexten och de ramar den skapar. Bedömningspraktiker behöver, enligt Broadfoot och Black (2004), även förstås utifrån de senare årtiondenas ökade internationella jämförelsestudier vilka påverkar de enskilda ländernas skolpolitik. De internationella mätningarnas tillmäts stor relevans och används som underlag för att motivera nationella åtgärder, trots avsaknad av bakgrundsdata om nationella faktorer som påverkar bedömningspraktikerna (Groundwater-Smith & Mockler, 2009; Kemmis et al., 2014). Det har, enligt Black och Broadfoot (2004), medfört att tolkningarna blivit kontextblinda. Trots omfattande bevis för bristerna i internationella jämförelser av elevprestationer, appliceras ”framgångrika” länders goda idéer och strategier i andra länders policydokument. Hänsyn tas vare sig till avsändarlandets eller till mottagarlandets kontext (2004, s. 14).

4.3 Bedömningspraktiker och de lokala skolkontexterna

I en studie från 2011, studerade Birenbaum, Kimron och Shilton relationen mellan formativt klassrumsarbete och den kontext som arbetet var inbäddat i på såväl klassrumsnivå som skolnivå. Studien byggde på såväl kvalitativ som kvantitativ data²³. Resultatet indikerar att variationen i bedömningspraktikerna kan förklaras utifrån hur skolan fungerar som en lärande organisation. På de aktuella skolorna fanns ett samband mellan bedömningspraktikerna, klassrumskulturen och hur skolledningen organiserade för kollegialt lärande. Den största inverkan på bedömningspraktikerna kopplas, av författarna, till det professionella lärandet. Resultaten jämförs med James och Pedder (2006) resultat, som visar att professionella lärprocesser var den mest framträdande faktorn för att skapa möjligheter för utveckling av bedömningspraktiker.

Birenbaum et al. (2011) beskriver hur bedömningspraktikerna i studien var inbäddade i klassrumskontexten och i den större skolkontexten, vilket innebar

²³ Kvalitativ data om klassrumskulturen samlades in genom en fallstudie som involverade 6 lärare och genom fokusgruppintervjuer med sammanlagt 22 elever. På skolnivå besvarade 122 lärare en enkät om kollegialt lärande på skolan (på engelska: *school-based professional learning community*).

att faktorer på båda nivåerna påverkade hur bedömningspraktikerna utformades och fungerade. Skillnaderna mellan olika bedömningspraktiker ges två förklaringar. Den första handlar om lärares pedagogiska kunskaper. Dessa kunskaper och färdigheter beskrivs som avgörande för hur lärare kan arbeta med att bedöma elevers prestationer – det vill säga förklara skillnaden mellan observerade och avsedda resultat – och ge feedback som leder till ökat lärande och förbättrade resultat. Den andra förklaringen handlar om hur lärare uppfattar ansvarsrelaterade krav, antingen som begränsningar som tvingar lärarna att lägga upp sin undervisning i relation till statligt uppdrag och tester, eller som en potentiell källa till förbättringar. De båda förklaringarna ska, enligt författarna., förstås utifrån rådande epistemologiska övertygelser om lärande och kunskap, skolstrukturer, ledningsstöd, organisering av kollegialt lärande, skolkultur, motivation, professionellt lärande och kollektivt ansvar. Birenbaums et al. (2011) slutsats blir att professionell utveckling behöver utgå från lokala sammanhang och kopplas till autentiska frågor samt till de utmaningar som skolan står inför. För att utnyttja lärande på klassrums- och skolnivå bör den professionella utvecklingen syfta till att skapa en bedömningskultur på skolan där utvärdering och strävan efter förbättring blir tongivande. För det krävs att lärare och skolledare utvecklar en gemensam syn på utbildning och skapar strukturer som stödjer en gemensam vision. Samstämmighet mellan mål och gruppssammanhållning har visat sig stödja lärares möjlighet att främja elevers lärande (ibid, s. 47).

De övergripande resultaten från en studie om bedömningspraktiker, lärares lärande och ledarpraktiker och system²⁴ (Pedder, 2007), visar att lärares sätt att organisera undervisnings- och läraktiviteter är avgörande för vilka möjligheter elever har att lära sig att lära. Organisatoriska förutsättningar kopplade till ledarpraktiken och system formar det som är möjligt att göra på klassrumsnivå genom medieringen av lärares lärande; medieringen påverkar hur lärare organiserar sin undervisning. Förändringar av förhållningssätt och arbetssätt i skolan förutsätter organisatoriska strategier som stödjer förändringarna. Studien visar att lärarna satte stort värde på klassrumspraktiker som gjorde lärandet explicit och som byggde upp elevens autonomi. Skillnaderna mellan lärarnas värderingar och deras praktiker var dock stor. För att kunna minska avståndet mellan värderingar och praktik behöver lärarna, enligt Pedder (2007), stöd i form av strukturer för kollegialt lärande och system som stödjer

²⁴ Studien genomfördes inom ramen för projektet *Learning How to Learn*. Data samlades in via enkäter till 32 skolor 2002 och 23 skolor 2004.

utveckling av bedömningspraktiker. Pedder drar slutsatsen att skolledningen behöver stödja lärare i att använda och bedriva forskning, och samverka med elever. Det kommer att hjälpa lärare att klargöra och motivera undervisningens syften, och att utveckla strategier för att uppnå dem. En central faktor i arbetet blir att arbeta fram organisatoriska strategier för att främja långsiktiga förändringar snarare än kortsiktiga initiativ (ibid).

Vikten av organisatoriska faktorer framkom även i en utvärdering²⁵ av kompetensutvecklingsprogrammet ”*Assessment is for Learning*” (Kirton, et al, 2007). Studien visar att lärarna uppskattade tiden som avsattes för planering, reflektion och utvärdering. Andra viktiga faktorer var samarbetet med kollegor och deltagandet av skoledningen i arbetet samt det kollegiala lärandet. Det senare uppgavs ha betydelse för den personliga och yrkesmässiga utvecklingen. En del lärare i studien uttryckte att de bärande idéerna inom programmet inte var nya, men att de gått förlorade i den ökade byråkratien som rådde i vad de upplevde som en performativitetenskultur (ibid), det vill säga en kultur där praktiken styrs av yttre värderingar, förväntningar och krav. Flera lärare i studien påpekade att det var tidskrävande att involvera elever i själv- och kamratbedömning, att öppna klassrummet för dialog och interaktion samt att frekvent använda bedömning i lärprocessen. Det skapade en oro att inte hinna arbeta med läroplanens syften och centrala innehåll. Kirton et al. (2007) drar slutsatsen att det krävs en förändring i lärares tänkande och handlande, om formativ användning av bedömning ska bli en del av lärprocessen. Förändringen förutsätter strukturer i de lokala kontexterna i form av mötestider, mötesfokus, kollegialt lärande och möjligheter att dela idéer.

Det kollegiala lärandet och möjligheten att dela idéer belyses även i en avhandling om IUP (Hirsh, 2013)²⁶. Lärarna i studien hanterade arbetet med IUP på tre skilda sätt, utifrån kontextuella villkor. I den första IUP-praktiken användes dokumenten som en förberedelse inför utvecklingssamtalen samt under utvecklingssamtalen. Inom denna praktik fanns en begränsad möjlighet till kollegialt samarbete om IUP och skolledaren hade en marginell roll. Den andra IUP-praktiken karaktäriserades av att elever och föräldrar involverades i samtal om mål och bedömning. Dessutom användes IUP:n av läraren för att förstå den individuella elevens behov, vilket bidrog till ökad medvetenhet hos

²⁵ Utvärderingen utgick från olika former av dokument och skolutvärderingar från 35 deltagande skolor och intervjuer med skolledarna samt med lärare och elever på 12 av skolorna.

²⁶ Studien bygger på sammanlagt 379 IUP-dokument från årskurs 3, 5 och 8 i 3 kommuner samt intervjuer med 15 lärare om dokumentationsmallar för IUP.

läraren. Praktiken byggde på IUP-mallar och kommunala riktlinjer. Skolledarna var involverade i formulering och organisering. I den tredje IUP-praktiken uppfattades IUP som ”ett formativt verktyg som påverkar lärarnas sätt att tänka kring, organisera och genomföra undervisning” (Hirsh 2013 s. 122). Här bidrog IUP till att eleverna förstod sitt lärande och till att kollegor samtalade om undervisning och bedömning. Det senare ledde till ett förändrat förhållningssätt bland lärarna. I denna praktik var skolledarna aktiva samarbetspartners.

I arbetet med IUP ställdes lärarna inför tre identifierade dilemman: (1) den tid lärarna lade på dokumentation togs från planering och uppföljning av undervisningen, (2) språkbruk och textmängd i relation till elevers förståelse kontra formell kommunikation, och (3) ”betygsliknande” delar tog fokus från framåtsyftande delar. Hirshs studie visar att lärare riskerar att hamna i kläm mellan nationell och lokal styrning. Nationella styrdokument ger riktlinjerna för bedömningsarbetet medan huvudmän utformar, eller införskaffar, IUP-mallar och anger riktlinjer, vilka blir styrande för bedömningsarbetet.

4.4 Bedömningspraktiker och yttre målgruppers krav

Följande avsnitt utgår från studier som fokuserat yttre målgruppers påverkan på bedömningspraktiker. En studie²⁷ i finsk kontext (Atjonen, 2014) visar att lärare har flera målgrupper de skall tillgodose. Lärarna själva ansåg att de inre målgrupperna – eleverna, lärarna själva och till viss mån föräldrarna – var de viktigaste målgrupperna (jfr Kirton, 2007). Samtidigt var intresset från yttre målgrupper, som politiker och skattebetalare, stort. De ville veta att eleverna utvecklade ”rätt” förmågor. Att tillgodose olika målgruppers krav skapar, enligt Atjonen (2014), press på lärarna, då yttre målgrupper vanligtvis förespråkar andra bedömningsfunktioner än elever och lärare. Samtidigt visar studien att undervisning och lärande är inbäddat i interpersonella processer och att elev-lärare-relationer är centrala för att skapa utrymme för ökad elevautonomi; transparens kring intentioner, rädslor och hinder blir viktigt för att undvika besvikelser och missförstånd (ibid).

En norsk aktionsforskningsstudie med lärare (Smith, 2011) visar att lärarna upplevde den formativa bedömningsprocessen som komplicerad eftersom

²⁷ I enkätstudien ingick 126 lärare.

bedömning ofta är kopplad till summativ bedömning och externa prov (jfr Burner, 2015). Lärarna i studien upplevde sig pressade av förvaltning, skolledare, föräldrar och elever i arbetet med att förbereda eleverna för prov. Lärarna bedömdes utifrån hur väl eleverna presterar på externa prov, vilket inte alltid ledde till ett gynnsamt klimat för att utveckla formativa bedömningspraktiker (Smith, 2011).

Yttre målgruppers påverkan på lärares arbete beskrivs även av Davis och Neitzel (2011). Resultat från deras studie²⁸, om lärares uppfattning om bedömningspraktiker, visar att yttre målgrupper hade stort inflytande på det som skedde i klassrummen. En del typer av bedömningar var avsedda att tillfredsställa de förväntningar administratörer på distrikts- och statlig nivå hade på att lärarna förberedde elever inför statliga tester. Bedömning som klassas som ”formativ” användes för att tillfredsställa elever och lärare medan summativ bedömning avsåg att tillfredsställa externa målgrupper. Ju längre bort den primära mottagaren av bedömningen befann sig från eleven – det vill säga skolförvaltning, politiker, föräldrar – desto mindre formativ blev den bedömning eleverna fick; en av lärarna satte betyg på enskilda uppgifter för att informera föräldrarna om elevens framsteg. Det kan jämföras med en av de IUP-praktiker Hirsh (2013) fann i vilken fokus låg på kommunikation till föräldrar och elever inför utvecklingssamtal. Det bör noteras att föräldrarnas grupptillhörighet såväl i Davis och Neitzels som i Atjonens (2014) studie är beroende av bedömningens avsedda syfte och användning. Enligt Davis och Neitzel (2011), är olika målgruppers intressen inte alltid förenliga. För att tillfredsställa elever och lärare, måste bedömningsaktiviteter leda till förändringar i samarbetet mellan elever och lärare. För att tillfredsställa den externa målgruppen, måste bedömningsaktiviteter resultera i konkret handling.

Yttre styrning kan också ske via konsulter, vilket Hirshs (2013) studie visar. När huvudmän köper in dokumentationsmallar för att stödja IUP-arbetet, riskerar konsulterna, enligt Hirsh, att oavhängigt kompetens i kunskapsbedömningar bli uttolkare av de nationella styrdokumentet och på så vis forma IUP-praktiker (jfr Krantz, 2009). De yttre aktörer definierar vad som utgör kvalitet och framgång och formar hur vi förstår syftet med utbildning (Elwood & Murphy, 2015).

Davis och Neitzels (2011) slutsats blir att obalansen mellan föresatser för bedömningspraktiker, som sätter lärandet i centrum, och lärarnas

²⁸ Studien utgick ifrån observationer och intervjuer med 15 grundskollärare i en amerikansk kontext.

bedömningsmetoder, inte ligger i brister i lärarnas förståelse för bedömning. Istället ska obalansen förstås utifrån att lärarna ombeds att tillgodose olika målgrupper vars intressen inte alltid sammanfaller med förhållningssättet för bedömningspraktiker som sätter lärandet i centrum. Smith (2011) betonar ett fortsatt behov av kompetensutveckling i formativa bedömningsprocesser för att stärka lärares förmåga att arbeta formativt i en summativ kontext. Det förutsätter, enligt Smith, att lärare får tid till professionellt lärande och att de stöds i processen av skolledningen. Det är av central betydelse att lärare känner att de äger förändringarna de genomför. Lärare och skolledare behöver vara delaktiga i lärgemenskaper om bedömning. Förvaltningsledning och nationella organ behöver, enligt Smith, skapa ekonomiska och praktiska incitament för hållbara professionella utvecklingsprocesser. Burner (2015) betonar vikten av att följa upp hur lärares utvecklade förståelse relateras till elevers förståelse i praktiken. Utvecklingen av formativa bedömningsprocesser kan möjliggöras genom långsiktigt kollaborativt arbete. Smith (2011) menar att utveckling av formativa bedömningspraktiker kräver att lärare, skolledare, lokala och nationella aktörer har en gemensam helhetssyn: ”[the] key to such a development is speaking the same language when communicating across the various sectors” (2011, s. 60).

4.5 Sammanfattning

I kapitlet har jag presenterat ett antal studier som beskriver bedömningspraktiker som situerade i lokala och nationella kontexter. Bedömningspraktiker formas av den nationella kontexten genom traditioner, kulturella faktorer samt den dominerande synen på kunskap och lärande.

Flera studier belyser det nära sambandet mellan bedömningspraktiker, klassrumskultur och organisatoriska aspekter. Lärares bedömningspraktiker påverkas även av olika målgruppers intressen. Dessa intressen behöver identifieras och diskuteras för att främja ett formativt förhållningssätt.

I nästa kapitel beskrivs avhandlingens begreppsliga ram, vilken används för att skapa förståelse för bedömningspraktiker och för de arrangemang som formar dessa praktiker.

5 Begreppsvaliditet och praktikarkitekturer

Nedan presenteras avhandlingens teoretiska och analytiska ramverk. Ramverket består av teorier från två olika traditioner: (1) validitetsteorier som har sin grund i den psykologiska traditionen och (2) praktikteorier som är hemmahörande inom den filosofiska traditionen. Validitetsteorier är det teoretiska perspektiv i studien som vidgar förståelsen av bedömning samt bidrar till en analys av de begrepp och bedömningsformer som används i bedömningspraktikerna. Ett utvidgat validitetsbegrepp, begreppsvaliditet (se 5.1), har valts som perspektiv för att öka förståelse om aspekter som formar elevers möjlighet att förstå och använda bedömning samt deras agens. I avhandlingen beskrivs bedömning som praktik. Valida bedömningspraktiker förutsätter samstämmighet mellan lärandemål, undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter (James & Lewis, 2012) samt sampel mellan elever och lärare. Praktikteorier har valts som teoretisk ingång för att skapa förståelse för hur arrangemang (strukturer) påverkar bedömningspraktiker. I praktiker organiseras, återskapas och transformeras tankar, handlingsmönster och kunskaper genom olika aktörers handlingar, tal och interaktioner (Schatzki, Knorr Cetina & Savigny, 2001). Praktikteorier ger därmed möjlighet att skapa förståelse för det Perrenoud (1998) uttrycker som komplext i bedömningspraktiker, nämligen samspelet mellan yttre arrangemang och det pågående arbetet i praktikerna. De båda teoretiska ingångarna binds samman i en begreppslig ram bestående av ett teoretiskt- och analytiskt nätverk (figur 3).

För att skapa förståelse för den begreppsliga ramen, inleds kapitlet med en beskrivning av begreppsvaliditet, följt av studiens begreppsliga ram och ett avsnitt om validitet i bedömningspraktiker. Därefter presenteras praktikbegreppet följt av teorin om praktikarkitekturer och praktikekologier.

5.1 Begreppsvaliditet

Validitet handlar om giltighet. Inom såväl kvalitativ som kvantitativ forskning används validitet som ett vetenskapligt grundbegrepp i värderingen av processen, resultaten av mätningen samt för att utvärdera tolkningar och

slutsatser. De övergripande validitetsbegreppen som beskrivs nedan knyts till bedömningsforskning och till konstruktiv länkning (Biggs och Tang, 2011) under 5.3, där även centrala aspekter inom bedömningspraktiker ges en inramning.

I avhandlingsarbetet utgår jag ifrån en expanderad syn på begreppet validitet, vilken innefattar mätverktyg och processer, men som framför allt fokuserar på användning av dessa mätningar (Messick, 1989; Moss et al., 2006). I avhandlingen fokuseras olika bedömningsaspekter – klargjorda mål, diagnos och feedback – deras användning och konsekvenser (se figur 2). På engelska benämns denna validitetsform som *construct validity* – i avhandlingen översatt till begreppsvaliditet. Den svenska termen ”begrepp” har egentligen en snävare betydelse än den engelska termen ”*construct*”. I min användning av begreppsvaliditet innefattas dock även den teoretiska konstruktionen (jfr Härnqvist, 1959), vilken beskrivs i nästkommande avsnitt.

Begreppsvaliditet kan ses som ett övergripande validitetsbegrepp, som vuxit fram under senare halvan av 1900-talet med utgångspunkt i teoretiska resonemang av förgrundsgestalter som Cronbach och Meehl (1955), Cronbach (1971) samt Messick (1989) och Kane (1992; 2006; 2013). Begreppsvaliditet syftar på empiriskt observerbara beteenden, vilka kan associeras med egenskaper som kan förklaras teoretiskt (Cronbach & Meehl, 1955). Egenskaperna uttrycks i form av argument (jfr garantier, Toulmin, 1958; 2001). Argumenten måste vara tydligt uttryckta för att kunna valideras. Validering blir då ett uttryck för överensstämmelsen mellan teorin över de begrepp som fokuseras och det vi kan få syn på med det mätinstrument vi konstruerat. Det är följaktligen inte mätinstrumentet i sig som valideras utan den tolkning och användning som blir följden av utvärderingen, det vill säga när mätinstrumentet används (Cronbach, 1971).

I begreppsvaliditet kombineras flera validitetsformer. Begreppsvaliditet möjliggör successiv kvalitetskontroll av (1) överensstämmelsen mellan empiri och teoretiska begrepp (begreppsvaliditet), (2) mätningens representativitet för en domän (innehållsvaliditet) och (3) överensstämmelsen med andra mått av intresse (kriterierelaterad validitet). Genom att använda tre validitetsformer kan vi bedöma validiteten av olika empiriska material vid ett och samma tillfälle (Messick, 1989). För att kunna göra tolkningar och dra slutsatser av en mätning, i förhållande till dess målsättning, behöver validitet, enligt Messick (1989), även omfatta värden. En begreppslik ram (se 5.2) behöver således – utöver innehållsvaliditet, kriterierelaterad validitet och begreppsvaliditet –

BEGREPPSVALIDITET OCH PRAKTIKARKITEKTURER

innefatta värdeimplikationer och -konsekvenser (jfr Moss et al., 2006; Stobart, 2009). Figur 2 illustrerar Messicks beskrivning av validitet.

	Tolkning av mätning	Tillämpning av mätning
Evidensbas	Begreppsvaliditet (1)	Begreppsvaliditet + Relevans/nytta (2)
Konsekvensbas	Värdeimplikationer (3)	Sociala konsekvenser (4)

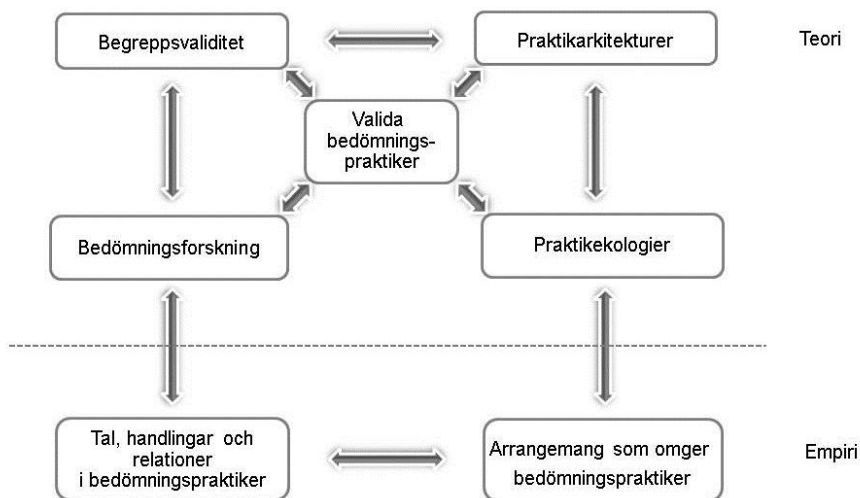
Figur 2. Validitetsaspekter (Messick, 1989, s. 20)

Figurens övre del relaterar till evidensbasen, det vill säga de teoretiska argument som används för att dra slutsatser (1). Med stöd i teorier och föreställningar om en egenskap kan en slutsats stärkas eller utmanas (jfr Cronbach & Meehl, 1955) medan relevans och praktisk nytta (2) fokuserar på mätningens funktionalitet. Figurens nedre del utgår från mätningens konsekvensbas. I nedre vänstra hörnet fokuseras värderingar. Värderingar innefattar de rådande synsätten om det specifika området, vilka påverkar våra uppfattningar (3). För att vi ska kunna argumentera för mätningens ändamålsenlighet, meningsfullhet och användbarhet behöver värderingarna beaktas. Det nedre högra hörnet (4), slutligen, fokuserar de sociala konsekvenser en mätning kan medföra. För att utvärdera om konsekvenserna är i harmoni med vår målsättning måste både väntade och oväntade konsekvenser beaktas (Messick, 1989). Elwood (2013) betonar hur Messick genom att inkludera de sociala konsekvenserna av bedömningen för in ett etiskt perspektiv där effekterna av en bedömning sträcker sig bortom bedömningen till dess användning och beslut samt konsekvenserna av dessa (s. 206). Det råder dock delade meningar om huruvida även konsekvenser ska ingå i begreppsvaliditet. En del forskare anser att begreppsvaliditet endast bör innefatta rimligheten i de slutsatser som dras av mätningen (Mehrens, 2002; Popham, 1997). I min förståelse är etiken en väsentlig del i bedömningspraktiker där användningen av bedömningen har en central funktion. I denna avhandling inkluderas individuella, pedagogiska och strukturella konsekvenser. Min användning av begreppsvaliditet bygger således på Messick (1989), Moss et al., (2006) och Stobart (2009; 2012).

I nedanstående avsnitt beskrivs de teorier som utgör studiens begreppsliga ram och deras skilda funktioner i ramverket.

5.2 Studiens begreppsliga ram – det teoretiska och analytiska nätverket

I studien används en begreppslig ram för att tydliggöra det inbördes förhållandet mellan teorier, begrepp och empiri. En begreppslig ram utgör, enligt Moss et al. (2006), en filosofisk utgångspunkt för kunskapsanspråk och de argument som rättfärdigar dessa anspråk. Studiens begreppsliga ram utgår från Cronbach och Meehls (1955) beskrivning av ett nomologiskt nätverk. Teoretiska begrepp (jämför argument och garant ovan) länkas i nätverket till varandra, och till observerbara egenskaper i den studerade praktiken, med hjälp av logiska och lagbundna relationer. I avhandlingen studeras bedömningspraktiker, där relationer inte alltid är logiska och lagbundna. Studiens begreppsliga ram (figur 3) kan i stället ses som ett teoretiskt och analytiskt nätverk kring bedömningspraktiker som främjar elevers agens och lärande. Syftet med den begreppsliga ramen är att klargöra argumenten för en valid bedömningspraktik och att synliggöra arrangemang som påverkar tal, handlingar och relationer i bedömningspraktiker. I den begreppsliga ramen utgör validitets- och praktikteorier tillsammans med bedömningsforskning (som adresserar validitet) noderna i nätverket.



Figur 3. Studiens begreppsliga ram (fritt efter Wolming, 1998, s. 91)

Den övre delen i figur 3 representerar de teoretiska perspektiv och argument som tillsammans utgör en hypotes om valida bedömningspraktiker och vad som formar dessa medan den nedre delen utgörs av studiens empiriska material. Empirin valideras mot det teoretiska och analytiska nätverket. I enlighet med begreppsvaliditet, är det inte bedömningsformerna som valideras utan hur bedömning används och förstås samt konsekvenser därav. Förståelse, användning och konsekvenser formas av arrangemang som möjliggör och begränsar bedömningspraktikerna.

Under de kommande två rubrikerna beskrivs den begreppsliga ramens två teoretiska perspektiv. Först kopplas validitetsteorier till bedömningsforskning, därefter beskrivs praktikteori, praktikarkitekturer och praktikekologier

5.3 Validitet i bedömningspraktiker

Validitetsteorier ger, enligt Moss et al. (2006), en guidning om vad det innebär att hävda att en tolkning, ett beslut eller en handling (i original: *interpretation, decision, action, IDA*) är giltig, på vilka grunder giltigheten baseras och hur man utvecklar bättre tolkningar, beslut och handlingar.

Validitet handlar om till vilken grad bevisen stödjer eller motbevisar föreslagna tolkningar och användningsområden medan validering är själva handlingen att utvärdera föreslagna tolkningar och användningar (Kane, 2006). Validiteten baseras, enligt Stobart (2012), dels på avsikten med bedömningen och hur effektivt tolkningen och användningen av resultaten möter syftet, dels på hur effektivt det som bedöms säger något om domänen i stort (jfr Moss et al., 2006; Wiliam, 2011). Ämnesrelaterad validitet fokuseras inte i avhandlingen. Validitet innefattar även reliabilitet och rättvisa i bedömningen. Här handlar valideringen om att dra slutsatser om kvaliteten på bedömning och given feedback. Den feedback eleven får är beroende av var i lärandet eleven befinner sig och vilken feedback eleven har behov av. Det medför att likheten mellan den feedback olika elever får blir mindre relevant.

Validitet i formativa bedömningsprocesser relateras till möjligheten att förbättra lärande. Enligt Stobart (2012) uppnås en valid formativ bedömningsprocess då intentionen att förbättra lärandet leder till reella förbättringar. I avhandlingen fokuseras och valideras elevernas möjligheter att förstå mål och kvalitet, att använda given feedback i lärandet och deras agens i bedömningspraktikerna, inte måluppfyllelsen i respektive ämne. Stobart beskriver hur:

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

Validity is then about establishing what has contributed to further learning and what has gotten in the way of this. This will include the cultural and learning context, the quality of classroom interaction, the teacher's and learner's clarity about what is being learned, and the effectiveness of feedback. (Stobart, 2012, s. 241)

Som citatet belyser, innebär validering av bedömningspraktiker en utvärdering dels av olika bedömningsaspekter (förklaras nedan), dels av kulturella och kontextuella förutsättningar som möjliggör eller begränsar lärandet. Stobart har utformat ett ramverk för validitet i bedömningspraktiker (personlig kommunikation, 16 november 2012), i vilket han listar fyra aspekter av vikt för formativ användning av bedömning samt hot mot validiteten inom dessa fyra aspekter (se tabell 2 i artikel 1). Områdena beskrivs med begreppen *bedömningspraktiker*, *mål*, *diagnos* och *feedback*.

Det största hotet mot validitet i *bedömningspraktiker* är faktorer som underminerar elevers möjligheter att delta i praktikerna. Perrenoud (1998) beskriver hur formativa bedömningsprocesser påverkas av det som pågår ”*upstream*”; det vill säga yttre arrangemang som påverkar elevers och lärares handlingar och interaktion. Interaktionen mellan elever och lärare är vanligtvis kulturellt betingad och kan kopplas till praktikens traditioner (jfr Kemmis et al., 2014). Elevers motivation och vilja att lära kan även påverkas av aspekter från en metanivå i skolsystemet. Det kan då röra aspekter som skolans fostrande uppgift, lärarens uppdrag och huruvida lärprocessen ses som kollektiv eller individuell, hur kursplanen ser ut och utvärderas (Perrenoud, 1998). Det kan även handla om hur förståelse för bedömningen kommer in i praktikerna via till exempel läroplaner eller Skolverkets allmänna råd. Hur styrdokumentet är konstruerade och skrivna samt hur mål i dessa utvärderas får, enligt Stobart (2012), konsekvenser för lärares autonomi och elevers agens. Det kan påverka hur styrd läraren blir i sitt uppdrag och få konsekvenser för relationer, tillit och motivation. Samarbetet i bedömningspraktikerna kan undermineras, vilket får följder för validiteten (jfr Messick, 1989). Det finns här en tydlig koppling mellan validitets- och praktikteori.

Ett av nyckelantagandena vid formativ användning av bedömning är att effektivt lärande förutsätter att både elever och lärare är klara över vart eleverna är på väg, vilka intentionerna och *målen* med lärandet är (Black & Wiliam, 2012; Moss et al., 2006). Ett hot mot validiteten är om elever inte förstår vad de ska göra eller vad de ska lära och vad det innebär att uppnå målet på olika kvalitativa nivåer (Stobart, 2012). Ett annat hot är övertydliga

lärandemål som riskerar att leda till ytinlärning och avbockning. Detsamma gäller om uppgiften beskrivs i sådan detalj att undervisning och bedömning handlar om *micro-teaching*, det vill säga hur nivån på en enskild prestation kan höjas (jfr Torrance, 2012). Ecclestone (2002) summerar det som att elever blir ”hunters and gatherers of information without deep engagement in either content or process” (s. 36). Det formativa förhållningsättet applicerat i ett summativt klimat tenderar, enligt Stobart (2012), att få funktionen att stödja kraven på summativ bedömning. Det kan innebära att det formativa reduceras till en räckvidd av mini-summativa bedömningar (jfr Arter & Stiggins, 2004; Wiliam, 2004). Huruvida dessa bedömningar stödjer eleverna i läroprocessen blir beroende av om, och hur, elever och lärare använder dem.

Det finns fler hot mot validiteten som kan kopplas till *diagnos*. De två allvarligaste är underrepresentation (*construct underrepresentation*) – bedömningen är för snäv i förhållande till helheten – och irrelevans (*construct irrelevant variance*) – bedömningen är för vid och innefattar variabler som ligger utanför kunskapsområdet (Messick, 1989). När det gäller underrepresentation, bedöms inte hela domänen. Det kan handla om en överbetoning av särskilda empiriska aspekter och argument på bekostnad av andra eller att smådelar fokuseras på bekostnad av helheten. Vid irrelevans baseras bedömningen på empiriska bevis och argument som inte är direkt relaterade till den aktuella domänen. Det som bedöms är andra, i det aktuella fallet, irrelevanta aspekter. Irrelevans kan även vara kopplat direkt till själva uppgiftskonstruktionen. Om uppgiften konstrueras så att vissa elever får fördelar genom att ”knäcka koden” kan det vara detta resultatet visar, inte de förmågor, färdigheter och kunskaper uppgiften egentligen avsåg fånga²⁹.

Hoten mot effektiv *feedback*, avslutningsvis, handlar om när feedback ges vid fel tillfälle, inte är relevant i förhållande till vidareutveckling av uppgift och förmågor, fokuserar på person snarare än uppgift, bidrar med lösningar snarare än strategier och/eller bidrar med för stor alternativt för liten utmaning i förhållande till den individuella elevens förutsättningar och behov (Stobart, 2012; jfr Gamlem & Smith, 2013). Oavsett hur informativ feedback är och om den ges vid rätt tillfälle, så finns det inga garantier för att den leder till lärande. Eleven har valet att använda feedback eller inte. Även om givna feedback kan användas för att föra lärandet framåt, kan de emotionella och arbetsmässiga insatserna och konsekvenserna för eleven vara stora. Det kan

²⁹Det kan jämföras med Koretz (2008), där felaktig användning av test listas som det tredje hotet mot validiteten.

medföra att eleven avstår från att använda given feedback. Det krävs en stark motivation och kunskaper hos både lärare och elever i hur man ger, skapar utrymme för och använder feedback, om feedback ska leda lärandet framåt (jfr Earl, 2013; Hayward, 2012; Sadler, 2010).

Som framgår av ovanstående, påverkar såväl elevers som lärares förståelse, handlingar och agens validiteten i bedömningspraktiker. Valida bedömningspraktiker förutsätter således ett samspel mellan elever och lärare. Det är dock läraren som ansvarar för validiteten genom att skapa förutsättningar för eleven att förstå och använda bedömning och att vara en agent i lärandet.

I studien har validering utgått från huruvida det funnits kollaborativa bedömningspraktiker där både elever och lärare haft en förståelse för vart eleven är på väg (mål), vart hon befinner sig (kvalitet på prestationer) och hur hon kommer vidare (feedback och feed forward). Såväl underrepresentation som irrelevans har tolkats i förhållande till hur väl eleverna uppfattar att undervisnings- och läraaktiviteter, innehåll och kunskapsinventeringar relaterats till målen för arbetsområdet (Biggs & Tang, 2011) samt hur väl feedback bidragit till att föra lärandet framåt. I min förståelse motsvarar detta evidensbasen i Messicks validitetsramverk (1989), begreppsvaliditet, relevans och nytta. Otydliga mål och för snäv eller för vid bedömning (underrepresentation och irrelevans), har även förståtts som utmaningar för elevens agens i bedömningspraktikerna. Mål, kvalitetskriterier och feedback som uttryckts med ett för eleverna komplicerat språk, har tolkats få konsekvenser för elevernas möjligheter att använda bedömningen i lärandet. En väsentlig del i valideringen av bedömningspraktikerna har fokuserat till vilken grad bedömningspraktikerna uppfattats bidra till att eleverna uppnår de avsedda målen samt bedömningspraktikernas avsedda respektive icke-avsedda påverkan på eleverna. Därav blir värdeimplikationer och konsekvenser i Messicks konsekvensbas viktiga att fokusera på. Stobarts validitetsramverk (2012) har använts som modell för att analysera, tolka och validera de fyra aspekterna i det empiriska materialet, vilket vidareutvecklas i kapitel 7. I kommande avsnitt beskrivs praktikteoriernas bidrag i avhandlingen.

5.4 Praktikteori

De senaste decennierna har det, enligt Schatzki et al. (2001), uppstått ett ökat intresse för att förstå mänskliga handlingar inom ramen för praktikbegreppet. Praktikteorier fokuserar både på individens tankar och handlingar, och sociala

strukturer, system och diskurser. Nicolini (2013) beskriver hur intresset bygger på grundantagandet att kunskap, mening och relationer kan tolkas och förstås utifrån mänskliga handlingar, språk och samspel. De utgör aspekter och komponenter i praktiker där aktiviteter sker.

Det finns ett antal praktikteorier, som bygger på olika traditioner med skilda begreppsapparater för att beskriva praktiker (Nicolini, 2013, Schatzki et al., 2001). Det finns dock flera faktorer som förenar de olika traditionerna, vilka beskrivs i artikel 3. Praktikteorier bidrar med en nyanserad förståelse av världen snarare än ett enkelt svar på komplexa frågor. På så vis uppfyller de samhällsvetenskapernas syfte, vilket, enligt Nicolini (2013, s. 215), är att visa på verklighetens komplexitet genom att på ett processuellt sätt förklara sociala fenomen i vardagslivet och i våra konkreta handlingar (ibid, s. 9).

Hur kan då en praktik förstås? Schatzki (2010) beskriver hur en praktik består av handlingar (*doings*) och tal (*sayings*), vilka kan förstås utifrån sitt inbördes sammanhang. Praktiker organiseras och formas utifrån praktisk förståelse, regler, generell förståelse och teleoaffektiva strukturer – hierarkiskt ordnade mål, medel och uppgifter vilka kan vara normerande för vad individen upplever som meningsfullt att göra. Kemmis et al. (2014) använder begreppet projekt i stället för teleoaffektiva strukturer. Ett projekt är det en individ beskriver när han eller hon svarar på frågan: vad gör du? I studien har eleverna, lärarna och jag varit involverade i två projekt – att förstå bedömning och att utveckla tillgängliga och reciproka bedömningspraktiker.

Schatzki beskriver praktiker som organiserade nexus av aktiviteter (2010). Praktiken fungerar som en grund som binder aktörerna samman och påverkar hur vi handlar och tänker. Bedömningspraktiker kan ses som praktiker med förbindelser mellan såväl olika aktörer – elever och lärare – som mellan aktiviteter och styrdokument, planeringar och uppgifter. Det finns en tydlig relation mellan subjekt och objekt. Praktiker består av mänskliga aktiviteter och social ordning, praktisk förståelse samt mening. Den senare blir beroende av hur olika aspekter arrangeras (Schatzki, 2010). För eleverna och lärarna i studien har praktikerna bestått av klassrumssituationer där undervisnings- och läraaktiviteter kopplades till bedömningens syften och funktioner samt forskningspraktiken där förståelse, handlingar och relationer diskuterades. Detta utvecklas i artikel 2 och 3.

Såväl Schatzki (2010) som Kemmis, Hardy, Wilkinson, Edwards-Groves, och Lloyd (2010) talar om praktiker som sociala till sin natur. Schatzki (2010) menar att socialiseringen i praktiker tillför en mental dimension som får

konsekvenser för hur vi agerar inom praktiker; det beteende vi visar upp. Kemmis et al. (2010) förstärker den sociala aspekten av praktiker genom att lägga till begreppet relationer (*relatings*) till tal (*saying*) och handlingar (*doings*). Kemmis et al. förklarar praktiker som sociala mänskliga platser där tal, handlingar och relationer hänger samman (i original: *hang together*).

Genom att lyfta fram relationer och de arrangemang som formar relationerna i en praktik, förstärks agensperspektivet. Ortner (1984) belyser hur praktiker utgör ett utrymme där agens möter yttre faktorer. För att förstå relationen mellan agens och yttre faktorer behöver vi förstå “that society is a system; that the system is powerfully constraining, and yet that the system can be made and unmade through human action and interaction” (s. 159). Det innebär att de arrangemang som formar en praktik finns före det att den specifika praktiken uppstår. De arrangemang som exempelvis omger (klassrum)praktiker finns redan innan eleverna börjar skolan (jfr Aspfors, Hansén, & Heikkinen, 2011). Arrangemangen formar den specifika praktiken men aktörer inom praktiken bidrar till dess utformning (Kemmis et al., 2014, s. 5). Handlingar, tal och relationer inom praktiker är inte predestinerade.

En praktik är kopplad till andra praktiker i en specifik kontext (Schatzki, 2002; Kemmis et al., 2014). Elever och lärare deltar i flera praktiker i skolan. Inom ramen för studien studeras bedömningspraktiker. Bedömningspraktiker definieras som praktiker som är nära kopplade till planering, genomförande och utvärdering av undervisnings- och läraktiviteter och utfallet av desamma (jfr Moss et al., 2006). De pågår i mötet mellan undervisningspraktiker och praktiker för elevers lärande. Nicolini (2013) beskriver hur en praktik definieras av dess fokus och gränser. En praktiks yttre gränser är beroende av vad människor är överens om behöver göras och hur det ska göras. Gränser uttrycks och vidmakthålls diskursivt genom den lokala tolkningen av innehåll och accepterade former för genomförande (ibid, s. 225-226). Handlingar och tal hör hemma inom praktiken om de ger uttryck för en aspekt i praktiken. På det sättet kan praktiker överlappa varandra och handlingar kan vara delar av två praktiker (s. 168). Bedömningspraktiker är särskilda praktiker som kan definieras av karaktäristiska aktiviteter – klargjorda mål, dialogiska klassrum, diagnoser och feedback som ges i förhållande till en specifik domän – vilka förstås och tolkas utifrån relevanta idéer som förs in i praktikerna via läroplaner och teorier (jfr Moss et al., 2006; Stobart, 2012; Wiliam, 2011). Eleverna i studien har deltagit i flera bedömningspraktiker där bedömning

beskrivits, förstås och genomförts på olika sätt. Det går därför inte att tala om en bedömningspraktik.

En praktik kan närmas och förstås i sin specifika kontext och i ett större sammanhang med hjälp av Nicolinis (2013) begrepp inzoomning och utzoomning. Inzoomningen (s. 224) har handlat om att få syn på elevs och lärares handlingar och tal om bedömning och lärande, och relationerna elever och lärare emellan i bedömningspraktikerna. Utzoomningen har handlat om att få syn på bedömningspraktikernas relation till andra praktiker. Det som händer i en praktik påverkas av vad som händer i andra praktiker. Utzoomningen (s. 229-231) har skapat förutsättningar att se hur bedömningspraktikerna formats av omgivande och yttre praktiker vilka genom sina arkitekturer påverkar bedömningspraktikernas arkitektur.

5.4.1 Praktikarkitekturer och praktikekologier

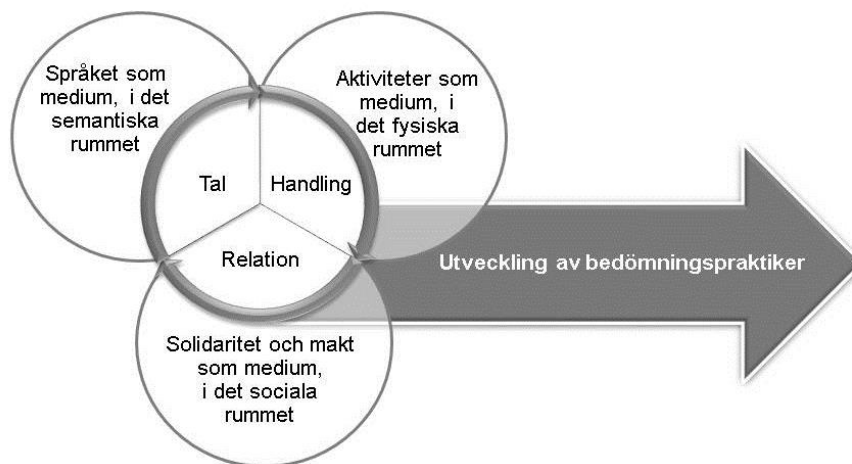
Teorin om praktikarkitekturer och praktikekologier är förhållandevis ny. Den utvecklades ursprungligen av Kemmis och Grootenboer (2008) och har sedan dess byggts ut till den version denna avhandling tar sitt avstamp i (Kemmis et al, 2014). Teorin är deskriptiv och analytisk till sin karaktär (Tyrén, 2013) och har vissa beröringspunkter med ramfaktorteorin (jfr Dahllöf, 1967; Lundgren, 1972; 1999). Utgångspunkten är att praktiker är platser där människor möts, agerar och interagerar (Kemmis, Heikkinen, Aspfors & Hansén, 2011; Schatzki, 2002). Praktiker måste därför alltid förstås i relation till den *site* där de utspelas. En *site* är den plats där människor samspekar och praktiker möts och utvecklas. *Siten* inbegriper innehåll och förutsättningar som formar praktiken (Schatzki, 2002). Såväl Schatzki (2002) som Kemmis (2010a) beskriver hur en praktik är beroende av tid och rum – praktikens historia och framtid – och av yttre arrangemang. En praktiks historia beskrivs med begreppet tradition. För att kunna förstå hur en praktik fungerar, och vad som påverkar det projekt som drivs i praktiken, krävs förståelse för dess förflutna och dess framtid (Schatzki, 2002).

Kemmis et al. (2014) beskriver hur praktiker är insnärjda i kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang (jfr Schatzki, 2002, *practice-arrangement bundles*). Tillsammans utgör arrangemangen en praktiks arkitektur. ”Arkitektur” används som en metafor för att beskriva arrangemangens stödjande, formande och samtidigt begränsande funktion. I studien möjliggör och begränsar arrangemangen elevs och lärares tal,

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

handlingar och relationer i bedömningspraktikerna samt deras utveckling av dessa praktiker.

Kemmis et al. (2011) kopplar praktikarkitekturers arrangemang till tre intersubjektiva rum: det semantiska, fysiska och sociala rummet (figur 4). I det *semantiska rummet* rymms våra kulturella och diskursiva traditioner, såväl det uttalade som det outtalade. Diskurserna och kulturen påverkar hur vi uttrycker oss, vad vi tänker och hur vi förstår praktiken. Språket har en medierande funktion. Genom tal, tankar och förförståelse blir praktiken förståelig och meningsfull. Diskursiva traditioner kan uppstå i eller tas med in i det semantiska rummet. I det *fysiska rummet* handlar arrangemangen om materiella och ekonomiska faktorer. Här spelar skolans ekonomi, byggnader och lärarnas tid en viktig roll. Det här rummet formar vad som är möjligt att göra. I det fysiska rummet engageras praktikens aktörer (subjekt och objekt) via aktiviteter i praktikens handlingar. Det *sociala rummet* hanterar socialt-politiska arrangemang. Via solidaritet och makt medieras ansvar och beslut vilka formar elevers och lärares relationer och roller. Genom de tre rummen kopplas en praktik till sin praktikarkitektur och blir på så vis del av ”the living fabric of the place” (Kemmis et al., 2014, s. 36). Praktiken självt blir en *site* som organiserar det som händer. I praktiken sammanlänkas tal, handlingar och relationer i ett projekt.



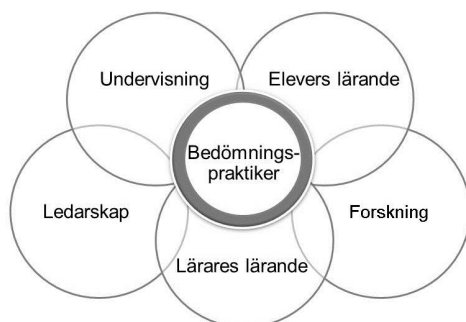
Figur 4. Rum i vilka tal, handlingar och relationer medieras (efter Kemmis et al., 2014, s. 34)

Figur 4 visualiserar sambandet mellan tal, handlingar och relationer i bedömningspraktiker, och de rum där dessa formats, förhandlats och

utvecklats. I studien har ett av projekten varit utvecklingen av tillgängliga och reciproka bedömningspraktiker (artikel 2). Projektet har pågått parallellt med projektet att förstå bedömning (artikel 1). Projekten har haft ömsesidig påverkan på varandra. Förståelsen av bedömningspraktiker har bland annat formats av arrangemang som kulturella traditioner. Huruvida den utveckling av bedömningspraktikerna som skedde under studien blir bestående är beroende av hur djupt rotade dessa traditioner varit. Starka traditioner riskerar förstärka reproduktion av praktiker. En förändring av praktiker innebär enligt ovanstående beskrivning alltid en förändring av tal, handlingar och relationer.

Även om en praktik är kopplad till en *site*, så utspelas den inte i ett vakuum. Elevers och lärares tal, handlingar och relationer i bedömningspraktiker påverkas även av utbildningspraktiken som är politiskt styrd. Såväl lokala som nationella och globala beslut ger avtryck i de arrangemang som omger praktikerna (Kemmis, 2010a; Kemmis & Grootenboer, 2008; Langelotz, 2014; Nicolini, 2013). På kommunal nivå fattas beslut om stadsgemensamma dokumentations- och lärplattformar, mitterminsprognoser samt ramar för vad som anses vara god praktik. Den nationella nivån påverkar bedömningspraktiker genom styrdokument, stödmaterial från Skolverket och nationella prov, nationella satsningar inom specifika ämnen samt tilldelning av medel. Den globala nivån, slutligen, påverkar de lokala praktikerna genom ett ökat fokus på elevers resultat i förhållande till internationella jämförelser (PISA, TIMMS, PIRLS). Rankning på internationell, nationell och lokal nivå påverkar relationen mellan elevers lärande och elevers resultat. Globala neoliberala strömningar ger avtryck i läroplaner i form av dubbla diskurser (kapitel 2), vilket påverkar om fokus läggs på agens eller kunskapskrav.

Praktiker är även ekologiskt sammankopplade med och beroende av andra praktiker i den lokala kontexten; i det aktuella fallet skolan i studien. Kemmis et al. (2014) benämner det som *ecologies of practices* (jfr Edwards Groves & Rönnerman, 2012). På en skola samexisterar fem övergripande praktiker i ett utbildningskomplex (*the education complex*), vilket utgörs av undervisningspraktiker, praktiker för elevers lärande, praktiker för lärares lärande, ledarpraktiker och forskningspraktiker. I undervisningspraktiker ryms lärares pedagogiska och didaktiska praktik. Elevers lärande omfattar både akademiska och sociala faktorer. Lärares lärande innefattar såväl grundutbildning som vidareutbildning och kollegialt lärande. Till ledarpraktiker räknas även administrativa funktioner. Forskningspraktiker, avslutningsvis, innehåller både utbildningsforskning och kritiska utvärderingar.



Figur 5. Praxisekologier och bedömningspraktiker

Figur 5 visar en schematisk bild av de fem sammankopplade och av varandra beroende praktikerna. Varje praktik formas av sina praktikarkitekturer. Genom arkitekturer påverkar praktiken andra praktikers arkitekturer. Bedömningspraktiker utgör specifika praktiker som utspelas i mötet mellan undervisningspraktiker och praktiker för elevers lärande. Dessa är beroende av praktiker för lärares lärande. För att tydliggöra bedömningspraktikernas position i studien, placeras de i mitten av figuren även om de inte ingår i utbildningskomplexet. Samspelet mellan praktikerna är mer multi-dimensionellt än vad figuren indikerar. Kemmis et al. (2014, s 52) originalfigur är mer dynamisk, vilket speglar teorins koppling till ett levande system. De fem praktikernas påverkan på bedömningspraktikerna beskrivs utförligare i artikel 2 och 3, och knyts ihop med forskningsöversikter och teoretiska begrepp i kapitel 9.

5.5 Sammanfattning

I ovanstående kapitel har jag beskrivit studiens teoretiska och analytiska ramverk. I studien används en begreppslig ram som består av validitets- och praktikteorier. Validitetsteorier används för att förstå tolkningar, beslut och handlingar i bedömningspraktiker (Moss et al., 2006) och de hot som finns mot bedömningsprocesser. Praktikteorier relaterar elevers och lärares tal, handlingar och relationer till de arrangemang som formar praktikerna. Arrangemangen formar praktikernas traditioner samt elevers och lärares dispositioner och interaktionsmönster (Kemmis et al., 2014). Bedömningspraktiker betraktas utifrån de *siter*, där de utspelas sig och i relation till de sammankopplade praktiker som återfinns i kontexten; praktiker vars arkitekturer på olika sätt formar andra praktikers arkitekturer.

6 Forskningsstudien – ett möte mellan tre praktiker

Min epistemologiska utgångspunkt har varit att kunskap skapas i sociala sammanhang genom interaktion mellan människor och mellan människor och omgivningen (Burr, 2003; Crotty, 2010; Gannerud & Rönnerman, 2005; McNiff, 2013). I studien har aktionsforskning använts som ansats. Valet av forskningsansats kan kopplas till Paolo Freires (1976) beskrivning av människan som kapabel agent i transformeringen av sin omgivning. Freire förespråkade en metodologi som var dialogisk, problemlösande och medvetandeskapande.

Min förståelse för komplexiteten av att vara aktionsforskare har utvecklats över tid i möten med olika forsknings-traditioner och i dialog med andra aktionsforskare om vad som räknas som ”riktig” aktionsforskning (Kemmis, 2010b). I studien har metoder, mötesplatser och deltagare förändrats över tid och studiens förankring i aktionsforskningstraditionen har varit olika stark. Under de fyra år studien varade fanns det genomgående en strävan mot ett arbets- och förhållningssätt inom ramen för aktionsforskning.

I kapitlet beskrivs först aktionsforskning som förhållningssätt till forskning och utveckling. Därefter följer en presentation av skolan i studien samt forskningssamarbetet, forskningsprocessen och kunskapsbildningen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om studiens validitet samt etiska överväganden.

6.1 Aktionsforskning som förhållningssätt till forskning och utveckling

I likhet med annan praktikinära forskning, är aktionsforskningens kunskapsintresse mänskliga handlingar (Lewin, 1946; Rönnerman, 2004). Grundtanken är att människa och samhälle påverkar varandra i en dialektisk process. Kemmis och McTaggart (1988) beskriver aktionsforskning som:

a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. (s. 5)

Aktionsforskning kan därmed sägas syfta till ny kunskap och förändrad praktik bland de närmast berörda och deras förståelse av praktiken i ett vidare sammanhang (ibid; Lewin, 1946; Mattsson, 2004).

Reason och Bradbury (2008) definierar aktionsforskning som ”[a] family of practices [which] is not so much a *methodology* as an *orientation to inquiry* (s. 1). Citatet belyser att aktionsforskning består av flera inriktningar. De vanligaste formerna är praktikerforskning (*practitioner research*), lärare som forskare (*teachers as researchers*) och frigörande aktionsforskning (*participatory action research*). Praktikerforskningen (klassisk aktionsforskning, enligt Hansson, 2003) utgår från John Deweys tankar om skolan och samhället. Inriktningen, som utvecklades i USA, fokuserar i stor grad på skolutveckling. Praktiker deltar aktivt i både genomförande och analys. Lärare som forskare-traditionen utvecklades i England, från 1970-talet och framåt, av Lawrence Stenhouse och John Elliot. Fokus inom denna tradition är ofta lärares klassrumsarbete i relation till läroplanens måluppfyllelse. Den frigörande aktionsforskningen, utvecklades av Wilfred Carr och Stephen Kemmis i Australien och av Paulo Freire i Sydamerika. Till sin natur är den frigörande aktionsforskningen mer politisk och fokuserar på emancipation av förtryckta grupper (Hansson, 2003, s. 58-61; Rönnerman, 2012, s. 34-36). Aktionsforskning utvecklad i Norden har sina rötter i bildningstraditionen, folkbildning och studiecirkel som form för vuxnas lärande. Här betonas samarbetet mellan olika deltagare - elever, lärare, forskare – som viktigt vid verksamhetsutveckling (Rönnerman & Salo, 2012). Dialoger mellan deltagarna används för att utveckla kunskap som syftar till att kombinera vetenskapliga krav med praktisk relevans (Salo & Rönnerman, 2014). Inriktningarna delar historia och värderingar och överlappar delvis varandra. Den största skillnaden handlar om graden av och formen för deltagande, det vill säga vilka roller forskare respektive övriga deltagare har under processen. Trots åtskillnader mellan inriktningarna, finns ett antal sammanlänkande kännetecken som samarbete, förändrad praktik samt förändrad förståelse av praktiken och dess kontext (Hansson, 2003; Noffke, 2009; Reason och Bradbury, 2008).

Aktionsforskning innefattar såväl personliga som professionella och politiska dimensioner (Noffke, 2009). Den personliga dimensionen innebär att deltagarna både individuellt och i samarbete med kollegor och forskare utvecklar en större självinsikt och en fördjupad förståelse för de aktuella praktikerna. Självkännedom, utveckling och identitet skapas i samarbete med andra (Noffke, 2009; Tyrén, 2013). Den professionella dimensionen medför

att deltagarna samlar empiri och reflekterar med kollegor, gemensamt problematiserar empirin med utgångspunkt i teori och vise versa samt skapar en förändrad förståelse av praktiken. Den professionella utvecklingen ger förutsättningar för gemensam kunskapsutveckling och en förändring av praktikerna (Rönnerman, Salo & Furu, 2008). Den politiska dimensionen, slutligen, berör sociala aspekter som förändrade maktförhållanden, utveckling av demokratiska principer och en ökad agens för individen (Noffke, 2009).

De tre dimensionerna kan relateras till en emancipatorisk överbyggnad som syftar till frigörelse från någon form av beroende (Rönnerman, 2012). Den politiska dimensionen bygger på ideologiska utgångspunkter som demokrati, *empowerment* och gemensam kunskapsbildning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Noffke, 2009). Kommunikativa rum beskrivs som fundamentala för gemensam kunskapsutveckling. De förutsätter delaktighet, ett reciprokt förhållningssätt samt vilja att utveckla praktiken (Kemmis, 2001; Langelotz, 2014). Utveckling tar sin utgångspunkt i kritisk granskning av praktiken och dess kontext (Carr & Kemmis, 1986).

Vid aktionsforskningsstudier används ofta en självreflexiv spiral med faser av planering, handling, observation och reflektion (Carr & Kemmis, 1986) Aktionsforskningsprocessen kan ha sin utgångspunkt i vilken som av de fyra faserna (Kemmis & McTaggart, 2007). Spiralen som metafor belyser att nya frågor och aktioner uppstår under processen (McNiff, 2013).

Inom aktionsforskningsstudier finns ett dubbelt intresse – forskningen ska bidra till utveckling av kunskap om det fenomen som studeras och till praktisk tillämpning av denna kunskap (Kemmis, 2008; Rönnerman, 2004; Somekh och Zeichner, 2009). Forskningen utgår därför från konkreta problem och frågeställningar och bedrivs *tillsammans med* deltagarna. Deltagandet bygger på ”samarbete, ömsesidigt lärande och gemensam kompetensutveckling” (Hansson, 2003, s. 54). Det finns en strävan att ta tillvara deltagarnas och forskarens olika kompetenser genom ett möte mellan teori och praktik (Holmstrand & Härnsten; 2003; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2006).

Som ansats kombinerar aktionsforskning kraven på vetenskaplighet med praktisk relevans och gemensam kunskapsbildning på demokratisk grund (Rönnerman & Wennergren, 2012). Med utgångspunkt i skollagens (SFS, 2010:800) portalparagraf att all utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är aktionsforskning således en forskningsansats som stödjer vetenskapligt förankrad skol- och professionsutveckling (jfr Langelotz, 2014; Nehez, 2015; Olin, 2009; Tyrén, 2013; Wennergren, 2007).

6.2 Skolan i studien

Den aktuella studien genomfördes vid en grundskola i en medelstor svensk stad mellan åren 2010 och 2014. Skolan ligger i ett multietniskt område där 47 procent av befolkningen har en icke-svensk bakgrund. 80 procent av eleverna på skolan har ett annat modersmål än svenska. Enligt Statistiska centralbyrån har befolkningen i området generellt en lägre utbildningsnivå än befolkningen i staden som helhet. Andelen personer i åldern 20 och 64 med endast grundskoleutbildning är över genomsnittet i staden och andelen med eftergymnasial utbildning lägre än genomsnittet. Elevernas måluppfyllelse och meritvärden är lägre än vid flera av skolorna i kommunen.

Rektor och biträdande rektorer har arbetat på skolan under många år liksom flera av lärarna. Enligt uppgift från både personal och ledning finns en sammanhållning mellan lärare och övrig personal, och relationen mellan personal och ledning är god. Skolledningen lägger, enligt egen utsago, vikt vid att skolan ska ingå i utvecklingsåtgärder som kan gynna elevernas kognitiva, kunskapsmässiga och sociala utveckling. Skolledarna arbetar med att förbättra skolans image, genom ständig utveckling av verksamheten, vilket bland annat uppmärksammas på skolans hemsida. Skolan har vid flera tillfällen tillhört pilotgruppen vid utvecklingsinitiativ i kommunen. Många initiativ kvarstår över tid, vilket kan bidra till att skapa en kontinuitet i utvecklingsprocesserna.

2009 kontaktade skolledningen mig för att initiera ett samarbete. Skolledarna beskrev bedömning som ett utvecklingsområde på skolan. De utgick från betygsstatistik och en genomgång av den feedback som genererats i system Q³⁰. I system Q gavs feedback vanligtvis på personnivå – ”Bra jobbat!”. Vid feedback på uppgiftsnivå saknades ibland information om hur eleverna kunde komma vidare i sin kunskapsutveckling. Vårt gemensamma intresse var inledningsvis att vidga förståelsen för elevernas erfarenheter och upplevelser av bedömning. Skolledningen uttryckte en förhoppning om att en ökad kunskap om elevernas förståelse och erfarenheter skulle leda till en utveckling av mer formativa bedömningspraktiker. Vi beslöt att studien skulle pågå över tid och att min roll skulle vara både forskande och handledande.

Skolledningen frigjorde tid i kalendarier och skapade utrymme för samarbete mellan mig och de elever och lärare som skulle ingå i studien. Innan studien inleddes träffade jag berörda lärare och diskuterade studiens fokus och upplägg. Därefter presenterades den kommande studien för hela lärarkollegiet.

³⁰ Avhandlingens benämning på kommunens dokumentationsplattform.

6.3 Forskningsarbetet – deltagare och relationer

För alla typer av förändringar i klassrummet är ett samarbete mellan lärare och elever avgörande för hur väl förändringen faller ut. Genom att möjliggöra för elever att samtala om sitt arbete och gå från att prata om faktainnehåll till en djupare diskussion om lärande kan de nå en större förståelse för sin egen läroprocess (Black & Wiliam, 1998). Studiens utgångspunkt i elevers erfarenheter och uppfattningar har byggt på grundantagandet att endast då elever är engagerade i sin läroprocess kan lärandet utvecklas (jfr Schuell, 1986). Wennergren (2007) framhåller att ett gemensamt inflytande över kunskapsutvecklingen kan ge deltagarna förändrings- och förbättringsmöjligheter i den egna praktiken. Det har funnits en ambition att skapa vad Wennergren (2007, s. 61) benämner som ”demokratiska arbetsformer med fokus på handling, förbättring och emancipation” (Wennergren, 2007, s. 61). Forskningsdesignen har utgått från att elever och lärare på olika sätt ska kunna involveras i forskningsprocessen (jfr Nylund, 2004).

6.3.1 Deltagare i studien

I forskningsstudien ingick elever från två av skolans klasser samt lärarna i ett arbetslag. I den initiala fasen 2010 ingick elever i årskurs 5 och 7. Valet av klasser utgick från forskning (Andersson, 2002), som visar att den formativa användningen av bedömning minskar när elever närmar sig skolår 8 och själva alltmer efterfrågar summativ bedömning. För att få med så många perspektiv som möjligt gjordes inget strategiskt val av representativa elever utan samtliga elever som ville delta i studien bjöds in till intervjuer och samtal. Det enda förbehållet för deltagande var att vårdnadshavare givit sitt godkännande.

Under studien har det funnits en kärna av elever som deltagit i samtliga intervjuer och samtal medan andra har deltagit vid ett eller flera samtal (se tabell 4). Totalt har 25 elever deltagit i respektive samtalsomgång. Eleverna som gick i årskurs 5 när studien inleddes har utgjort den fasta kärnan. Eleverna som gick i årskurs 7 då studien inleddes fasades ut som deltagare i studien 2012. I stället erbjöds eleverna i dåvarande årskurs 8 att delta. Förändringen berodde dels på att fas 2 av datainsamlingen var planerad att pågå under 1,5 år, en period under vilken eleverna i dåvarande årskurs 9 skulle hinna lämna grundskolan, dels på att lärarna ansåg att eleverna i dåvarande årskurs 8 hade varit behjälpta av att få delta i studien. Grundtanken var att om

elevernas förståelse för bedömning ökade, skulle deras agens i bedömningspraktikerna och deras möjlighet att delta i utvecklingen av dessa förstärkas.

Utöver eleverna har lärarna i arbetslag 7-9 ingått i studien. Initialt bestod samarbetet mellan mig och lärarna av att jag återkopplade resultaten från elevstudien till dem och sedan fungerade som en kritisk vän och handledare (Lauvås & Handal, 2001) i det utvecklingsarbete de bedrev. Efter de inledande analyserna och i samarbetet med lärarna i utvecklingsarbetet blev det tydligt att möjligheten att utveckla bedömningspraktikerna och öka elevdelaktigheten i dessa var beroende av flera arrangemang. Det ledde fram till att samtalen med lärarna från och med våren 2012 blev en del av dataunderlaget i studien.

Lärarna som deltog i studien undervisade i olika ämnen. De lärare som undervisade i teoretiska ämnen hade all sin undervisning förlagd i 7-9 medan lärare i praktiskt-estetiska ämnen även undervisade elever i 4-6. En av deltagarna var specialpedagog. Specialpedagogen arbetade i nära samarbete med ämneslärarna och deltog ofta som resursperson i undervisningssituationerna. 2012 bytte tre av lärarna arbetslag och ersattes av två nya lärare. Totalt deltog 12 lärare i studien varav 9 utgjorde den kärna som var med under hela studien. De flesta av dem deltog på samtliga möten. Eftersom både utvecklingsarbetet och studien pågick under fyra år har samtliga 12 lärare haft betydelse för kunskapsproduktionen och för utvecklingsarbetet. Tabell 3 (s. 104) sammanfattar studiens faser, teman som fokuserades i samtalen, vilka som deltog samt hur det empiriska materialet analyserades.

6.3.2 Samarbete och relationer

Samarbetet mellan mig, eleverna och lärarna har inte varit oproblematiskt. Eftersom det inleddes efter initiativ från skolledarna, kom vi initialt att ha olika förväntningar på samarbetet. Utifrån Carr och Kemmis (1986) indelning i teknisk, praktisk och emancipatorisk aktionsforskning – forskningsingångar med olika kunskapsanspråk (s. 202-203) – kan studien initialt betraktas som en form av teknisk aktionsforskning. Carr och Kemmis (1986) beskriver teknisk aktionsforskning som ett projekt där forskaren definierar inriktning och problemställning, och där fokus läggs på utveckling av forskningsfältet istället för utveckling av deltagarnas egen praktik. Det påverkar formerna för deltagande och samarbete, vilket kan leda till att studiens värde för elever och lärare blir begränsat. Aktionsforskning som initieras någon annanstans än av deltagarna i verksamheten kan då i stället fungera som ännu en strategi från

skolledningen att kontrollera vad som sker i skolan och ytterligare en sak lärarna förväntas göra (Andersson, Herr & Nihlen, 2007), vilket påverkar lärarnas vardag och rubbar den existerande mikropolitiska balansen (Salo, 2004). Vid de första mötena med lärarna diskuterades därför för- och nackdelar av ett samarbete mellan lärare och forskare. Acceptansen för min forskarroll kom att främjas av att bedömning upplevdes som ett viktigt område av alla deltagare. Elevernas och lärarnas syn på samarbetet och studiens bidrag i verksamheten utvecklades över tid, då de alltmer kunde se att den egna verksamheten stod i centrum och att resultatet från studien kunde användas som underlag för utveckling av praktikerna. Forskning skiftade därmed karaktär till det som Carr och Kemmis (1986) beskriver som praktisk aktionsforskning. Den utmärks bland annat av att forskaren stödjer lärarna i deras arbete med att formulera problem, planera utveckling, observera praktiken och kollegialt reflektera över effekten och konsekvenserna av förändringen. Forskarens intar rollen som bollplank och handledare (ibid, s. 203). Studiens nya karaktär befastes vid ett möte där även skolledarna medverkade när en av lärarna mitt under presentationen av den nya utvecklingsfasen utbrast: ”Lisbeth, hur var det nu *ni* tänkte?”.

Nya samarbetsformer har utvecklats, utifrån feedback från lärare och elever. Dessa har givit oss möjlighet att utbyta idéer och erfarenheter och skapa gemensam förståelse för både bedömningspraktikerna och för forskningsprocessen (vidareutvecklas under 6.4.2). Dock övergick arbetet inte i det Carr och Kemmis (1986) beskriver som emancipatorisk aktionsforskning.

6.4 Forskningsprocessen – handlingar

Studien har bestått av återkommande samtal mellan elever, lärare och forskare om vad som sker i bedömningspraktikerna. Dessa samtal har tillsammans med observationer av bedömningspraktikerna skapat underlag till ökad förståelse och till förändringar. Det har skett en växelverkan mellan forskning och utvecklingsarbete. Forskningen har varit uppdelad i tre faser.

6.4.1 Fas 1

Den första fasen inleddes med en fokusgruppstudie om elevernas erfarenheter av och uppfattningar om bedömning. Den preliminära analysen ledde fram till fyra kategorier: planering (mål, undervisnings- och läraaktiviteter), diagnos (deskriptiva, summativa bedömningar), formativ användning av bedömningar

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

(feedback, feed forward) samt elevdelaktighet (agens, självbedömning, kamratbedömning, reflektion). Kategorierna presenterades och diskuterades med lärarna i arbetslag 7-9. Samtalen utgick från frågorna: *Vilka erfarenheter av bedömning ger eleverna uttryck för? Hur stämmer elevernas erfarenheter och uppfattning överens med vår egen bild av bedömningspraktikerna?*

Elevernas beskrivningar stämde överens med lärarnas uppfattningar om verksamheten. Lärarna förde en reflexiv dialog utifrån empirin, vilken ledde till att lärarna valde ett utvecklingsområden. Utvecklingsarbetet konkretiserades i en handlingsplan (bilaga 2). Vår gemensamma analys av resultaten från fokusgruppintervjuerna gav följande bakgrundsbeskrivning:

Det har inte funnits en enhetlighet i bedömningsarbetet, vilket är en av orsakerna till att eleverna inte uppfattat kopplingen mellan bedömning och lärande. Eleverna har inte i tillräcklig utsträckning varit delaktiga i bedömningsprocessen. Det har inte funnits en lokal pedagogisk plan i alla ämnen och dialog har inte förts med eleverna kring målen. (2010)

Handlingsplanen fokuserade på den lokala pedagogiska planen och på att aktivera eleverna i bedömningspraktikerna. För att öka förståelsen för hur bedömning sammanlänkas med undervisning och lärande, användes teorin om konstruktiv länkning (Biggs och Tang, 2011), vilken presenterats i kapitel 1.

Målet med utvecklingsarbetet var att skapa en kollaborativ bedömningsdiskurs där lärare och elever använde bedömning i dess vidare tolkning som grund för att stärka elevernas lärande.

Vi vill utveckla elevernas bedömningskompetens. De ska bli bättre på att bedöma var de förhåller sig till kunskapsmålen. Vi vill att eleverna ska känna sig delaktiga och att de ska kunna påverka klassrumsaktiviteterna, vilket kräver att de har en förståelse för såväl mål, lärande och undervisning som sambandet dem emellan. Detta förutsätter en ökad medvetenhet. Genom ökad delaktighet stärker vi elevernas demokratiska rättigheter. Arbetet anknyter till skolans mål genom att de stärker demokratin i skolan, vilket är såväl ett mål i Lpo94 som ett prioriterat mål på vår skola. Som ett långsiktigt mål vill vi öka elevernas måluppfyllelse. Detta mål arbetar vi med att nå genom att ge elevernas verktyg att bli mer medvetna om sitt eget lärande och genom att göra dem mer delaktighet i undervisningen. (2010)

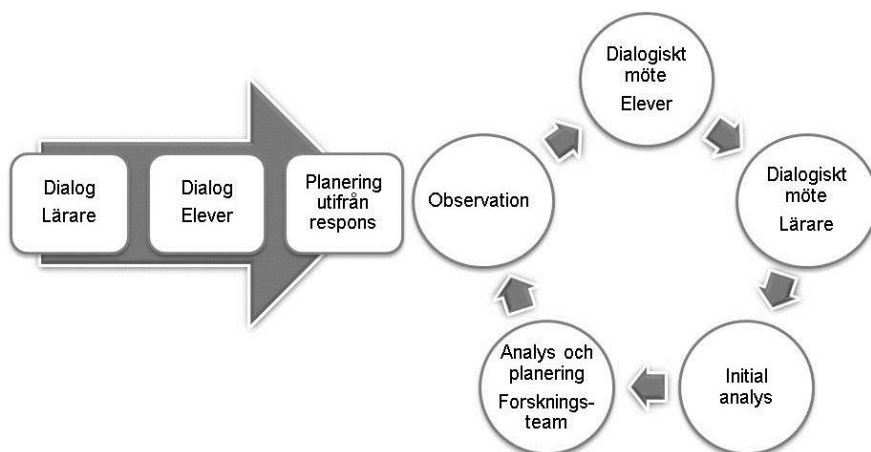
Forskningsstudiens bidrag till utvecklingsarbetet var att skapa en gemensam förståelse av elevernas erfarenheter av bedömning och av vad som möjliggjorde eller begränsade utvecklingen av bedömningspraktikerna.

En lärdom från den första fasen av studien (2010-2011) var att samarbetet mellan olika deltagare behövde utvecklas. För att dialogen skulle kunna utgå

från bedömning och dess olika funktioner i skolan behövdes en gemensam förståelse kring begreppet och de olika former av bedömning man arbetade med i klassrummet. Problematiken kring delaktighet och samarbete gällde även i forskningsstudien. I studien handlade det om att förstå i vilka delar av forskningsprocessen som samarbetet skedde, hur kommunikationen mellan olika deltagare fungerade samt vilka möjligheter olika deltagare hade att påverka forskningsprocessen. Det fanns även ett behov av en gemensam förståelse av vad samarbetet i forskningen syftade till, vilka uppfattningar olika deltagare hade om sin roll i forskningsprocessen samt på vilka sätt olika deltagare bidrog till processen och vilka vinster forskningssamarbetet gav olika deltagare. Frågor kring samarbete och delaktighet diskuterades först med eleverna, en klass åt gången, och därefter med lärarna. Med samtalen som utgångspunkt togs en ny forskningsdesign fram vilken innefattade återkommande möten om resultat, forskningsupplägg och utvecklingsarbete.

6.4.2 Fas 2

Forskningsdesignen användes i den andra fasen av studien, vilken genomfördes två år in i utvecklingsarbetet. Den andra fasen bestod av tre omgångar av dialogiska samtal med elever och fem dialogiska samtal med lärarna. Den nya forskningsdesignen innebar ett cykliskt förlopp.



Figur 6. Den cykliska forskningsdesignen

Varje samtalsomgång inleddes med en observation av bedömningspraktikerna (se kapitel 7). Efter samtalen gjordes en kategorisering av utsagor och en initial analys, vilken presenterades för lärare och elever vid gemensamma analys- och planeringsmöten.

Analys- och planeringsmöten genomfördes med en klass åt gången. Samtliga elever deltog vid dessa möten, även de som inte deltog i själva studien. En till två lärare närvarade vid varje möte. Resultat och preliminära analyser diskuterades. Vid behov gjordes korrigeringar och tillägg. Eleverna gav respons på studiens upplägg. Vid ett möte svarade samtliga elever på en utvärdering och vid två möten gav eleverna muntlig respons på analys och resultat. Elevernas återkoppling användes som underlag för förändringar vilket ökade delaktigheten i studien. Alla elever medverkade inte i samma omfattning. En del elever var aktiva i att ge respons, några höll med sina klasskamrater medan andra valde att inte ge någon respons alls. Vid mötena diskuterades begrepp och förhållningssätt i bedömningspraktikerna. Elever och närvarande lärare utbytte idéer kring vad som skulle fokuseras på i utvecklingsarbetet i bedömningspraktikerna under kommande period. Närvarande lärare tog förbättringsförslagen tillbaka till påföljande arbetslagsmöte där de diskuterades med resterande kollegor i arbetslaget.

Analys- och planeringsmötena avsåg att möjliggöra ett demokratiskt förhållningssätt i studien. Det var den enda mötesform där deltagare från de tre praktikerna som ingick i studien – elever, lärare och forskare – var närvarande samtidigt. Totalt genomfördes tre analys- och planeringsmöten. Ansvar för att använda responsen och det gemensamma analysmaterialet vidare i arbetet har varit forskarens. I arbetet användes ett etiskt förhållningssätt baserat på respekt för deltagarnas kunskaper om den egna praktiken (jfr Carr & Kemmis, 1986; Messick, 1989; Wennergren, 2007). Genom att resultat återförts och samtalats kring i såväl elev- som lärargruppen har forskningsstudien och utvecklingsarbetet haft en dialektisk påverkan på varandra. Aktionsforskningens fyra faser har bidragit till att bibehålla systematik och transparens i forskningsprocessen. Under hela perioden har lärarna arbetat med att utveckla bedömningspraktikerna. Utvecklingsarbetet har skett i fler praktiker, men har inte följt ett cykliskt förlopp. Det har snarare handlat om flera aktioner som pågått parallellt och som har korsbefruktat varande genom de dialoger som förts mellan lärarna (jfr McNiff, 2002, s. 57).

Genom dialogiska samtal med lärare har arbetet pendlat mellan aktionsforskningens reflekterande och aktiva faser (McNiff, 2002). Utmanande frågor

har bidragit till att verbalisera erfarenheter och kunskaper, och till att utmana olika perspektiv. Lärarna har tagit ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera samtidigt som de funnit värden de kunnat enas om³¹ (Englund, 2000; Habermas, 1996). De dialogiska samtalen har bidragit till kunskapsbildning om lärande och undervisning (Scherp, 2003).

6.4.3 Fas 3

Den tredje fasen av studien var en uppföljningsstudie vilken bestod av en enkät med efterföljande samtal. Enkäten besvarades av de elever som ingått under hela studien. Ursprungligen fanns planer på att även lärarna skulle svara på enkäten. Det var inte möjligt på grund av hög arbetsbelastning på skolan under den aktuella perioden.

De metoder som använts för dataproduktion under de olika faserna beskrivs närmare i kapitel 7.

6.4.4 En person, flera roller

I aktionsforskningsstudier utför ofta forskaren det Wennergren (2007) beskriver som avancerade balansakter. För min del har balansen handlat om konsten att bedriva forskning *tillsammans med* elever och lärare. Utöver det har även skolledarna varit involverade i projektet genom att skapa förutsättningar, delta vid gemensamma möten och vid avstämningsmöten med mig. Det innebär att praktikarkitekturer från tre andra praktiker (elev- lärar- och ledarpraktiker) inverkat på tal, handlingar och relationer i forskningspraktiken.

All form av samarbete kan vara svår, speciellt när det finns en maktasymmetri mellan deltagarnas olika roller. Goldstein (2000) påpekar att även när forskaren valt metoder som gynnar kollaborativ forskning och använder dialog som en kunskapskälla, går det inte att komma ifrån att det finns en psykologisk ojämlikhet i förhållandet mellan forskare och deltagare. Detta är särskilt märkbart när många av deltagarna är elever.

Andra balansakter har varit att få jämvikt mellan teori och praktik, stöd och utmaning, praktiska handlingar och lärande, och mellan närhet till utvecklingsarbetet kontra distans från materialet för forskningen. I studien har jag försökt hantera balansakterna genom att inta olika roller – expert,

³¹ Englund hänvisar till Habermas teori om den kommunikativa rationaliteten där den deliberativa demokratin är ett mikrofundament som innebär att individernas autonomi säkerställs och att deras frihet respekteras. Först då finns det grund för människor att delta i diskussioner (Englund, 2000).

handledare, lyssnande bollplank och akademiker. Rollerna har varierat beroende på situation och på deltagarnas behov. *Expertrollen* har bland annat inneburit att jag vid tre tillfällen hållit föreläsningar om bedömning för all personal vid skolan. Jag har även vid möten med deltagande lärare fört in teoretiska begrepp eller metoder. Vid analys- och planeringsmöten har jag presenterat begrepp, metoder och strategier, för att skapa en gemensam förståelse för bedömningspraktikerna. Metoder och begrepp har kopplats samman med citat hämtade ur det empiriska materialet för att tydliggöra kopplingen mellan teori och praktik.

I de dialogiska samtalen med lärarna har jag haft en *handledande* roll. Jag har fungerat som samtalsledare, inspiratör, kritisk vän och processtöd. De olika uttrycken i handledarrollen har växlat beroende på var i processen lärarna befunnit sig. Wennergren (2007) skriver om timing som en del av handledarrollen. Eftersom studien pågick under fyra år hann mycket hända. Det var viktigt för mig att vara i fas med de processer som hände på skolan – till exempel i elev- och personalgrupper, inom andra fokusområden, organisatoriskt – för att kunna inta rätt roll vid mötena. Under perioder hade lärarna mycket att göra. Då fick jag inta en mer stödjande roll medan jag i andra perioder kunde utmana dem, både i deras tankebanor och i deras praktiska arbete. En del i handledarskapet har varit att få lärarna att förbereda sig inför mötena. I de perioder när lärarna haft det motigt har jag förberett mötena utifrån överenskommelse med lärarna.

Roller i de dialogiska mötena med eleverna har varit svårare att sätta ett begrepp på. Jag har varit en *lyssnande vuxen* och ett *bollplank*. I samtalen har jag försökt att förstå det eleverna förstår genom att utmana deras tänkande, synliggöra olika perspektiv och sammanfatta det som sagts. Eleverna har under samtalen även använt mig som expert för att förstå läroplanen, lärares sätt att bedöma och skolan i stort. För att förstå hur eleverna uppfattade vårt samarbete ställde jag två frågor i enkäten 2014: *Hur tycker du att samarbetet med Lisbeth har fungerat? Hur kunde det blivit bättre?* Två elever uttryckte sig på följande vis om samarbetet:

Det har varit jättepositivt, du har lyssnat på oss hela vägen och det kändes bra att någon lyssnade på vad vi hade att säga och sedan diskuterade det vidare med våra lärare. (Elev, åk 9, 2014)

Det skulle vara bättre om [du] kom förbi lite oftare och diskutera mer i grupper. På så sätt har alla chans att uttrycka sin åsikt och även vara delaktiga i forskningsstudien som kan ge bättre resultat. (Elev, åk 9, 2014)

Citaten visar på behovet av kommunikativa rum där elever kan samtala om sina erfarenheter. Det sista citatet visar även på svårigheten att vara en utifrån kommande forskare. Carr och Kemmis (1986) beskriver hur:

[the] 'outsider' researcher may interpret or inform these practices, but does not constitute them, has limited power to transform them, and rarely lives with the consequences of any actual transformations that occur. (s. 159)

Komplexitet kan kopplas till Herr och Anderssons (2005) beskrivning av forskarens position på ett kontinuum från att forska i sin egen praktik (insider) till att beforska någon annan praktik (outsider). I min studie har det funnits en strävan att uppnå en mellanposition (artikel 3).

Som *akademiker* har jag distanserat mig från empirin och analyserat den data som skapats under studien med hjälp av teorier och analytiska begrepp. Genom att skriva artiklar och en avhandling har jag möjliggjort för andra att förstå hur bedömning uppfattas av eleverna i studien. Jag har även bidragit med kunskap om hur olika arrangemang i den lokala kontexten skapar möjligheter och begränsningar för bedömningspraktiker och deras utveckling.

6.5 Kunskapsbildning genom samarbete – tal och förståelse

Som beskrivits tidigare, finns ett dubbelt intresse inom aktionsforsknings-traditionen. Det har medfört att jag varit intresserad dels av att samarbeta med elever och lärare för att bidra till utveckling av deras praktiker, dels av att skapa en bättre förståelse för elevers och lärares praktiker genom att utveckla akademisk kunskap (jfr Goldstein, 2000; Kemmis, 2008; Rönnerman, 2004; Somekh & Zeichner, 2009). Det kommunikativa rummet har fått ett stort utrymme i studien, i form av olika dialogiska möten, för att kunna belysa bedömning och bedömningspraktiker ur flera perspektiv.

I det kommunikativa rummet (Kemmis et al., 2014) har deltagare från tre praktiker mötts och ny kunskap har skapats kring hur bedömning kan förstås, vilka arrangemang som formar bedömningspraktiker i den lokala kontexten samt hur formativa bedömningspraktiker utifrån detta kan utvecklas. Denna kunskap har kommit elever, lärare och forskare till godo.

Vardagskunskapen har utgjorts av elevers och lärares förståelse och erfarenheter av bedömning och bedömningspraktiker. Elevers och lärares vardagskunskap skiljer sig åt. Lärares kunskap om bedömning baseras på

skrivningar i styrdokument och bedömningslitteratur samt innehåll i kompetensutvecklingsinsatser om bedömning. Elevers kunskap om bedömning härrör från de praktiker de deltar i. Elevers vardagskunskap präglas av den kunskap deras lärare förmedlar verbalt – genom klargörande av mål och kvalitet – och praktiskt – genom val av metoder som möjliggör förståelse och agens – samt av yttre värdesignaler och tidigare erfarenheter.

Elevers och lärares förståelse och vardagserfarenheter har räknats som legitima kunskapskällor. Den vardagliga kunskapen har belysts med hjälp av teoretiska perspektiv, metoder och analyser utifrån förhållningssättet att kollaborativ kunskapsbildning förutsätter gemensam förståelse av begrepp som till exempel bedömning, förmågor, mål, kvalitet och feedback. Teorier och metoder har hämtats från forskning om bedömning. Mitt bakomliggande emancipatoriska kunskapsideal, har varit att den kunskap vi har skapat under studien ska öka möjligheterna att förändra praktiker utifrån lokala förutsättningar och utifrån elevers och lärares behov.

6.6 Validering av studien

Validitet har ett centralt fokus i avhandlingen. Validiteten i det empiriska materialet har utvärderats utifrån studiens begreppsliga ram (kapitel 5). Slutsatserna presenteras i artikel 1³². I kommande avsnitt fokuseras validiteten i forskningsstudien. Valideringen av studien utgår från begreppsvaliditet (Cronbach & Meehl, 1955; Kane, 2006; Messick, 1989) och relateras till hur väl studien uppnår de intentioner, motiv och argument som kännetecknar aktionsforskning. Aktionsforskning kännetecknas av samarbete mellan deltagarna, demokrati och agens; gemensam reflekterande dialog och kunskapsbildning; en reflexiv forskningsprocess där metoderna bidrar till ny kunskap och förändrad förståelse av praktiken; samt forskningens bidrag till handlingar som förändrar praktiken (jfr Carr & Kemmis, 1986; Dadds, 1995; Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Noffke, 2009; Somekh & Zeichner, 2009).

³² Validiteten i den bedömning som gjort av läraren i respektive ämne baseras på samstämmigheten med ämnets domän (Moss et al, 2006; Stobart, 2012, Wiliam, 2011). Att utvärdera denna validitet har inte varit studiens fokus. Validiteten i bedömningen av uppgift i förhållande till domän är dock väsentlig i förhållande till bedömningens möjlighet att beskriva hur väl elevens presterat i förhållande till ämnets mål samt för lärarens möjlighet att ge feedback som leder lärandet framåt. Detta beskrivs i kapitel 1 och 5. Det som har validerats i artikel 1 är elevernas möjligheter att förstå mål och kvalitet, att använda given feedback i lärandet och deras agens i bedömningspraktikerna (jfr s. 67).

6.6.1 Validering av forskningssamarbetet

Forskningssamarbetet har utgått från kvaliteten på samarbete, demokrati, dialog (jfr Dysthe, 1995, flerstämmighet) och agens (*empowerment*, Carr & Kemmis, 1986). Samarbetet har tolkats utifrån Messicks konsekvensbas – värdeimplikationer och sociala konsekvenser (1989, jfr figur 2).

I olika kommunikativa rum har det funnits förutsättningar för samarbete mellan elever, lärare och forskare (jfr Kemmis et al., 2011). Studiens deltagare har fört kritiska och reflexiva dialoger, vilka öppnat upp för nya tolkningsmöjligheter. Avsikten med olika återkommande samtal har varit att stärka såväl demokratin som validiteten i forskningen. Enligt Erickson (2009) kan validiteten optimeras genom att det aktuella området ses som en gemensam angelägenhet av de inblandade parterna. Även om Erickson syftar på en områdesspecifik validitet, kan grundtanken appliceras på forskning i ett vidare perspektiv. Ett reciprokt förhållningssätt där multipla röster och maktfaktorer uppmärksammas är centralt inom aktionsforskning (Carr & Kemmis, 1986, Wennergren, 2007). Studiens fokus på bedömningspraktiker och utveckling av bedömningspraktiker har varit viktigt för alla deltagare. Eleverna har uppfattat samtal om bedömning som sätt att få syn på lärarnas undervisningspraktiker och att kunna påverka dessa.

Jag tycker att det har varit bra, man får säga vad man tycker och tänker fritt. Sedan går det vidare till lärarna som får veta vad vi tycker och tänker om deras ämnen. På det sättet kan de utgå från de exemplen och jobba vidare med det. (Elev, åk 9, 2014)

Eleverna har även uttryckt ett mer instrumentellt värde, där bättre kunskaper om bedömning och en ökad delaktighet i bedömningspraktiker varit en väg till bättre resultat och högre betyg.

För lärarna har studien inneburit en möjlighet till kollegialt lärande om bedömning, vilket de uppfattade som ett relevant område i det dagliga arbetet. I dialogerna har de delat erfarenheter och kunskaper med varandra samt fått teoretisk påfyllning och stöd av mig. En av lärarna beskriver hur dialogerna inspirerat till förändringar i praktiken.

Jag har inte haft bild tidigare utan SO och svenska. Jag märkte det att först var det inget tänkande. Då kopplade jag det till det här du [Lisbeth] pratade om sist, för jag själv hade ingen riktig aning. Vad är de olika målen? Vad är det de ska kunna? Jag tog fram kursplanen och så fick [eleverna] sitta i grupper. Jag valde ut presentationen. [...] Så fick de sitta i grupper och diskutera och skriva ner. Sen fick de presentera det för mig och jag skrev

ner för brinnande livet. Så nästa gång fick de pappret. Vi kunde använda deras egna förklaringar vid bedömningen. Så nu när de gör presentationen så har jag individuella samtal och då har jag det pappret som de har varit med och gjort. [...] Och det var jättebra! (Lärare, bild, 2012)

Bildlärarens beskrivning av arbetet tillsammans med eleverna ledde till att andra lärare provade på liknande arbetssätt i sina ämnen. Citatet är på så vis illustrativt för det kollegiala lärande som pågick.

Det är problematiskt att beskriva ett forskningsupplägg som demokratiskt. Starrin (1993a, 1993b) beskriver hur forskaren parallellt med involveringen i vardagens praktiska problem och sociala sammanhang påverkar forskningsprocessen med val av forskningsfrågor, metoder, teorier och kanaler för att kommunicera forskningsresultatet (jfr Mattsson, 2004). Den slutliga kontrollen över kunskapsproduktionen är å ena sidan ett argument för vetenskaplighet, å andra sidan svår att kombinera med aktionsforskningens demokratiska anspråk. Forskarens kontroll över kunskapsproduktionen blir därmed ett av aktionsforskningens största dilemman (Kemmis, 2010b). I försök att vidmakthålla studiens demokratiska utgångspunkt har elever och lärare varit delaktiga i preliminära analyser och i planering av den fortsatta studien. Samarbetet och deltagandet i studien har diskuterats vid flera tillfällen. Samtliga samtal med eleverna har avslutats med en förfrågan om deras fortsatta medverkan. Lärarnas medverkan har dels diskuterats med lärarna själva, dels med skolledningen. Under perioder när lärarna har haft det hektiskt har upplägget anpassats utifrån förutsättningarna. Gemensamma möten i arbetslaget har ersatts av informella samtal med enskilda lärare.

En annan problematisk validitetsaspekt i studien har varit att samarbetet i studien skedde mellan eleverna och mig *och* mellan lärarna och mig medan samarbetet i utvecklingsarbetet skedde mellan eleverna och lärarna. Jag har tagit del av det senare via elevernas och lärarnas beskrivningar och vid observationer. Att hålla samtalen med grupper av elever och med lärarna i arbetslaget var ett medvetet och etiskt val för att främja en öppen dialog. Ur ett processperspektiv blev det dock komplicerat eftersom deltagare från de tre praktikerna (se avsnittet om praktikekologier) inte möttes samtidigt. Analys- och planeringsmötena blev ett sätt att försöka hantera problematiken.

6.6.2 Validering av forskningsprocessen

Forskningsprocessen har validerats utifrån dess bidrag till ny kunskap om och förändrad förståelse för bedömningspraktiker. Dessa aspekter sammanfaller

med både begreppsvaliditetens relevans och nytta (empiribasen) och sociala konsekvenser (konsekvensbasen) i Messicks ramverk (1989).

Intervjuer och dialogiska samtal har använts som metod för att fånga elevers och lärares erfarenheter och förståelse. Samtidigt har samtalen varit en plats där vardagskunskap och teori mötts och där deltagarna berikat och utmanat varandras tankar. Observationerna har bidragit med ett underlag för samtalen, vilket medfört att abstrakta aspekter som kunskapskrav, kriterier och feedback, har fått en konkret förankring. Fältanteckningar och foton har blivit ögonblicksbilder av verksamheten, vilka möjliggjort gemensamma reflektioner och förståelse. Observationerna har skapat ett underlag som synliggjort de förutsättningar som omger bedömningspraktikerna och har därmed bidragit med viktig information in i utvecklingen av desamma. Genom att flera metoder använts har studien fått ett bredare underlag, vilket gynnat såväl processen som kunskapsbildningen.

Vid analys- och planeringsmöten har deltagarna tagit del av och bidragit till att utveckla preliminära analyser. Gemensamma slutsatser har använts som underlag för planeringen av det fortsatta utvecklingsarbetet. Metoder och upplägg har förändrats i förhållande till indikationer i de preliminära resultaten och de behov elever och lärare har haft. Processens giltighet har på så vis utvärderats och skapats i dialog med studiens deltagare.

Under studien har validiteten kontinuerligt granskats (Anderson & Herr, 1998). Processen har följts av mina handledare, som bidragit med värdefulla kommentarer på såväl upplägg som metoder och analyser. Vidare har metoder, analysverktyg, dilemman i forskningsprocessen och preliminära resultat diskuterats i doktorandgruppen, under doktorandkurser, vid möten i temat Läraryrkets praktik och tillsammans med kollegor i det internationella aktionsforskningsnätverket PEP (Pedagogy, Education, Praxis). Studien har även presenterats vid konferenser i Norden (NERA³³, 2011, 2013), Europa (ECER³⁴, 2011, 2013, 2015, CARN³⁵, 2011, 2013) och Australien (AARA³⁶, 2012). Studien i sin helhet har granskats närmare av en diskutant vid planeringsseminariet (2011), mittseminariet (2014) och slutseminariet (2016)³⁷.

³³ Nordic Educational Research Association

³⁴ European Educational Research association

³⁵ Collaborative Action Research Network

³⁶ Australian Association For Research In Education

³⁷ Diskutant vid planeringsseminariet var professor Lisbeth Åberg-Bengtsson, vid mittseminariet docent Ann-Christine Wennergren och vid slutseminariet docent Viveca Lindberg.

Vid samtliga seminarier har värdefulla kommentarer bidragit både till utformningen av processen och till utvecklingen av avhandlingsarbetet.

I utvärderingen av processen har jag även analyserat forskningens påverkan och betydelse för praktiken. För elever och lärare har studien bidragit till gemensam förståelse för bedömningspraktiker och därmed skapat förutsättningar för utveckling av verksamheten (Kemmis & McTaggart, 1988; Messick, 1989). Vi har utmanat våra förgivettaganden genom att fördjupa och omvärdera vår förståelse av och våra kunskaper om bedömningspraktiker (jfr Anderson & Herr, 1998; Andersson, Herr & Nihlen, 2007). Under studien har en ökad förståelse av elevers och lärares praktiker, och de praktikarkitekturer som omger deras vardagspraktiker, lett till att jag problematiserat bedömningsforskningens teorier; framför allt det sätt på vilket teorierna omformas till enkla metodiska lösningar som kan appliceras i klassrummen.

6.6.3 Validering av kunskapsbildningen

En kritik mot kvalitativ forskning i allmänhet och praktikinära forskning i synnerhet är att resultaten inte är generaliserbara. De frågor som ställs och de områden som studeras är specifika för den studerade kontexten (Holmstrand & Härnsten, 2003). Beskrivningen stämmer in på förhållanden i den aktuella studien, vilken genomfördes på en skola i samarbete med en begränsad elevgrupp och ett lärarlag. Processen drevs av de frågor och tankar eleverna och lärarna hade om bedömningspraktiker. Resultatet från studien får därmed beskrivas som kontextspecifika. Men genom att studien kopplats till tidigare bedömningsforskning, skrivningar i styrdokument, teorier om validitet och praktiker och till relevanta samhällsströmningar, placeras den lilla studien i ett större sammanhang (jfr Cronbach & Meehl, 1955). Kunskapen som genererats under studien kan därmed bli användbar för andra (jfr Messicks inferenser, 1989). Avhandlingens beskrivning av studiens upplägg, metoder och slutsatser skapar en kontextuell framställning som andra kan förhålla sig till genom att söka likheter och skillnader (Anderson et al., 2007; Rönnerman, 2004). Även om resultaten inte är generaliserbara, kan de tillämpas i andra sammanhang genom igenkänning (Kvale, 1989; Merriam, 1994).

Studien har inneburit en ökad förståelse för bedömningspraktiker för de deltagande eleverna, lärarna och för mig. Genom samtal om praktiken och handlande i praktiken (Rönnerman, 2012) har forskningens haft en betydelse för professionellt lärande och för utveckling av praktiken (Messick, 1989).

Studiens ingång var inte att lösa ett problem utan att förstå ett förhållningssätt (bedömning i lärprocessen) och en kontext (bedömningspraktiker). Förståelsen för bedömning och vad som möjliggör och begränsar utvecklingen av tillgängliga och reciproka bedömningspraktiker, har ökat genom studien. Under de fyra år studien pågick var deltagarna engagerade i flera aktionsspiraler i flera praktiker. Varje samtalsomgång i forskningspraktiken utgjorde en runda i cirkeln i forskningsdesignen (figur 6) likaså gjorde de aktioner som genomfördes i de olika bedömningspraktiker elever och lärare deltog i. Aktionerna ledde till nya samtalsområden och ibland även nya forskningsfrågor. I de olika praktikerna skapades nya handlingsmöjligheter (Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Messick, 1989). En obesvarad fråga är vad som hände i bedömningspraktikerna efter att studien avslutats. Frågan ligger utanför ramen av avhandlingen, men vore intressant att söka svar på. Det är först i efterhand som studiens påverkan på praktikerna kan valideras.

Validiteten i kunskapsbildningen berör även kvaliteten på text som producerats för att redovisa forskningen (Dadds, 1995). Artiklarna har refereegranskats för publicering i vetenskapliga tidskrifter. Såväl artiklar som kapp har granskats löpande av handledare och av opponenter vid seminarier. Disputationsakten innebär den sista valideringen av texten inom ramen för utbildning på forskarnivå. Den slutgiltiga valideringen står läsaren för.

6.7 Etiska ställningstaganden

I forskning har forskaren ett ansvar gentemot de människor som deltar i studien. Vetenskapsrådet (2002) ställer fyra etiska huvudkrav på humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Mina etiska ställningstaganden beskrivs härnäst.

6.7.1 Information och samtycke

I studien hanterades informationskravet genom att både elever och lärare deltog i samtal om studiens upplägg och innehåll. Eleverna informerades om forskningen och de etiska principerna. Vid samtalen tydliggjorde jag att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avsluta sitt deltagande utan att ange skäl. Under samtalen med elever och lärare hade de möjlighet att ställa klagörande frågor. Elevernas vårdnadshavare bjöds in till ett informationsmöte där det fanns möjlighet att ställa frågor. När studien

inleddes var samtliga deltagande elever under 15 år. Utöver elevernas samtycke inhämtades därför samtycke från vårdnadshavarna. Studien beskrevs i ett informations- och samtyckesbrev vilket delades ut till elever och föräldrar (bilaga 3). Syftet med informationsbrevet var att sammanfatta såväl projektet som de bakomliggande etiska principerna.

6.7.2 Konfidentialitet och nyttjande

Vid forskning tillsammans med elever har forskaren ett etiskt ansvar att skydda elevernas identitet och försöka förutse och undvika framtida negativa konsekvenser av att delta i studien (Kronholm-Cederberg, 2009). Detta ställer krav på konfidentialitet, vilket innebär att forskaren måste se till att uppgiftslämnarna inte kan identifieras (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har avidentifierat deltagarna vid transkribering av intervjuer och samtal. I artiklar och kappa relateras eleven enbart till den klass han eller hon gick i vid intervjutillfället. Lärarna i studien refereras i förhållande till det ämne de undervisar i. Skolans namn eller geografiska läge utelämnas i avhandlingen.

Nyttjandekravet innebär att empirin inte får användas i sammanhang utanför forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Elever och lärare fick information om hur empirin skulle användas i min avhandling. Under studien presenterades delar av resultatet vid nationella och internationella forskningskonferenser. I samband med dessa fördes samtal med deltagarna om hur empirin använts och uppfattats i olika sammanhang.

6.8 Sammanfattning

Det här kapitlet har handlat om forskningsprocessen och dess deltagare. Aktionsforskning, som syftar till kunskap och förändrad praktik bland de berörda, har använts som ansats. Forskningsprocessen pågick i fyra år och bestod av tre faser. I den första fasen genomfördes sju fokusgruppintervjuer. Resultatet från dessa användes som underlag för att utveckla bedömningspraktikerna. Den andra fasen bestod av 18 dialogiska samtal med elever och 5 dialogiska samtal med lärare. Resultat från samtalen återfördes löpande till elever och lärare vid gemensamma analys- och planeringsmöten för vidare utveckling av praktikerna. Den *tredje fasen* var en uppföljningsstudie med eleverna bestående av en enkät och efterföljande samtal. Studien har validerats utifrån aspekter som samarbete, dialog, process och forskningens relevans. Etiska överväganden har gjorts utifrån Vetenskapsrådets fyra huvudkrav.

7 Metoder och analyser

Det här kapitlet handlar om de metoder som använts i studien för att generera data och de analyser som genomförts för att tolka och förstå data. Valet av metoder baserades på den epistemologiska intentionen att främja goda samtal, samarbete och utveckling av bedömningspraktiker. Datainsamling och analyser har följt aktionsforskningsspiralens cykliska förlopp. Empiri som skapats i samtalen har efter preliminära analyser använts som underlag i det pågående utvecklingsarbetet. Tal, handlingar och relationer i bedömningspraktikerna har skapat nya frågor och ny kunskap i studien. Studien och utvecklingsarbetet har således haft en dialektisk påverkan på varandra.

Studiens longitudinella design har medfört att datainsamling och analyser genomförts i flera faser av studien. I föregående kapitel beskrivs dessa faser. I detta kapitel presenteras inledningsvis de metoder som använts för att samla in data respektive de som skapat stödjande underlag. Det följs av tabell 3, som ger en översikt av datainsamling, deltagare, process och analysformer. Därefter beskrivs de analyser som genomförts för att öka förståelsen för bedömning, bedömningspraktiker, arrangemang som påverkar utvecklingen av bedömningspraktiker och slutligen arrangemang som påverkar samarbetet i forskningspraktiken. Avslutningsvis sammanfattas analysprocessen (figur 8).

7.1 Metoder

Under kommande rubriker presenteras de metoder som användes för att samla in data till forskningsstudien. Först presenteras de huvudsakliga metoderna för att samla in data, fokusgruppintervjuer och dialogiska samtal, därefter observationer, som fungerat som en stödjande metod. Genomgången avslutas med ett avsnitt om utvärdering och enkät.

7.1.1 Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuer är en kvalitativ forskningsmetod där deltagarna utifrån ett givet tema för ett samtal där kunskap konstrueras i interaktionen mellan forskare och deltagare (Kvale, 2009). Intervjun skapar möjligheter att utveckla

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

mening ur deltagarnas erfarenheter och ger inblick i hur kunskap och idéer utvecklas och används i en viss kontext (Wibeck, 2000; 2014).

Våren 2010 genomfördes 7 fokusgruppintervjuer med totalt 29 elever i skolår 5 och 7. Varje fokusgrupp bestod av mellan 3 och 5 elever. Grupperna sattes samman i samråd med elevernas mentorer. Hänsyn togs till att det i möjligaste mån skulle finnas både pojkar och flickor i grupperna samt att det skulle finnas tillit mellan de elever som intervjuades tillsammans.

För att intervjuerna skulle vara så lika som möjligt till form och innehåll användes en instruktionsmall (bilaga 4). Intervjuerna inleddes med en presentation av samtalens syfte och struktur. Eleverna informerades även om att resultatet från intervjuerna skulle bilda underlag för utveckling av arbetet med bedömning. Varje intervju avslutades med att eleverna gav feedback på intervjuformen och att de funderade på om, och i sådana fall hur, de ville intervjuas vid kommande tillfällen (enskilt eller i grupp).

Varje intervju varade mellan 35 och 50 minuter. Intervjuerna hade som mål att vara så lika ett vanligt samtal som möjligt. Under samtalen presenterade jag samtalsområdet, agerade moderator och introducerade nya aspekter vid behov. Under fokusgruppintervjuerna strävade jag efter minsta möjliga styrning av de intervjuade (jfr Holme & Solvang, 1997). Intervjuerna var semistrukturerade och utgick från en intervjuguide (bilaga 5), med tre övergripande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har elever av olika bedömningsformer?
- Vilken uppfattning har elever om bedömningens kopplingar till lärande?
- Hur uppfattar elever förhållandet mellan bedömningar i den individuella utvecklingsplanen och skolarbetet?

De övergripande forskningsfrågorna kompletterades med stödfrågor. Intervjuerna inleddes med frågan: *Vad tänker du på när du hör ordet bedömning?*

Intervjuerna dokumenterades med en voice recorder. När samtliga intervjuer genomförts transkriberades materialet. Talspråk överfördes till skriftspråk medan elevspråkets särart i form av slang, utfyllnadsord och ljud behölls. Pauser och moment, som på olika sätt påverkade intervjun, markerades (exempelvis ringande rastklocka och förflyttningar).

Vid de första genomläsningarna gjordes en initial kategorisering av materialet baserat på återkommande utsagor. Kategorier som framkom var:

planering (för undervisning och individuell utveckling), diagnos, formativ användning av bedömningar och elevdelaktighet i bedömningspraktiker. Det preliminära resultatet presenterades för elever och lärare (se kapitel 6), och blev en utgångspunkt för dialog om utvecklingsbehov. Eleverna fick möjlighet att ge feedback med utgångspunkt i frågorna:

- Är det något jag missuppfattat under intervjuerna?
- Är det någonting ni vill förtydliga?

Den initiala kategoriseringen följdes av en innehållsanalys, vilken presenteras under 7.2.1.

7.1.2 Dialogiska samtal med stöd av tankekartor

För att fånga in elevernas och lärarnas erfarenheter och få en förståelse för faktorer som möjliggjorde eller begränsade utvecklingen av bedömningspraktikerna, valdes dialogiska samtal som samtalsform. Begreppet dialogiska samtal sammanfattar de samtal som förts för att vidga förståelsen för såväl verksamheten i sig som olika perspektiv kring densamma. Som samtalsform var de dialogiska samtalen mindre strukturerade och mer dynamiska än fokusgruppintervjuerna.

Språk och kommunikation är viktiga redskap för att generera kunskap och möjliggöra förändring (Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Leitch et al., 2007). Min förståelse för dialog som samtalsform utgår från Habermas (1996) dialogbegrepp där vikten av samtliga individers röster i såväl samtal som text är tydlig. Dialogen betraktas som en grundläggande kvalitet i mänskligt samspel och förutsätter engagemang i form av frågor, aktivt lyssnande, svar, överenskommelser och viljan att betrakta olikheter som en källa till ökad förståelse (jfr Englund, 2000; Wennergren, 2007). I studien har det varit centralt med en mångfald av röster. Det har funnits en strävan att utmana traditionella hierarkiska mönster och på så vis skapa ett samspel mellan elever, lärare och forskare (jfr Isaacs, 2000). De dialogiska samtalen kan beskrivas som kommunikativa rum för gemensam kunskapsbildning och *empowerment* (Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Kemmis et al., 2014).

Som forskningsmetod erbjöd det dialogiska samtalet en möjlighet för mig att tillsammans med elever och lärare generera data om de aspekter av bedömningspraktikerna elever och lärare hade behov att samtala om och

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

skapa förståelse för. Under perioden 2012-2013 hölls 18 samtal med elever, fördelade på 3 samtalsomgångar. Vid varje samtalsomgång ingick den enskilde eleven i en samtalsgrupp. Det innebar att varje enskild elev deltog vid 3 samtal under perioden.

Samtalen utgick från olika teman som belyste olika aspekter av bedömning och samarbete i bedömningspraktikerna. Som underlag för samtalen användes fältanteckningar och foton från en kompletterande observationsstudie (se 7.1.3). Samtalen i respektive grupp öppnades upp med antingen en fältanteckning, ett foto eller en pedagogisk planering. Samtalen utvecklades dock olika beroende på vad eleverna valde att ta fasta på. Under samtalen skapades tankekartor som visuellt stöd. Tankekartorna bestod av fältanteckningar, foton och post-it-lappar med nyckelord från samtalet. Fler fältanteckningar eller foton lyftes in vid behov för att fördjupa eller utveckla samtalen. Tankekartorna växte fram på bordet gruppen satt runt. Eleverna var överlag positiva till metoden.

Det är bra att vi hade texter och bilder som utgångsbild för man fick en klar bild av vad vi ska arbeta om. (Elev, år 9, 2012)

Vid tillfällen då samtalet tog andra banor kunde jag använda tankekartan för att synliggöra samtalets fokus.

Bilder och texter är bra om man till exempel tappar bort sig under ett samtal så kan man enkelt rikta ögonen till bilden och då får man fram orden. (Elev, år 9, 2012)

Genom att kombinera intervjuer med tankekartor skapades utrymme för mer information och fler nyanser i uppfattningar och kunskaper (Gannerud & Rönnerman, 2005; Rönnerman, 2015). Processen blev mer transparent vilket förenklade möjligheterna att bygga gemensam förståelse. Bilaga 6 illustrerar ett av samtalen från fas 2. Den aktuella tankekartan innehöll bilder av elever och har därför av etiska skäl överförs till grafisk form.

Samtalen varade mellan 35 och 45 minuter. De spelades in och transkriberades efter respektive samtalsomgång. Preliminära analyser av samtalen återkopplades till elever och lärare vid analys- och planeringsmöten (se 6.4.2).

Dialogiska samtal genomfördes även med lärarna för att fånga deras erfarenheter av att utveckla bedömningspraktiker i respektive ämne tillsammans med eleverna. Totalt genomfördes 18 samtal med lärarna mellan 2010 och 2013. Anteckningar, fotografier och pedagogiska planeringar

användes som underlag och utgångspunkt även för dialogerna med lärarna. 9 av samtalen hölls under studiens första fas då utvecklingsprocessen stod i fokus. De samtalen har främst använts som underlag i utvecklingsarbetet. Av de samtal som hölls under fas 2, har 5 använts som dataunderlag i studien medan 4 samtal har haft formen av handledningen i utvecklingsarbetet.

7.1.3 Observation

Observation användes som metod för att studera hur de planerade och diskuterade förändringarna av bedömningspraktikerna gestaltades i praktiken. 2012-2013 genomfördes 8 observationer, varav 2 observationer utgick från ett observationsprotokoll (bilaga 7), som systematiserade fältanteckningarna. Resterande 6 observationer dokumenterades med stödanteckningar, som efter observationerna byggdes ut till löpande text. En del observationer varade två timmar medan andra innebar att jag följde en elevgrupp under en hel dag.

Tabell 2. Utdrag ur observationsschema

Activity	In situ	Extended notes	Journal notes
Diagnos i biologi, åk 7	Lärare: Grejen är att jag och ni ska förstå vad ni kan nu. Sen fortsätter vi med det ni behöver arbeta mer med. Inspiration från Lisbeth. Arbeta vidare tills vi kan.	Läraren tydliggör att det man arbetar med under lektionen är att se vad eleverna kan vid just det här tillfället, som en avstämning framöver. Utifrån det eleverna svarar på frågorna ska det fortsatta arbetet läggas upp. Läraren berättar att han inspirerats av min presentation när jag var hos dem 120316; att man lär sig mer när man bearbetar sin kunskap och arbetar vidare med ett område tills man kan det.	Läraren är glad över det jag uppfattar vara en ny insikt för honom. Han berättar senare att så arbetar han alltid inom idrotten och att det är det sättet han tycker fungerar bäst. Genom att lyssna på min presentation har han gjort koppling mellan arbetssätt i olika ämnen och sett hur de kan användas inom mer än ett ämne. Är det här att dra för höga växlar? Kolla med [läraren] så att jag uppfattat det korrekt.

Tabell 2 är ett utdrag av en observation av en lektion då eleverna i åk 7 arbetade med diagnoser i biologi (17 april, 2012). Diagnoserna var avsedda att ge läraren feedback på vad eleverna vid den givna tidpunkten utvecklat förståelse för. De skulle användas som underlag för lärarens planeringsarbete och skapa förutsättningar att möta eleverna utifrån deras behov.

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

Under observationerna intog jag vanligtvis en iakttagande roll. Vid några observationstillfällen involverade elever eller lärare mig i det samtal som pågick i klassrummet.

[Läraren] startar lektionen. ”Ni ser att Lisbeth är här. Då tänker jag passa på att prata om mål nu när hon är här och kan hjälpa mig lite. Ni ska få visa mig er muntliga engelska. Ni ska få sitta i smågrupper och diskutera vissa ämnen. Jag kommer att bedöma [ert tal] då. Vilka delar kommer jag att bedöma? Vi tittar på whiteboarden.” [Läraren] har projicerat upp kunskapskraven för betyget E på smartboarden. Eleverna börjar att läsa. Våldigt snabbt frågar en av killarna: ”Kan du ta det på ett lättare språk?” ”Är det inte klart och tydligt?, undrar [läraren]. ”Nej” uttrycker eleverna nästan i kör. ”Det är lite svårt va? Är vi överens om det?”, undrar [läraren]. Eleverna nickar. ”Vilka bitar av kunskapskraven handlar om att tala?” (Fältanteckning 1. Observation)

Fältanteckningen ovan illustrerar ett observationstillfälle (2 maj, 2013) där eleverna pratade om kunskapskraven först i smågrupper och sedan i helklass. Jag assisterade genom att ta anteckningar som resulterade i en punktlista som eleverna använde vid sina muntliga presentationer. Fältanteckningar, i tabellform (tabell 2) eller löpande text (fältanteckning 1), kompletterades med fotografier. Utdrag ur fältanteckningar och fotografier användes som stimulerande underlag vid de dialogiska samtalen med elever och lärare.

Den kvinnliga läraren ger eleven råd direkt på hennes text. Hon läser högt ur texten och resonerar tillsammans med eleven kring alternativa skrivningar. De pratar om var någonstans förändringar behöver ske och läraren uppmuntrar eleven att göra förändringar mitt i textavsnitten. Eleven har [system Q] öppet samtidigt och de resonerar kring kommentarer i [system Q] samtidigt som de tittar på den aktuella texten. (Fältanteckning 2. Observation)

Fältanteckning 2 är ett exempel på en observationsanteckning (observation, den 17 april 2012), som användes som underlag i dialogiska samtal 1, fas 2, där temat för samtalsomgången var att förstå bedömning (se figur 6 och tabell 3). Observationerna har inte använts som empiriskt underlag i avhandlingen.

7.1.4 Utvärdering och enkät

Efter den första samtalsomgången, våren 2012, genomfördes en utvärdering med eleverna i dåvarande åk 8 och 9 (bilaga 8). Eleverna ombads att reflektera utifrån fem områden kopplade till forskningsstudien – gruppsamtal, texter och

bilder som utgångspunkt för samtal, analys- och planeringsmöten, digitalt dialogforum och former för samarbete.

Det var positivt eftersom vi fick reda ut det mesta om allt möjligt här i skolan. Vi diskuterade våra åsikter med klasskamrater och då kom deras åsikt in och idéer kom upp över hur vi ska arbeta. (Elev, år 9: Gruppsamtal)

Jag tycker att presentationen var helt ok, men du kan göra den bättre och mer intressant genom att använda lättare ord och göra den kortare. Du kan ha roligare bilder emellan. Det positiva var att vissa lärare tog åt sig och kanske gör en förändring. (Elev, år 8: Analys- och planeringsmöte)

Citaten belyser några av de tankar eleverna hade om forskningsprocessen. Ett område i utvärderingen fokuserade på det pågående klassrumsarbetet och eleverna ombads skriva ner sina tankar om det fortsatta arbetet.

Jag [vill helst] att när vi ska påbörja något nytt ska vi diskutera först om vad vi ska göra, sen ska vi gå igenom målen om det vi ska göra, inte alla målen i ämnet. Nästa lektion kan vi jobba på direkt. Vi sparar tid och hinner göra det som krävs. Då hinner vi nå våra mål. (Elev, år 8)

Utvärderingen genomfördes under lektionstid, vilket medförde att eleverna kunde ställa frågor på områden de inte förstod. Utvärderingen sammanställdes och återkopplades till lärare och elever vid kommande träff. Avsikten med utvärderingen var att få feedback på forskningsupplägget, för att med det som utgångspunkt kunna öka samarbetet och elevernas agens i studien.

I studiens tredje fas genomfördes en enkät (bilaga 9) med de elever som deltagit i hela studien. Enkäten utgick från aktionsforskningens bärande tankar om samarbete, deltagande och agens. Fokus var elevernas uppfattning om utvecklingsarbetets genomförande och om forskningsprocessen.

Enkäten var nätbaserad och genomfördes under två lektioner. Först rekapitulerades studien och utvecklingsarbetet med stöd av en powerpointpresentation. Därefter informerades eleverna om enkätens syfte och innehåll. De enkätfrågor eleverna uppfattade som svåra klargjordes. 12 elever svarade på enkäten. Efter att enkäten fyllts i tittade vi gemensamt på svaren och hade ett uppföljande samtal. Samtalet bidrog till att klargöra enkätsvar och till att förstå varför vissa svar i enkäten verkade motsäga varandra. Samtalet dokumenterades med hjälp av stödanteckningar. Enkäten har använts för att belysa elevernas bild av forskningsprocessen i artikel 3.

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

Tabell 3. Dataproduktion, deltagare, process och analys

	Fas 1, 2010-2011	Fas 2, 2012-2013			Fas 3, 2014
ELEVER					
Metod	Fokusgrupp-intervjuer (7 st.)	Dialogiska samtal 1 (6 st.) Utvärdering	Dialogiska samtal 2 (6 st.)	Dialogiska samtal 3 (6 st.)	Enkät Samtal
Teman	Erfarenheter och förståelse av bedömning	Att förstå bedömning	Att arbeta med tydliga mål	Att förstå och använda feedback	
Deltagare	29 elever Årskurs 5 ¹ och 7 ²	25 elever Årskurs 7 ¹ och 8 ³	25 elever Årskurs 8 ¹ och 9 ³	25 elever Årskurs 8 ¹ och 9 ³	12 elever Årskurs 9 ¹
LÄRARE					
Metod	Dialogiska samtal/ handledning (9 st.)	Dialogiska samtal (5 st.) Handledning i utvecklingsarbetet (4 st.)			
Teman	Erfarenheter och förståelse av bedömning Att utveckla bedömnings-Praktiker	Att förstå bedömning Att arbeta med tydliga mål Att förstå och använda feedback. Att utveckla bedömningspraktiker Elevagens i bedömningspraktiker			
Deltagare	12 lärare	9 lärare			
STÖDJANDE UNDERLAG, PROCESS OCH ANALYS					
Stödjande underlag	Intervjuguide Elevers IUP	Texter, foton Tankekartor	Planeringar Tankekartor	Texter, foton Tankekartor	
Föregicks av	Introduktion av forskningsstudien	Analys- och planeringsmöte ⁴ Observationer	Observationer	Observationer	Summering av studien
Följdes av	Återkopplingsmöte ⁴ Analys ^{5,6,7}	Analys- och planeringsmöte ⁸ Pågående analys av preliminära resultat ^{5,6}	Analys- och planeringsmöte Pågående analys av preliminära resultat ^{5,6}	Analys- och planeringsmöte Analys av resultat ^{5,6,7}	Analys av resultat ^{5,9}
<p>1 Eleverna i årskurs 5 (2010) gick i årskurs 7 vid samtal 1, årskurs 8 vid samtal 2 och 3 och årskurs 9 när enkäten genomfördes.</p> <p>2 Eleverna i årskurs 7 deltog endast i fokusgruppintervjuerna 2010.</p> <p>3 Eleverna i årskurs 8 (samtal 1) deltog 2012 och 2013. De gick i årskurs 9 vid samtal 2 och 3.</p> <p>4 Presentation av preliminära resultat och dialog om den kommande studien.</p> <p>5 Innehållsanalys (2010).</p> <p>6 Validitetsanalys baserad på Stobarts ramverk för bedömning (tabell 2, artikel 1). (2012-2013).</p> <p>7 Interrelaterad analys (IcDA) av kategorier, bedömningsaspekter och förutsättningar (2013).</p> <p>8 Presentation av preliminära resultat, följt av gemensam analys och dialog om den kommande delen av studien; med eleverna, klassvis, och 1-2 närvarande lärare därefter med lärarna.</p> <p>9 Analys av arrangemang som påverkar bedömningspraktiker och utveckling av bedömningspraktiker (Kemmis et al, 2014).</p>					

7.2 Analyser

Analysen har varit en pågående process under hela avhandlingsarbetet. Den har genomförts i flera steg, med olika analysverktyg och med begrepp från det teoretiska ramverket som beskrivs i kapitel 5. Elever och lärare har deltagit i det preliminära analysarbetet genom att ge feedback och bidra med förtydliganden (kapitel 6). De slutgiltiga analyserna har jag genomfört ensam.

Analyserna har haft som syfte att synliggöra 1) elevers förståelse av bedömning och av bedömningspraktiker och 2) de arrangemang som påverkar bedömningspraktikerna och samarbetet i forskningspraktiken. I nedanstående presenteras först innehållsanalys, följt av validitetsanalys och interrelaterad analys (IcDA-modellen). Dessa analyser har använts för att tolka elevers förståelse. Därefter beskrivs praktikarkitekturanalysen och praktikekologi-analysen, vilka använts för att klargöra de arrangemang som formar bedömningspraktikerna respektive forskningspraktiken. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av analyserna, vilken illustreras i figur 8.

7.2.1 Analys av elevers förståelse av bedömning

För att förstå hur elever uppfattar bedömning har Graneheim och Lundmans modell (2004) för innehållsanalys bidragit med ett konkret tillvägagångssätt i analysprocessen. Innehållsanalyserna har genomförts översiktligt vid preliminära analyser och mer ingående i analyser inför textproduktion.

Vid preliminära analyser har en kortform av innehållsanalysen använts. Citat med ett sammanhängande innehåll av relevans för studien, har valts ur de transkriberade samtalen. Dessa meningsbärande enheter har placerats i ett separat dokument och nyckelord har markerats. Utifrån nyckelorden har teman skapats. Hållbarheten i dessa teman har prövats gentemot de citat som placerats under respektive tema. Innehållsanalysen har kombinerats med tankekartor. Tankekartorna har även använts i analys- och planeringsmöten med elever och lärare för att åskådliggöra analysen (se 6.4.2). Citat från samtal och intervjuer har lyfts fram och tillsammans har vi reflekterat över om valda teman fångar in essensen i citaten. Vid behov har förändringar gjorts i tankekartorna. Teman som eleverna, lärarna och jag har ansett vara mindre relevanta i förhållande till studiens och utvecklingsarbetets fokus på bedömning och utveckling av bedömningspraktiker, till exempel ett tema om arbetsro, har plockats bort.

BEDÖMNING SOM GEMENSAM ANGELÄGENHET

Efter fas 1 i studien genomfördes en mer omfattande innehållsanalys. De transkriberade intervjuerna djuplästes. De meningsbärande enheterna – citat med relevans för hur elever förstår bedömning – skrevs in en femfältstabell.

Tabell 4. Analystabell (efter Graneheim & Lundman, 2004)

Meningsbärande enhet	Kondenserad, textnära	Kondenserad, tolkad	Undertema	Tema
Det är viktigt att det står vad jag behöver träna mer på. Det kan stå typ...den uppgiften som man har svårt för, alltså så kan man träna in sig på det och göra om provet tills man klarar det	Viktigt att det står vad jag behöver träna mer på	Vikten av feedback	Feedback	Förståelse <i>Understanding</i>

Tabell 4 visar ett utdrag ur innehållsanalysen som genomfördes efter fokusgrupintervjuerna (2010). Meningsbärande enheter kondenserades och kortades ner tills citatets kärna kvarstod. Den textnära kondenseringen tolkades utifrån frågan *Vad representerar utsagan?* Vid bearbetning av matrisen abstraherades de kondenserade textenheterna till underteman och teman. Med en tankekarta provades tolkningen av enskilda meningsbärande enheter mot teman och underteman. Tabellen korrigerades och tankekartan byggdes ut med noder.

I analysen framträdde tre kvalitativt skilda kategorier av hur elever förstår bedömning – *prestation*, *förståelse* och *lärande* (i artikel 1: *performing*, *understanding* och *learning*). Det som avgjorde i vilken kategori en utsaga placerades, var det sätt på vilket bedömningens utvärderande funktion och dess användning beskrevs. Utsagor som till sitt sammanhållande innehåll fokuserade summativ värdering av en prestation eller gav uttryck för en begränsad förståelse av bedömningsprocessen placerades i kategorin *prestation*. I dessa citat återfanns inga relationer mellan bedömningen och förståelse eller lärande. Utsagor som illustrerade en förståelse av sambandet mellan bedömning och målen för undervisnings- och läraaktiviteter kategoriserades antingen som *förståelse* eller *lärande*. Dessa båda kategorier var till viss del överlappande. Båda kategorierna innehöll utsagor med en kognitiv dimension. De utsagor som placerades i *förståelse* gav dock uttryck för en mer instrumentell syn och ett större behov av kontextualisering än de som placerades i *lärande*. De senare kunde i högre grad kopplas till en förståelse av hur bedömningar och feedback kunde användas i lärandet och till kunskapens betydelse för den egna personen.

Tabell 5. Exempel på citat inom respektive tema

"Typ när du får ett prov. Hon skriver bra och sen tar fram 'Du gjorde allt rätt!' 'Bra gjort' och sånt." (Elev, år 5)	Prestation
"Om du till exempel får alla rätt så då vet du att det här förstår jag bra, men du kan alltid göra bättre. Man kan alltid i alla fall som jag har lärt mig, som jag har hört, så kan man alltid lära sig bättre. (...) Du kan alltid fortsätta." (Elev, år 7)	Förståelse
"Det handlar ju mest också om hur du själv också kan visa vad du kan för andra också så att de kan förstå, tror jag alltså. Det är ju...jo, jag tror också att lärarna också jobbar där och kan bedöma om du verkligen är bra på det. För att kan du till exempel i framtiden, om du får nåt jobb som handlar om att berätta för olika personer vad som händer, så måste du lära dig att se till andra, så att andra ska förstå." (Elev, år 7)	Lärande

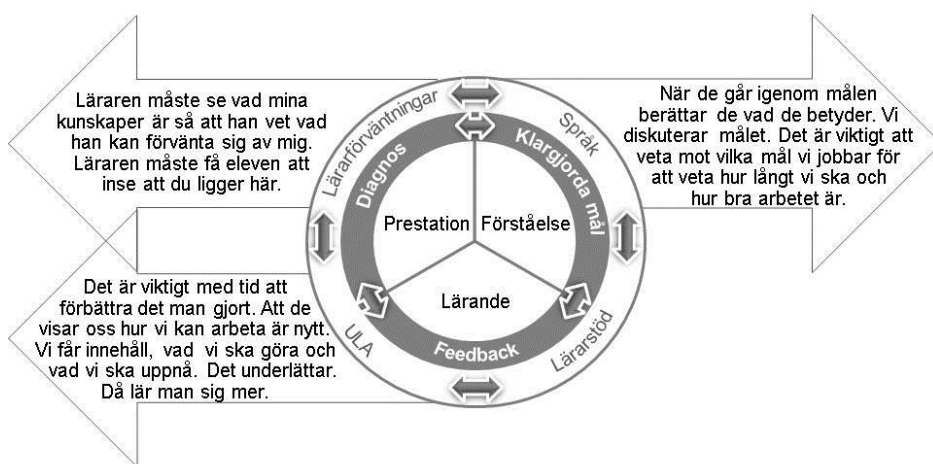
I tabell 5 exemplifieras de tre kategorierna med citat. *Förståelse*-citatet illustrerar att det finns en förbättringspotential knuten till bedömning. *Lärande*-citatet illustrerar en mer utvecklad förståelse för kopplingen mellan den givna bedömningen och framtida behov. Skillnaderna mellan kategorierna vidareutvecklas i resultat- och diskussionsavsnitten i artikel 1.

7.2.2 Förståelse av bedömningspraktiker

För att koppla elevernas förståelse av bedömningspraktiker till praktikernas tillgänglighet och validitet har en analys i tre steg genomförts. I det första steget har kategorierna från innehållsanalysen av fokusgruppintervjuerna använts som analytiska begrepp för att synliggöra elevernas kvalitativt skilda sätt att förstå och beskriva bedömning. Kategorierna har således använts deduktivt samtidigt som deras giltighet prövats utifrån ny empiri. Beskrivningen av bedömningspraktikerna har därefter analyserats med hjälp av Stobarts ramverk för valid formativ användning av bedömning (personlig kommunikation, 16 november, 2012). Ramverket är uppbyggt utifrån förutsättningar och potentiella hot mot den formativa användningen utifrån tre huvudaspekter – klargjorda mål, diagnos och feedback (tabell 2, artikel 1). Elevernas utsagor har kopplats till aspekterna i ramverket. Vid analysen har ramverket använts för att få syn på hur mål kommunicerats, vilka bedömningsformer som använts, vilka möjligheter eleverna har haft att förstå bedömningens relation till mål och domän (Messick, 1989), samt hur, när och på vilken nivå feedback givits (Stobart, 2012). I elevernas beskrivning av bedömningspraktikerna, ramverkets fjärde aspekt, framträdde även kontextspecifika förutsättningar – undervisnings- och läraaktiviteter (ULA), lärarstöd, lärares förväntningar och språk. Förutsättningarna möjliggör och begränsar

elevernas förståelse av bedömning och deras delaktighet och agens i bedömningspraktikerna (artikel 1).

Som ett operativt stöd i den övergripande analysen har den empiriskt framtagna IcDA-modellen (*Interconnective DataAnalysis*) använts (figur 7, jfr figur 1, artikel 1). Modellen sammankopplar elevers kvalitativt skilda sätt att förstå bedömning (inre fält: innehållsanalysens kategorier) med grundläggande bedömningsaspekter (mittfält: Stobarts validitetsramverk) och kontextspecifika förutsättningar (yttre fält). Det inre fältet är statiskt medan de andra är rörliga. En utsaga har först kategoriserats utifrån *prestation*, *förståelse* eller *lärande*. Därefter har aktuell bedömningsaspekt i mittfältet linjerats med förståelsen. Slutligen har de kontextspecifika förutsättningarna beaktats och det yttre fältet linjerats med övriga. De olika kombinationerna som på så vis har uppstått, har givit en bred bild av hur bedömningsaspekter kan förstås i relation till specifika förutsättningar i praktiken och hur förståelsen är beroende av den individuella elevens uppfattning av bedömningens funktion.



Figur 7. IcDA-modellen

Figur 7 ger exempel på tre möjliga analytiska kombinationer som uppstår genom att en vridning av de båda yttre fälten. Citaten illustrerar länken mellan prestation, diagnos och läroförväntningar; förståelse, klagjorda mål och språk; samt lärande, feedback och bedömning som en del i undervisnings- och läraaktiviteterna. Förutsättningarna i det yttre fältet är ofta sammankopplade med varandra. Elevens förståelse kan därmed formas av flera förutsättningar.

7.2.3 Arrangemang som påverkar bedömningspraktiker

I den ovan beskrivna analysen har elevers förståelse av vilka förutsättningar som påverkar bedömningspraktikerna belysts. För att förklara vad som formar dessa iakttagbara förutsättningar har arrangemang som påverkar bedömningspraktiker och utvecklingen av bedömningspraktiker identifierats och tolkats utifrån praktikarkitekturteorin (Kemmis et al., 2014). I analysen utgör citat ur de transkriberade elev- och lärarsamtal det empiriska underlaget. Tabell 6 ger en schematisk bild över analysen.

Tabell 6. Praktikarkitekturanalys (fritt efter Kemmis et al., 2014, s. 39)

Bedömningspraktiker	Praktikarkitekturer
Huvudsakliga tal som rör förståelse och språk i bedömningspraktikerna	<i>Kulturellt-diskursiva arrangemang:</i> I det semantiska rummet påverkas elevers och lärares förståelse till exempel av skrivningar i läroplaner och styrdokument, av den forskning om bedömning som får utrymme vid bland annat kompetensutvecklingssatsningar och på Skolverkets hemsida.
Huvudsakliga handlingar, och förutsättningar för handlingar, i bedömningspraktikerna	<i>Materiellt-ekonomiska arrangemang:</i> I det fysiska rummet påverkas elevers och lärares handlingar bland annat av arrangemang som planeringar, tid, dokumentationsverktyg, tillgång på datorer samt övergripande organisationsstrukturer, scheman och strukturer för professionellt lärande.
Huvudsakliga relationer, roller och positioner i bedömningspraktikerna	<i>Socialt-politiska arrangemang:</i> I det sociala rummet påverkas elever och lärare av arrangemang som handlar om solidaritet och makt. Det kan röra sig om beslut, hierarkier, samarbetsstrukturer och ansvarsfördelning.

Analysen inleddes med att huvudsakliga tal, handlingar och relationer, som beskrev de studerade bedömningspraktikerna, identifierades. Dessa utgjorde analysenheterna (vänster kolumn). Därefter identifierades betydande kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang, vilka möjliggjorde och begränsade observerade tal, handlingar och relationer i bedömningspraktikerna (aspekter i *siten*, höger kolumn).

I analysen har tal, handlingar och relationer särskilts, trots att de i praktiken förutsätter och är beroende av varandra. Bedömning och dess användning kan exempelvis både tolkas som arrangemang, som påverkar tal och förståelse i det semantiska rummet, och som aktiviteter i det fysiska rummet. Styrdokument och texter som påverkar förståelsen för bedömning har kategoriserats som kulturellt-diskursiva arrangemang. Vid den praktiska tillämpningen av bedömning har själva handlingen fokuserats; bedömning har

i de fallen tolkats som aktiviteter. Hur dessa aktiviteter organiseras, möjliggör och begränsar elevernas handlingar. Till materiellt-ekonomiska arrangemang hör det som möjliggör och begränsar lärares handlingar. Dessa arrangemang härrör från såväl skolans praktiker som yttre praktiker: ekonomiska resurser, valda dokumentationsverktyg (här system Q) samt tester eller prognoser vilka genomförs på uppdrag av regeringen eller den lokala förvaltningen (artikel 2).

7.2.4 Arrangemang som påverkar samarbetet i forskningspraktiken och utvecklingsarbetet

I analysen av forskningssamarbetet som praktik har Kemmis et al. (2014) teori om praktikarkitekturer och praktikekologier använts. Den första delen av analysprocessen har följt den som beskrivs i tabell 7, här med fokus på samarbetet i forskningspraktiken och utvecklingsarbetet. Fältanteckningar och transkriberade samtal lästes igenom. Samarbetets aspekter kategoriserades som tal, handlingar och relationer. I det semantiska rummet placerades utsagor och anteckningar som rörde gemensam begreppslig förståelse. I det fysiska rummet placerades forskningsmetoder, här tolkade som handlingar, medan aspekter som relationer, tillit, roller och agens placerades i det sociala rummet. Därefter identifierades de arrangemang som möjliggjorde eller begränsade samarbetet i det semantiska, fysiska och sociala rummet (jfr tabell 7).

Kategoriseringen tydliggjorde att vad som var möjligt för elever, lärare och forskare att säga och göra, påverkades i olika omfattning av de identifierade arrangemangen. Arrangemangen visade sig emana från olika omgivande och yttre praktikers praktikarkitekturer. Som ett andra led i analysen av samarbetet användes därför teorin om praktikekologier (kapitel 5, figur 5). De praktiker som närmast påverkat forskningspraktiken identifierades som praktiker för elevers lärande respektive lärares lärande. Arrangemang som framkommit i den första analysen länkades till respektive praktiks praktikarkitekturer och tolkades utifrån hur de utgjorde möjligheter eller begränsningar för samarbetet i forskningspraktiken och utvecklingsarbetet. Nedanstående citat exemplifierar hur kulturellt-diskursiva arrangemang som härrör från praktiker för elevers lärande påverkade samarbetet i utvecklingsarbetet.

Jag tänker på reaktionen vi fick från eleverna i 8:an när vi sa att de skulle ta sina arbeten om franska revolutionen och bearbeta den texten även om de hade lämnat i den. Vissa var bra och andra var tagna rakt från nätet. 'Nu ska ni bearbeta den här.' Där var ju de elever som normalt anses som duktiga som bara: 'Varför då? Jag är ju färdig.' (Lärare, svenska och religion, 2012)

I den aktuella situationen utgjorde elever och lärares skilda förståelse, om vad det innebär att använda bedömning vid utveckling av förmågor och texter, begränsningar för samarbetet i utvecklingsarbetet.

Arrangemang som inte härrörde från praktiken för elevers lärande och lärares lärande länkades till andra praktiker. Praktikarkitekturer från samtliga praktiker inom utbildningskomplexet (Kemmis et al., 2014) och från yttre praktiker, formade i olika omfattning forskningspraktiken och utvecklingsarbetet (artikel 3). Fältanteckningen ger en bild av hur yttre praktiker påverkade samarbetet i både forskningspraktiken och utvecklingsarbetet.

Pedagogerna hade bestämt sig för att arbeta mer elevaktivt i bedömningsarbetet. När kravet på att sätta prognos i [system Q] kom var de inte förberedda utan fick släppa en del av sina planerade aktiviteter för att hinna med till utsatt datum. Det påverkade vår process så till vida att de inte kunde vare sig arbeta med bedömning som tänkt eller återkoppla till mig som planerat. (Fältanteckning, 18 november, 2012)

Yttre praktikers påverkan skedde vanligtvis indirekt via ledarskapets praktikarkitekturer vilket lärarcitatet nedan belyser.

När man pratar med skolledarna om det så menar de att mycket av det som tar upp tiden som finns utöver vår undervisningstid det kommer ju uppifrån. [...] Vi skulle kunna sitta här och rabbla i timmar bara de senaste årens alla projekt och grejor, som ska göras, som kommer uppifrån. (2012)

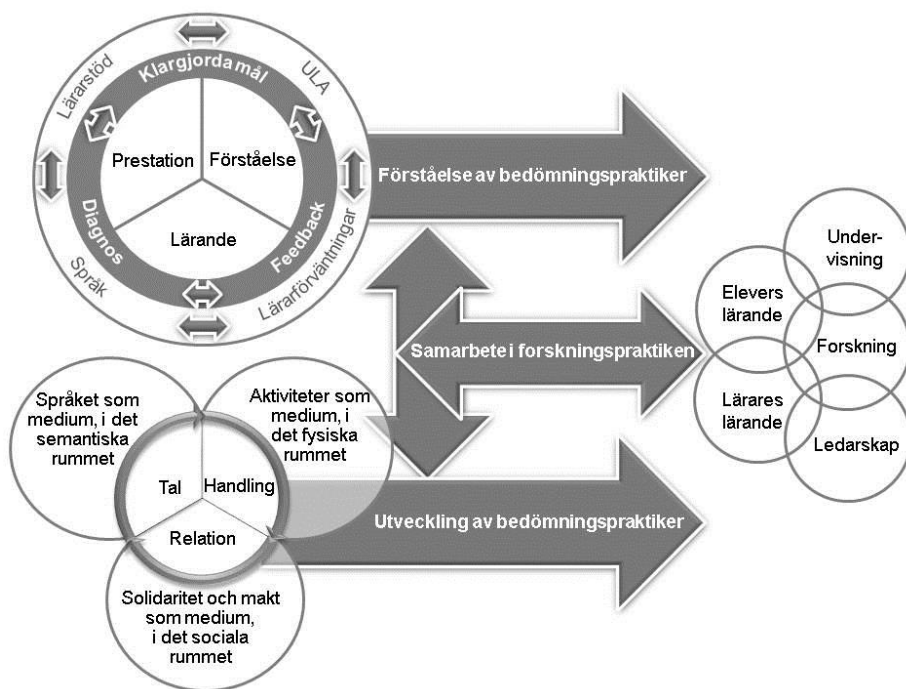
Analysen av hur omgivande och yttre praktikers praktikarkitekturer formar samarbetet i studien är inte heltäckande. Den har identifierat de dominerande arrangemang som möjliggjort och begränsat samarbetet i forskningspraktiken och utvecklingsarbetet samt utvecklingen av bedömningspraktikerna.

7.3 Sammanfattning av analyserna

I analysen har av olika analytiska begrepp och modeller kompletterats varandra. Innehållsanalysen identifierade tre kvalitativt skilda sätt eleverna uppfattade bedömning på. Dessa knöts till Stobarts validitetsramverk där hot mot olika bedömningsaspekter identifieras. Med IcDA-modellen genomfördes en interrelaterad analys där de kontextuella förutsättningar eleverna beskrivit, länkades till de kvalitativa kategorierna och bedömningsaspekterna.

De beskrivna kontextuella förutsättningar kompletterades därefter med förutsättningar som framkommit i lärarsamtalen. Praktikarkitekturteorin (Kemmis et al., 2014) användes för att analysera arrangemang som format tal,

handlingar och relationer i bedömningspraktikerna. Utvecklingen av bedömningspraktikerna stöddes av samarbete i forskningspraktiken och undervisningspraktiken, där utvecklingsarbetets praktiska del utspelades. Dessa praktiker formades av omgivande praktikers praktikarkitekturer. Omgivande och yttre praktiker identifierades och analyserades med praktikarkitekturteorin och praktikekologiteorin.



Figur 8. Översiktsbild av analysprocessen

Figur 8 ger en schematisk bild över analysens olika faser. Figurens vänstra sida visar de analytiska begrepp och metoder som har använts. Pilarna i mitten visar analysens fokus medan den högra sidan visar de sammankopplade praktiker som ingår i utbildningskomplexet (Kemmis et al., 2014). Forskningspraktiken har placerats i mitten av figuren för att illustrera dess bryggande funktion mellan förståelse av bedömningspraktiker och utveckling av bedömningspraktiker. De dubbla pilarna visar på en ömsesidig påverkan mellan projekten samt mellan omgivande praktiker och forskningspraktiken.

I nästkommande kapitel sammanfattas avhandlingens tre artiklar.

8 Elevers och lärares förståelse och erfarenheter

I det här kapitlet sammanfattas avhandlingens tre artiklar. Artiklarna och kappan har delvis skrivits parallellt. Frågeställningarna i artiklarna anknyter i olika omfattning till avhandlingens frågeställningar samtidigt som de är anpassade utifrån respektive artikels fokus. Elevperspektivet är genomgående i såväl kappan som i artiklarna och binder samman de olika texterna.

Elevperspektivet fokuseras på olika sätt i de tre artiklarna. Artikel 1 fokuserar på elevers erfarenheter och förståelse av bedömning samt de aspekter elever lyfter fram som centrala för att bedömning ska kunna bli ett stöd i deras lärande. I artikel 2 relateras elevperspektivet till arrangemang som möjliggör och begränsar utvecklingen av bedömningspraktikerna i studien. Dessa arrangemang påverkar såväl elevers som lärares förståelse och handlingsutrymme. I artikeln sammanförs elevperspektivet med lärares perspektiv för att ge en bredare bild av de aktuella bedömningspraktikerna. I artikel 3, slutligen, relateras elevers agens till samarbetet i forskningspraktiken. I denna artikel presenteras den aktuella studien som en av tre fallstudier. De andra två fallen är hämtade från Lena Tyréns (2013) och Lill Langelotzs (2014) avhandlingsarbeten. I nedanstående sammanfattning av artikel 3 fokuseras främst de aspekter i artikeln som berör föreliggande avhandling.

Bedömning är ett område av stort internationellt intresse. De flesta studier om bedömning publiceras i internationella tidskrifter och det är i det internationella rummet flertalet diskussioner om bedömning pågår. De här artiklarna avser att bidra till dessa diskussioner genom att belysa elevperspektivet, det minst beforskade området. Samtliga artiklar är skrivna på engelska. I det här kapitlets sammanfattas artiklarna på svenska.

Artiklarna presenteras inte i den ordning som de skrevs. I stället presenteras först de två artiklar som fokuserar på elevers och lärares praktiker och studiens två projekt – att förstå bedömning och att utveckla bedömningspraktiker. Därefter presenteras den artikel som fokuserar på samarbetet i forskningspraktiken. Tabell 7 ger en översiktlig bild över de tre artiklarnas frågeställningar och teoretiska ramverk.

Tabell 7. Artiklar i avhandlingen

Artikel	Forskningsfrågor	Ramverk	Publikationer
1 'If they'd written more...' On students' perceptions of assessment and assessment practices	Vilka elevuppfattningar om bedömning förs fram i studien? På vilket sätt kan dessa uppfattningar konceptualiseras och användas för att förbättra validiteten och tillgängligheten i bedömningspraktikerna?	Validitetsteorier (Cronbach, Messick, Stobart), bedömningsteorier (Black & William, Gipps, Moss et al)	<i>Education Inquiry</i> (2016). Accepterad för publicering 151116
2 Accessible and reciprocal assessment practices. Arrangements shaping development	På vilka sätt möjliggör eller begränsar kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska, och socialt-politiska arrangemang elevers och lärares utveckling av bedömningspraktiker?	Praktikarkitekturer Praktikekologier (Kemmis & Grootenboer, Kemmis et al.) Validitetsteorier (Cronbach, Messick, Stobart)	Under review
3 Collaboration in Action Research studies – enablings and constraints	Vad möjliggör och begränsar samarbete inom ett aktionsforskningsprojekt?	Praktikarkitekturer Praktikekologier (Kemmis & Grootenboer; Kemmis et al.)	Under review

8.1 'If they'd written more...' On students' perceptions of assessment and assessment practices

Artikeln fokuserar på elevers förståelse av bedömning och bedömningspraktiker. Bedömning definieras som en praktik som är sammanlänkad med planering, genomförande och utvärdering av undervisnings- och läraktiviteter.

Empirin kommer från fokusgruppintervjuer och dialogiska samtal med 11-16 år gamla elever på en svensk grundskola. I artikeln har validitetsteorier och bedömningsforskning använts som ett ramverk för att tolka och kontextualisera det empiriska materialet. Data analyserades i tre steg. Den första analysen, utifrån Graneheim och Lundmans modell (2004), visade att eleverna uppfattade bedömning på tre hierarkiskt olika kvalitetsnivåer, som vi benämner: *performing*, *understanding* och *learning*. Därefter analyserades materialet utifrån Stobarts validitetsramverk (2012). Slutligen, utvecklades en analysmodell – Interconnecting Data Analysis-model, IcDA – utifrån det empiriska materialet. Den senare användes för att koppla samman elevers

uppfattning om bedömning med bedömningsaspekter och förutsättningar i de beskrivna bedömningspraktikerna.

Resultaten visar att de uttalanden som kategoriserades som *performing* är nära besläktade med prov, summativa bedömningar och betyg. I dessa uttalanden relaterar eleverna vanligtvis bedömning till ämnesfakta och till hur de kan eliminera fel. Uttalanden som kategoriserades som *understanding* är kopplade till klargjorda mål och feedback och därmed länkande till den formativa användningen av bedömning. Inom kategorin fanns en stor spridning, alltifrån uttalanden som indikerar att eleverna förstår sambandet mellan utbildningsmål och undervisning och lärande, till uttalanden där eleverna beskriver vad de behöver göra för att förbättra en uppgift. Utsagorna inom kategorin *understanding* innefattar förvisso en kognitiv dimension, men ger uttryck för en instrumentell syn på förståelse och behov av kontextualisering. Uttalanden som har klassificerats som *learning*, slutligen, är mindre kontextualiserade. Dessa utsagor indikerar en mer utvecklad förståelse för bedömning, vilken i några fall kopplas till en metakognitiv förmåga och en internaliserad kunskap om hur bedömning kan användas formativt.

Bedömningsaspekter som klargjorda mål, diagnos och feedback, återfinns inom samtliga kategorier. Hur dessa aspekter uppfattas av eleverna och påverkar deras möjlighet att aktivt delta i bedömningspraktikerna är, enligt analysen, beroende av fyra förutsättningar: (1) relevanta undervisnings- och läraaktiviteter, (2) elevanpassat språk vid klargörande av mål och i feedback, (3) relationen med lärarna och (4) lärarnas förväntningar på eleverna. Resultaten tyder på att styrkan i förutsättningarna, och relationen mellan dem, är avgörande för om eleverna får en mer yttlig förståelse eller om förståelsen leder till lärande. Analysen tyder på att skillnaden mellan *understanding* och *learning* återfinns i graden av autonomi och i elevens metakognitiva förmåga.

Resultaten visar att de mest betydande hoten mot validiteten kan hittas i processer som underminerar den konstruktiva länkningen (se kapitel 1). Det påverkar elevernas förmåga att förstå lärandemålen, kvaliteten på sitt eget arbete och den feedback som ges. Såväl klargjorda mål som feedback behöver vara domänspecifika (jfr Moss et al., 2006; Stobart, 2012; Wiliam, 2011). Hoten mot validiteten kan relateras till tal, handlingar och relationer i bedömningspraktikerna. För att undervisnings- och läraaktiviteter samt formativa bedömningsprocesser ska stödja lärandet, behöver eleverna vara engagerade i hur tolkningar, aktiviteter och utvärderingar förhåller sig till varandra (jfr Moss et al. 2006). Valida bedömningspraktiker som stärker

elevs autonomi och ökar möjligheten till lärande, är beroende av en gedigen förståelse av såväl elevs uppfattningar och behov som av rådande förutsättningar i den specifika kontexten.

8.2 Accessible and reciprocal assessment practices. Arrangements shaping development

I den här artikeln diskuteras bedömning utifrån ett praktikperspektiv. Det empiriska materialet är hämtat från dialogiska samtal med elever och lärare om deras försök att förstå och utveckla de gemensamma bedömningspraktikerna.

Bedömningspraktikerna har förståtts utifrån hur elever och lärare i samtal beskrivit tal, handlingar och relationer i bedömningspraktikerna samt genom observationer av dessa praktiker. Teorin om praktikarkitekturer och praktikekologier har använts som ett teoretiskt och analytisk ramverk för att förstå de arrangemang som formar bedömningspraktikerna. I analysen har huvudsakliga tal, handlingar och relationer identifierats liksom huvudsakliga kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang, som formar vad som sägs och görs i praktikerna samt hur elever och lärare relaterar till varandra.

Preliminära resultat från en tidig fas av studien användes som utgångspunkt för att utveckla tillgängliga och reciproka bedömningspraktiker. Under studien har lärarna bland annat infört måldialoger inför ett arbetsområde; låtit eleverna översätta kunskapskrav och konstruera matriser med ett elevanpassat språk, skapat utrymme att bearbeta uppgifter och texter, arbetat mer aktivt med att ge feedback, skapat utrymme för eleverna att arbeta med feedback i klassrummet, skapat förutsättningar för kamratbedömning; låtit eleverna skriva loggbok för att dokumentera och reflektera över läroprocessen samt ökat kommunikationen om bedömning. Trots detta är de bestående förändringarna i bedömningspraktikerna få, vilket förklaras genom en analys av de omgivande arrangemangen.

Analysen visar att elevernas förståelse av bedömning och deras agens i bedömningspraktiker är beroende av begripliga och användbara idéer, relevanta och meningsfulla aktiviteter, samt relationer och roller som bidrar till ökad elevagens. Det mest betydande kulturellt-diskursiva arrangemanget som påverkar lärares och elevs tal, tankar och förståelse av bedömning är skrivningar i styrdokument, som läroplaner, skollag och stödmaterial, lärandeteorier och forskning om bedömning. Enligt analysen försvårar det

byråkratiska språket i styrdokumentet lärares och elevers förståelse av sambandet mellan syfte, mål för undervisning, lärande och bedömning. Lärarna i studien har svårt att i vardagsarbetet få det summativa och det formativa uppdraget att hänga ihop. Eleverna baserar sin förförståelse av bedömningsaspekter och begrepp på hur läraren verbalt och med olika metoder närmar sig området i klassrumssituationen. Bedömningens mål och kvaliteten på resultaten kommuniceras genom skrivet och talat språk, till exempel genom samtal om mål och feedback. Eleverna använder sällan begreppen och har därmed begränsad förståelse för dessa (jfr Sadler, 2010). På skolan finns ingen tradition av gemensamma möten där elever och lärare kan bygga en ömsesidig begreppsmässig förståelse av sambandet mellan mål, innehåll, undervisningsaktiviteter och bedömning. Lärarnas undervisnings- och läraktiviteter samt bedömningsprocesser formar elevernas möjlighet att agera i bedömningspraktikerna. Resultaten visar att undervisningen tenderar att fokusera på kunskapsinnehållet, och elevernas prestationer bedöms genom prov eller skriftliga uppgifter i slutet av perioden. Det ges sällan möjlighet att bearbeta uppgifter med hjälp av feedback. Materiellt-ekonomiska arrangemang som scheman, tillgång på datorer och tid för kollegialt lärande om bedömning, formar lärares arbete liksom yttre arrangemang som resursfördelning, dokumentationskrav och externa prov. Socialt-politiska arrangemang som hierarkier, ansvar och roller formar relationen mellan elev-lärare och elev-elev. Elevernas agens i bedömningspraktikerna är beroende av dessa relationer och roller. Relationerna påverkas av lärarens förmåga att tydliggöra mål och skapa dialoger med eleverna om undervisning och lärande. Utöver det formas relationer och samspelelement av elevernas förståelse för ämnens syften.

Arrangemangen formas av omgivande praktikers arkitekturer. Dessa praktiker – elevers lärande, lärares lärande, undervisning, ledarskap och forskning – utgör en skolas utbildningskomplex. I studien har följande påverkan skett mellan dessa praktiker. Bedömningspraktikerna har formats av elevers förståelse för bedömning och av deras inställning till olika ämnen; den senare har påverkat elevernas sätt att agera och interagera i skilda bedömningspraktiker. Praktiker för lärares lärande har påverkat bedömningspraktikerna. Lärarnas förståelse för bedömning har skapat förutsättningar för elevers och lärares handlingar i undervisningspraktiker och elevers agens i bedömningspraktikerna. Ledarpraktiken har möjliggjort och begränsat praktikerna för kollegialt lärande och för undervisning genom till exempel val av fokusområden och organisering av tid. Undervisningspraktiker har påverkat

bedömningspraktikerna genom lärarnas val av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter samt genom det utrymme som skapats för samtal om mål och bearbetning av uppgifter utifrån given feedback. Forskningspraktiker har i kommunikativa rum skapat förutsättningar för gemensam förståelse av begrepp och processer inom bedömningspraktikerna. Den gemensamma förståelsen har varit en utgångspunkt vid utvecklingsarbetet, dock med en begränsad påverkan på tal, handlingar och relationer i praktikerna.

Analysen visar att kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska, och socialt-politiska arrangemang både möjliggör och begränsar elevers och lärares tal, handlingar och relation inom bedömningspraktikerna och deras möjlighet att utveckla praktikerna. En slutsats som dras är att hållbar utveckling av bedömningspraktiker är beroende av kommunikativa rum där elever, lärare, skolledare och forskare kan mötas för att skapa en gemensam förståelse. Utöver det behöver samtliga praktiker som formar arrangemangen runt bedömningspraktikerna beaktas vid utvecklingen av desamma.

8.3 Collaboration in Action Research studies – enablings and constraints

Samarbeten med lärare och elever i aktionsforskningsprojekt förutsätts ofta ske smidigt och utan motsägelser. Aktionsforskning beskrivs ibland på ett normativt sätt, vilket kan bidra till denna inställning. Artikeln baseras på tre fallstudier som utmanar dessa förgivettaganden. Fallstudierna visar på olika sätt att hantera svårigheter som kan uppstå när elever, lärare och forskare samarbetar för att utveckla delar av den studerade praktiken. I följande sammanfattning fokuseras studien som ingår i denna avhandling.

Samarbetet har förståtts utifrån elevers, lärares och forskares tal, handlingar och relationer i forskningspraktiken samt de beskrivna handlingarna i de aktuella bedömningspraktikerna. Analytiska begrepp ur teorin om praktikarkitekturer har använts för att tolka samarbetet och urskilja kritiska aspekter i samarbetet. Teorin om praktikekologier har använts för att förstå hur samverkande praktiker i utbildningskomplexet (elevers lärande, lärares lärande, undervisning, ledarskap, forskning) påverkat samarbetet och utfallet av samarbetet i forskningspraktiken.

Eleverna deltog initialt i studien genom att dela sina erfarenheter om bedömning och ge förbättringsförslag. Samarbetet i det utvecklingsarbetet som initierades utifrån elevernas erfarenheter, försiggick mestadels mellan

lärare och forskare. Forskaren ifrågasatte studiens upplägg utifrån aktionsforskningens grundtankar om samarbete, demokrati och *empowerment*. En ny forskningsdesign togs fram tillsammans med elever och lärare. Genom återkommande dialogiska samtal ökade samarbetet och relationerna utvecklades mellan elever och forskare. För att stärka elevernas möjlighet att påverka forskningsprocessen och det pågående utvecklingsarbetet skapades analys- och planeringsmöten där eleverna (klassvis), forskaren och en till två lärare tillsammans diskuterade den preliminära analysen, bedömningsaspekter och begrepp samt upplägget av den kommande delen av studien (kapitel 6).

Resultatet visar att eleverna upplevde att deras möjlighet att påverka både forskningsprocessen och utvecklingsarbetet förbättrades över tid. Metoder som ökade dialogen stärkte samarbetet och relationerna inom forskningspraktiken och skapade en gemensam förståelse av begrepp. Analysen visar dock att den utökade förståelse som skapats i forskningspraktiken inte alltid påverkar handlingar i bedömningspraktikerna. En kritisk aspekt var begränsade kommunikativa rum där både elever, lärare och forskare deltog samtidigt. Enligt analysen har det påverkat möjligheten att utmana kulturella traditioner och på så vis skapa förutsättningar för hållbar utveckling av bedömningspraktikerna. Det har varit en svaghet i forskningsupplägget att forskaren inte varit mer närvarande i det vardagliga arbetet då tal omvandlas till handling. En tolkning är att en ökad närvaro hade kunnat stärka trepartssamarbetet.

I analysen framträder vikten av att vara medveten om att samarbeten är motsägelsefulla. Genom att förhålla sig kritisk till valda metoder kan man öka förståelsen för vad som möjliggör och begränsar samarbeten och utveckling i en specifik praktik. Samarbete och ömsesidighet inom forskningspraktiken bör öka om aktionsforskning ska kunna bidra till att skapa en hållbar utveckling av de sammankopplade praktiker som formar eller formas av projektet – i den tredje fallstudien bedömningspraktikerna såväl som undervisningspraktiker, praktiker för elevers lärande och för lärares lärande. Analysen visar även att samarbetet mellan elever, lärare och forskare i forskningspraktiken är beroende av andra samverkande praktiker i den aktuella kontexten för att kunna bidra till en utveckling av bedömningspraktikerna.

9 Agens och konsekvens

I avhandlingens sista kapitel diskuteras studiens syfte i relation till dess resultat. Syftet med avhandlingen är att bidra till ökad kunskap om (1) hur elever förstår och upplever bedömning och bedömningspraktiker, (2) hur elevers förståelse av och agens i bedömningspraktiker påverkas av arrangemang som omger bedömningspraktikerna och (3) hur dessa arrangemang påverkar lärares och elevers möjlighet att utveckla bedömningspraktiker. Studien söker svar på följande forskningsfrågor:

- Vad är karakteristiskt för elevers förståelse av bedömning och bedömningspraktiker?
- På vilka sätt formar kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang tal, handlingar och relationer i bedömningspraktiker?
- Vad kan samarbeten i forskningspraktiker och utvecklingsarbeten innebära för elevers agens i bedömningspraktiker?

Bedömningspraktiker är ett sammanhållande begrepp för möten där tal, handlingar och relationer tydliggör var eleven befinner sig i sin läroprocess, vart eleven ska och hur eleven ska ta sig dit, samt de platser där dessa sker. Avhandlingen bygger på elevers och lärares tal om bedömningspraktiker. Kommunikativa rum i forskningspraktiken och utvecklingsarbetet har avsett att öka elevernas agens i bedömningspraktikerna och i studien.

Forskningsfrågorna har förankrats i fyra översikter. Den första ger en bild av bedömningens syfte, objekt och utformning medan den andra ger en politisk och diskursiv inramning. Den tredje översikten sammanlänkar studien med bedömningsforskning med elevperspektiv och den fjärde placerar bedömningspraktiker i lokala och nationella kontexter. Resultatet har analyserats med teorier om begreppsvaliditet och praktikarkitekturer.

Diskussionen struktureras under fyra rubriker. De tre första återknyter till avhandlingens forskningsfrågor. Under den fjärde rubriken diskuteras studiens resultat i förhållande till diskurser, begreppsdefinition och teoretisk förankring samt bedömning som gemensam angelägenhet på flera nivåer.

9.1 Bedömning och bedömningspraktiker utifrån ett elevperspektiv

Bedömning är en komplex verksamhet som involverar både elever och lärare. Elevers förståelse av bedömning påverkar den formativa bedömningsprocessens möjligheter att bidra till lärande. Elevers uppfattning om bedömning är beroende av sambandet mellan undervisnings- och läraaktiviteter (didaktik), bedömning (diagnos, värdering), formativa processer (feedback, feed forward), lärarstöd och lärarförväntningar, samt det språk som används i bedömningspraktikerna (jfr artikel 1).

Resultaten i studien visar att elevförståelsen kan delas in i *prestation*, *förståelse* och *lärande*. De elever som har minst utvecklad förståelse för bedömningens roll i lärandet, förknippar bedömning med prov, betyg och feedback på personnivå (*prestation*). Andra har börjat utveckla sin förståelse för bedömningens roll i kunskapsutvecklingen, samtidigt som de inte fullt ut kan integrera given feedback i de egna lärstrategierna (*förståelse*). Ett mindre antal elever kan relatera bedömning till sitt lärande och till framtida behov (*lärande*). De elever som kopplar bedömning till lärande och utveckling av kognitiva förmågor har en förståelse för kunskapens betydelse för den egna personen (jfr bildning), kan interagera med kunskapsmaterialet (jfr Gipps, 1999), och kan relatera de nya kunskaperna till tidigare kunskaper och erfarenheter (jfr Vygotskij, 1934/2001). Att kunna använda förmågor, färdigheter och kunskaper utvecklade i ett sammanhang, för att förstå, tolka och agera i ett annat sammanhang, handlar om förtrogenhet.

Elevers uppfattning om undervisning, bedömning och lärande baseras på hur elever tolkar ”lärarens förståelse så som den kommer till uttryck i undervisningen” (Persson, 2012, s. 40), vilket denna studie bekräftar. Att öka kunskaperna av elevers förståelse, blir således ett sätt att vidga förståelsen för lärarens praktik och dess betydelse för elevers lärande. I sammanhanget är det dock viktigt att problematisera hur vi tolkar det eleverna beskriver. Elevers efterfrågan av exempelvis mer utförlig feedback, kan uppfattas som att de förstår bedömningens roll i lärandet (jfr Peterson & Irving, 2008). Det kan dock även tolkas som att de efterfrågar information för att förbättra resultatet på en specifik uppgift. Det senare tyder på en mer instrumentell förståelse av bedömning där bedömning reduceras till tekniker och elever blir informationsjägare (Ecclestone, 2002; Stobart 2012, Torrance, 2012). Kousholts (2009) studie visar att elever ärver och reproducerar skolans

uppfattning om bedömning. Är denna uppfattning instrumentell blir elevernas uppfattning också det. Eleverna i den föreliggande studien uttryckte stundtals stort betygsfokus.

Man har fått intryck av lärarna. Man får det intresset av lärarna – ”Titta här, coola saker” – att man vill lära sig. Men om man bara får: ”Ja då måste ni få bra betyg för gymnasiet. Det här är en träning för gymnasiet.” Då är det bra betyg man har i hjärnan. Då tänker man inte att jag vill lära mig detta inför framtiden. (Elev, år 9, 2012)

De signaler lärare skickar om vad som är viktigt, får följder för elevers förståelse och för arbetet i bedömningspraktikerna.

Elevperspektivet tillför en central kunskapsdimension i bedömningsdiskursen. Vi kan vidga vår kunskap om bedömningspraktiker genom att separera uttalanden som (1) tyder på en begränsad förståelse av bedömningsprocessen (*prestation*), från dem som (2) visar en mer utvecklad tolkning av sambandet mellan mål, undervisnings- och läraktiviteter och bedömning (*förståelse*), och dem som (3) kopplar bedömning till lärande och utveckling av kognitiva förmågor (*lärande*). Denna kunskap kan visa sig central vid utformning av undervisnings- och läraktiviteter, diagnoser och formativa bedömningsprocesser, vilka möter elevernas behov. Det finns en tydlig koppling mellan lärarens praktik, elevens förståelse och utvecklingen av bedömningspraktikerna. En av lärarna i studien uttryckte hur hon trodde att ”många kommer att vinna av om vi känner oss bekväma i det [formativa förhållningssättet] och är medvetna om det mesta delen av tiden. Faktiskt, det kommer att gynna fler elever.” Medvetenheten behöver omfatta såväl elever som lärare för att bedömning ska bli en gemensam angelägenhet (se 9.4.3).

Elevers kvalitativt skilda uppfattningar av bedömning formas av olika förutsättningar i de bedömningspraktiker de möter. Förutsättningar är centrala för att bedömning ska kunna bli ett stöd i elevernas lärande. I studien är förutsättningarna beskrivna med elevernas ord. I nästa avsnitt diskuteras de arrangemang som formar dessa iakttagbara förutsättningar som tar sig uttryck i tal, handlingar och relationer.

9.2 Arrangemang som formar tal, relationer och handlingar i bedömningspraktiker

Studien visar att bedömningspraktiker formas av kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska, och socialt-politiska arrangemang, vilka medieras via

språk, aktiviteter och relationer (jfr Kemmis et al., 2014). Arrangemangen överlappar och förutsätter varandra. Nedan diskuteras de var för sig i syftet att tydliggöra några viktiga aspekter.

Studien visar hur kulturellt-diskursiva arrangemang som styrdokument (läroplan, skollag, allmänna råd om bedömning och betygsättning) och bedömningsforskning (texter, föreläsningar, fortbildningar), formar det som förstås och sägs om bedömning samt handlingar i bedömningspraktikerna (jmf Kemmis et al., 2014). Styrdokument och teorier formar i första hand lärares förståelse och hur de talar om bedömning. I den aktuella studien skapade kommunikativa rum möjligheter för eleverna att vara delaktiga i den gemensamma förståelsen genom att tolka och sätta ord på mål, kvalitet och bedömningskriterier samt delta i utvecklingen av bedömningspraktiker (artikel 2; jfr Taylor, Fraser & Fisher, 1997). Genom måldialoger fick eleverna en direkt kontakt med styrdokumentet. Vi bör samtidigt vara medvetna om att språket i styrdokumentet begränsar elevens möjlighet att tolka innebörden av syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (se 9.4.2). Samtal om lärandemål och kvalitetskriterier bör därför ske i ett socialt samspel med andra elever och med läraren. Ju yngre elever, desto viktigare blir lärarens närvaro i dessa samtal.

Elevers förståelse av bedömning och agens i bedömningspraktikerna formas till övervägande del av lärares sätt att organisera undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter (jfr Kirton et al., 2007; Pedder, 2007). I den här studien eftersträvade lärarna att skapa en konstruktiv länkning mellan lärandemål, läraaktiviteter och bedömning. Materiellt-ekonomiska arrangemang – som scheman, tid, tillgång på resurser (lokaler, datorer) – formade lärarnas arbete. Begränsad tid till kollegiala dialoger om bedömning begränsade deras möjlighet att bygga en gemensam begreppslik förståelse av sambandet mellan mål, undervisning, bedömning och lärande (jfr Birenbaum et al, 2011, James & Pedder, 2006), vilket också påverkade styrkan i den konstruktiva länkningen (jfr Biggs & Tang, 2011). Detta visar på vikten av att rektorer ser över dessa arrangemang för att möjliggöra elevers och lärares utveckling av praktiker.

Elevernas och lärarnas samarbete i bedömningspraktikerna påverkades av yttre arrangemang som mängden fokusområden, kommungemensamma dokumentationsverktyg och mitterminsprognoser om måluppfyllelse (jfr Atjonen, 2014; Davis & Neitzel, 2011; Kirton et al., 2007; Smith, 2011). Sammantaget formade dessa socialt-politiska arrangemang bedömningspraktikerna och begränsade utvecklingen av valida bedömningspraktiker. Det är befogat att fråga vems intresse man tillgodoser: elevers, föräldrars,

rektorers, förvaltningslednings, politikers, forskares? Det finns en skillnad mellan tron på möjligheten att utbilda och bilda eleven och tron på mätbarhet utifrån kunskapskrav (jfr Groundwater-Smith & Mockler, 2009), vilken vi bör uppmärksamma. Yttre aktörers intressen kan om det vill sig illa, leda till att rimliga krav på ansvarighet och god pedagogisk praktik ersätts av orimliga, kortsiktiga krav på ökad måluppfyllelse (jfr Davis och Neitzel, 2008). Det riskerar då uppstå en obalans mellan lärares möjligheter att skapa förutsättningar för formativa bedömningsprocesser och yttre målgruppers krav på mätbarhet. Studien visar att fokus på det enkelt mätbara påverkar de praktiker där elever och lärare samspelar. Ett starkt fokus på ansvarighet och mätbarhet kan, enligt analysen, begränsa elevers och lärares möjlighet att utveckla reciproka bedömningspraktiker.

De yttre arrangemangen är svåra för elever och lärare att påverka. Studien visar att det finns en del handlingsutrymme att vinna genom en ökad kunskap om hur bedömningspraktiker formas av praktikerna i utbildningskomplexet (se 5.4; jfr Birenbaum, 2014, *nested complex systems*). Mellan dessa praktiker finns en ömsesidig påverkan. Genom diskursiva, materiella och relationella arrangemang skapar de möjligheter och begränsningar för varandra (jfr Kemmis et al., 2014). Förändringar i en av praktikerna, exempelvis förändringar i praktiker för lärares lärande kan leda till förändringar i undervisningspraktiker där bedömningen utspelas, vilket kan möjliggöra förändringar i elevernas lärande (jfr Birenbaum, 2014; Ofner & Pedder, 2011). Att utforska samspelet mellan praktikerna kan bidra till en ökad förståelse för hur bedömningspraktikerna kan utvecklas i den lokala kontexten (jfr artikel 2).

9.3 Agens

Elevers agens i undervisnings- och bedömningspraktiker är ett komplext område. Agens erövrar i samspelet mellan elever och lärare och är kontext- och tidsbunden (Biesta & Tedder, 2006). Den förutsätter förändrade roller och relationer mellan dem som lär (eleverna) och dem som organiserar för lärande (lärarna) (jfr Hayward, 2012) samt gemensamt ansvar. Priestley beskriver det dialogiska samspelet vid förändrade roller och relationer. Hon betonar vikten av:

[...] adult-child relationship, of dialogue, of collaboration, of change which extends beyond the local and also importantly acknowledges that participation is not something done unto children, but something through

which both adults and children are implicated: ‘the creation of new dialogical intergenerational spaces of and for participation, through which new kinds of relationships, identifications and spaces for adults and children find expression’. (Priestley, 2014, s. 339)

Citatet pekar på behov av kommunikativa rum där ett reciprokt förhållnings-sätt kan utvecklas och maktförhållanden lyftas fram till ytan, diskuteras och omförhandlas. Dialogerna behöver föras på flera nivåer (se 9.4.3).

Vi bör vara medvetna om att förändrade roller innebär ett risktagande för både elever och lärare. Studien belyser svårigheten i att skapa dessa reciproka bedömningspraktiker där roller, relationer och ansvar omförhandlas. Lärare kan uppleva det svårt att dela ansvaret för det som ytterst är deras uppdrag. Elever är inte alltid redo att ta större ansvar eller bli mer delaktiga i bedömningsprocessen av rädsla för att de inte ska klara av det (jfr Peterson & Irving, 2008). Det kräver dessutom en hel del av eleverna eftersom de inte har samma erfarenheter eller kunskaper som läraren av vare sig olika roller eller av de styrdokument bedömningen tar sin utgångspunkt i (jfr Mok, 2011; Sadler 2010). I studien gav lärarnas kunskaper om styrdokument, kunskapsstoff och pedagogiska processer dem en annan möjlighet att påverka utformningen av bedömningspraktikerna. En betydande utmaning i bedömningspraktiker är således den stora skillnaden mellan elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av bedömning och dess formativa användning. Studien förstärker hur en gemensam begreppslig förståelse är en förutsättning för en formativ bedömningsprocess (kapitel 6; jfr Burner, 2015; Sebba et al., 2008). De ömsesidiga bedömningspraktiker eleverna och lärarna i studien försökt att skapa bygger på att roller omförhandlas och att elevernas agens ökar. Annars riskerar bedömningsprocessen bli konformativ i stället för formativ (jfr Torrance, 2012). Om elevagens ska bli mer än läroplansretorik, behöver elever och lärare hjälp att utveckla sin förståelse av de nya roller detta kräver av dem. Styrdokumentet ger inte tillräckligt stöd.

Elevers agens är central även på ett övergripande plan. Inom utbildnings-forskning efterfrågas ett elevperspektiv på policy- och praktikutveckling. Avsikten är både att öka kunskapen och att synliggöra utmaningarna (Cook-Sather, 2002). Idag är studier som lyfter elevperspektivet få och flera forskare för fram behovet av kommunikativa rum där elever kan involveras mer direkt i forskningsprocessen (jfr Bennett, 2011; Leitch et al., 2007). Den här studien har haft som syfte att bidra till en ökad förståelse för hur elever förstår, upplever och utvecklar bedömningspraktiker. Syftet har legat till grund för val

av forskningsdesign och metoder. Elevernas agens i själva forskningspraktiken har varit viktig. Kommunikativa rum har använts som forum för att möjliggöra förståelse och gemensam begreppsbildning. Analys- och planeringsmöten har stärkt elevernas möjlighet att delta i och påverka forskningsprocessen. Utifrån ett elevperspektiv har det funnits ett värde i att samtala med någon utifrån kommande om sin förståelse, bli lyssnad på och få sina åsikter beaktade och använda (jfr Lundy, 2007).

Jag tycker att det är jättebra att vi har samtal med dig och så får vi berätta för dig hur vi tycker att det fungerar i klassrummet och i skolan också. Vi kan inte gå till lärarna varje dag och säga att vi vill ha det så här [...] för de har andra saker som de kan fokusera sig på. [...] Det som är positivt att vi också får prata om prov, betyg, [system Q] och så vidare där vi tycker att språket är för svårt för att förstå. Jag tycker att ska det bli bättre i vår skola och klassrummet så ska vi fortsätta med det här, att samtala med dig i de små grupperna och säga vad vi tycker och tänker. (Elev, år 8, 2012)

Citatet från en elev i studien indikerar att samarbeten i kommunikativa rum – i forskningspraktiken och i utvecklingsarbetet – kan skapa förutsättningar för ökad agens i bedömningspraktikerna. Elever, lärare och forskare kan i det kommunikativa rummet bli medvetna om varandras förförståelse och utmana sina egna förgivettaganden. Det finns dock inga garantier för att så sker.

Forskningsstudien har byggt på den nordiska aktionsforskningstraditionen, där bildning och demokratiskt samarbete ses som eftersträvanvärt. Det finns dock ett behov av att problematisera samarbetet mellan forskare och deltagare. Det finns en hierarkisk relation mellan elever, lärare och forskare som måste beaktas (Kemmis, 2014). I den aktuella studien uppstod dilemman kopplade till hierarkiska faktorer som begränsade agensen, till exempel val av forskningsinriktning och möjligheter att påverka bedömningspraktikerna. Tidigare forskning visar att såväl elever som lärare behöver göras uppmärksamma på praktikernas sociala konstruktion och ges utrymme att både kritisera praktikerna och omförhandla maktförhållandena inom dem (jfr Pryor & Crossouard, 2008). Även om eleverna och lärarna hade möjlighet att påverka utformningen och utvecklingen av studien, diskuterades inte maktfaktorer explicit. Detta kunde ha stärkt samarbetet. Utöver det var svagheter i forskningsupplägget det begränsade antalet trepartssamarbeten och forskarens bristande närvaro i det vardagliga arbetet, då tal omvandlades till handling (se artikel 3). När studien inleddes var min erfarenhet av att bedriva forskning som utifrån kommande forskare begränsad (jfr Carr &

Kemmis, 1986). I tidigare forskningsprojekt hade jag främst samarbetat med elever och kollegor på min dåvarande arbetsplats, då som en *'insider researcher'* (jfr Herr & Anderson, 2005). Studien visar att elever och lärare behöver äga problemet tillsammans och att de behöver stöd när förståelse ska omvandlas till praktisk handling. Om studien genomförts idag, hade den inletts med en gemensam problembeskrivning och utvecklingsarbetet hade drivits av ett forskningsteam bestående av elever och lärare, där jag haft en coachande roll. Jag hade även arbetat närmare elever och lärare när det förändrade tänkesättet skulle omsättas i bedömningspraktikerna.

9.4 ...och konsekvens

I ovanstående hur jag diskuterat vad vi kan lära oss av elevers förståelse och erfarenheter av bedömning och hur elevers och lärares tal, handlingar och relationer kan förstås utifrån de arrangemang som formar de praktiker samverkan sker i. Elevers agens har diskuterats i relation till utveckling av bedömningspraktiker. I detta avslutande avsnitt diskuteras avhandlingens *och?* (Erickson, 2013), närmare bestämt dess potentiella nytta och konsekvenser.

9.4.1 Bedömning och de två diskurserna

Svenska lärare har ett dubbelt bedömningsuppdrag. Det första innebär en formativ process där eleverna är delaktiga och där bedömning används för att skapa förutsättningar för ökat lärande för både elever och lärare, samt god måluppfyllelse. I kognitivt utmanande undervisnings- och läraktiviteter ska bedömningen bidra till att hjälpa elever att utveckla sin metakognitiva förmåga. Lärares uppgift blir då att hjälpa eleverna spegla sina lärprocesser

so they learn to think for themselves and are confident that they can tackle new learning situations – ‘knowing what to do when you don’t know what to do’. (Stobart, 2014, s. 163).

En tydlig länk mellan undervisning, bedömning och lärande, kan ge elever stöd att utveckla denna förtrogenhetskunskap. Det andra bedömningsuppdraget är ett myndighetsuppdrag där lärare värderar elevers resultat i förhållande till uppsatta kunskapskrav för att kunna sätta betyg. Studien visar att lärare har svårigheter att relatera dessa båda uppdrag till varandra (jfr James & Pedder, 2006, Pedder, 2007). I artikel 2 beskrivs detta med att lärarnas

epistemologiska förståelse formas av yttre arrangemang som läroplanens skrivningar och krav på mätbarhet och ansvarighet (jfr Krantz, 2009).

I kapitel 2 kopplas läroplanens kunskapssyn till den sociokulturella och den neoliberala diskursen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklas förståelse genom interaktion. Bedömning blir då ett pedagogiskt förhållningssätt som handlar om att stödja elevers utveckling utifrån ett bildnings- och demokratiperspektiv. Den neoliberala diskursen utgår från att det går att definiera och kommunicera mål och skapa undervisnings- och läraaktiviteter som medför att eleverna uppnår dessa mål. När bedömning tolkas utifrån denna diskurs tenderar den att bli mer strukturerad och hierarkisk. Läroplanen delas upp i block som sammanfogas till varandra. Bedömningens funktion blir då att utvärdera till vilken kvalitativ nivå eleven förstår och hanterar delarna. Genom lärarnas feedback lär sig eleven att känna igen vad hon behöver göra för att förbättra resultatet på en uppgift eller för att nå ett högre betyg. Ett alltför stort fokus på kunskapskrav och tät återkoppling riskerar dock att reducera lärande till en process för att uppnå kriterier, vilket kan påverka kvaliteten och validiteten negativt (jfr Stobart, 2012; Torrance, 2007). Eleven riskerar då förstå bedömning som *prestation*. Det begränsar elevens möjlighet att använda bedömning formativt för att utveckla sitt lärande (jfr artikel 1).

Det vore enkelt att likställa den formativa bedömningsprocessen och det sociokulturella förhållningssättet med lärande, och den summativa värderingen och det neoliberala förhållningssättet med något som stör lärandet. Det vore dock inte fruktbart. Den formativa bedömningsprocessen förutsätter en tydlig värdering som utgår från i förväg uppställda mål och krav. Kvalitetskriterier och mätbarhet utgör viktiga delar av garantin för validitet och likvärdighet. Det dubbla uppdraget och de två diskurserna är dock en utmaning, i den lokala *siten*, i förhållande till vad som värdesätts i bedömningspraktiker, på kommunal och nationell nivå. Elevens lärande är betydligt svårare att mäta än om eleven vid ett givet tillfälle uppnått ett visst kunskapsmål. Ska vi mäta det vi värdesätter? Eller ska vi värdesätta det vi kan mäta? Ett dilemma är att länken mellan läroplanens första två kapitel och kursplanerna är svag. Elevers agens är beroende av att skolans värdegrund, som den beskrivs i kapitel 1 och 2, genomsyrar undervisning och lärande. I en era där externa mätningar får större utrymme finns även en övervägande risk att syftestexterna reduceras till det som kan mätas med kunskapskrav. Kanske är svaret på frågorna därför att vi öppet behöver diskutera vad vi värdesätter och varför samt vad som krävs för att läroplanen i sin helhet ska genomsyra våra praktiker.

Det går inte att förenkla komplexiteten genom att välja en av diskurserna. Då fullföljer vi inte vårt uppdrag. I studien gjordes försök att gemensamt skapa förhållningssätt för att möjliggöra ett agerande inom båda diskurserna samtidigt. Det tar dock tid och innebär en förändring av kulturen. Lärarna konstaterade att: ”Det är ingenting som sätter sig snabbt och det är ingenting som vi kan implementera direkt. Vi får implementera lite i taget, nerifrån.” Oavsett om vi fokuserar på bildning eller utbildning måste lärandet prioriteras; ansvarighet blir då en relaterad, men sekundär aspekt (jfr Wyatt-Smith et al., 2014, s. 1). Vi behöver således bredda vår värdebas till att inkludera även konsekvens och agens (jfr Elwood, 2013; Messick, 1989). En tydligare begreppsdefinition och ett teoretiskt förankrat förhållningssätt till bedömning, där länken till undervisning och lärande är tydlig, kan vara ett viktigt stöd i denna process.

9.4.2 Begreppsdefinition och teoretisk förankring

Den aktuella studien visar att både elever och lärare har svårt att förstå hur den summativa bedömningen och den formativa användningen av denna kompletterar varandra (jfr Hirsh, 2015; Pedder, 2007; Smith, 2011). Under 9.2 förklaras detta med att kulturellt-diskursiva arrangemang formar vad som är möjligt att tänka och säga i bedömningspraktikerna. Det kan vara relevant att reflektera över två frågor: (1) Är det rimligt att vi har en läroplan som är så öppen för tolkning att Skolverket behöver massproducera Allmänna råd som ibland blir mer styrande för bedömningspraktikerna än läroplanen självt? Författarna av dessa Allmänna råd definierar bilden av framgångsrika praktiker och formar vår uppfattning om hur dessa ska organiseras (jfr Elwood & Murphy, 2015). (2) Är det rimligt att välansedda bedömningsforskare är så vaga i sin begreppsdefinition att det formativa förhållningssättet riskerar (miss)uppfattas och reduceras till specifika bedömningsformer eller bedömningstillfällen (jfr Arter & Stiggins, 2005; Wiliam, 2004)? Det finns studier som visar att lärare implementerat det formativa förhållningssättet som en uppsättning procedurer, snarare än som ett förhållningssätt till lärande vilket utvecklar elevers förståelse och autonomi (Marshall & Drummond, 2006; Torrance and Pryor, 1998). En sådan utveckling kan vara olycklig eftersom den inte gynnar elevers lärande och agens. För att undvika att den formativa bedömningsprocessen reduceras till metoder behövs tydligare begreppsdefinitioner och en teoretisk grund.

I avhandlingen förordas Newtons (2007) distinktion mellan bedömning som en värdering – uttryckt på en skala från bedömningar som summeras kvantitativt till bedömningar som beskrivs kvalitativt (kapitel 1, figur 1) – och deras användning (här: den formativa). Denna distinktion är ett värdefullt bidrag för att vidga vår förståelse av bedömningsprocessens olika dimensioner. Genom att införa den deskriptiva värderingen i dialogen slår Newton hål på dikotomin mellan summativt och formativt. Han gör även upp med tron att ”formativ” är en speciell typ av bedömning. Det som ibland tolkas som ”formativ bedömning” är i själva verket deskriptiv bedömning som beskriver den lärandes förmågor, färdigheter och kunskaper kvalitativt. Det ”formativa” handlar om att använda bedömning för att förbättra lärande och utveckla förmågor. Det kan tyckas som semantik, men studien visar att det är absolut nödvändigt att förstå den formativa funktionen som ett demokratiskt och didaktiskt förhållningssätt, snarare än en uppsättning metoder. En mer stringent terminologi där syfte och användning särskiljs kan förenkla för elever och lärare att arbeta formativt i summativa kontexter.

William (2007) har beskrivit hur det är enklare att förändra lärares bedömningspraktiker med konkreta metoder; teorier kan användas i efterhand för att stärka förståelsen. Den aktuella studien visar att förståelse föregår förändring av handlingar; åtminstone om avsikten är att skapa formativa och reciproka bedömningspraktiker. För de flesta lärare innebär det formativa förhållningssättet ett nytt sätt att tänka om undervisning, bedömning och elevens agens i lärandet. Förhållningssättet kan utmana existerande synsätt om lärande, de som lär och det som ska läras. Det är därför tveksamt om majoriteten av lärare kommer att kunna tillgodogöra sig förhållningssättet enbart genom att göra förändringar i sin praktik (jfr Earl & Timperley, 2014, s. 328). Studien visar att vi behöver en bättre förståelse för den bärande idén i det formativa förhållningssättet om vi ska kunna använda det i våra kontexter. Det förutsätter förståelse för ”ursprungs”-kontexten³⁸ och dess förutsättningar liksom för våra kontexter och deras förutsättningar. Utöver det kan idén behöva omformuleras och arrangemang ses över. Vid omformuleringen kan Røviks översättningsteori (*translasjon*) (2007; 2014) vara ett bra stöd.

³⁸ ”Bedömning för lärande” kan räknas till de ”resande” idéer som blivit en del av den globaliserade världens svar på problem i nationella kontexter (jfr Røvik, 2007; 2014). I det anglosachsiska skolsystemet, där ”bedömning för lärande” utvecklades till den form vi möter idag, har lärare inte haft det dubbla bedömningsuppdrag svenska lärare har. Dessa skilda förutsättningar formar hur lärare i dess två nationella kontexter kan arbeta med bedömning.

Valida bedömningspraktiker bygger på att det finns en länkning mellan undervisning, bedömning, lärande och läroplanens mål (James & Lewis, 2012; Stobart, 2012) och på att elever och lärare samarbetar. Black och Williams (2009) fem strategier är frekvent refererade trots att relationen mellan undervisning, lärande och bedömning inte är tydligt framskriven. I strategierna är beskrivningen av diagnos och den summativa/deskriptiva värderingen av denna vag. Black och Williams strategier domineras av feedback. Men, mellan klagjordade mål och feedback finns flera steg – didaktik, diagnos, värdering – vilka måste uttryckas tydligt, om lärare ska få stöd i arbetet. Utöver det behöver syftet med de olika leden förtydligas liksom samspelet och ansvarsfördelningen mellan olika aktörer. I bilaga 10 har jag utvidgat Black och Williams figur (2009, s. 5) till att omfatta dessa aspekter. I lärares praktiska arbete ingår samtliga delar. Det går därför inte att bara fokusera bedömning.

Bedömning tenderar att beskrivas på ett teoretiskt förenklat sätt (jfr Pryor & Crossouard, 2008), så även i ovanstående korta beskrivning. Det behövs en tydligare teoretisk underbyggnad som betonar lärande, kontext och vikten av socialt samspel (jfr Kane, 2013, *statement of claims*). Flera forskare förordar ett sociokulturellt ramverk där bedömningspraktiker förstås som sociala, relationella och kontextspecifika (jfr Elwood & Murphy, 2015; Gipps, 1999; Moss et al., 2006). En betoning av den sociala konstruktionen kan bidra till att samarbetet mellan elever och lärare förtydligas och att roller kan omförhandlas (jfr Pryor & Crossouard, 2008; Torrance, 2012).

I den här avhandlingen består den begreppsliga ramen av begreppsvaliditet och praktikarkitekturer. Den begreppsliga ramen har bidragit med teoretiska och analytiska begrepp som möjliggjort en tolkning av hur bedömningspraktiker kan förstås, vad som formar dessa praktiker och vad som möjliggör och begränsar en utveckling av desamma. Begreppsvaliditet har synliggjort bedömningsaspekter och förutsättningar i bedömningspraktikerna, vilket givit stöd för tolkningar, beslut och handlingar i praktikerna (jfr Moss et al, 2006). Praktikarkitekturteorin har bidragit till ökad förståelse av de arrangemang som formar praktikerna medan praktikekologiteorin har bidragit med begrepp för att förstå hur olika praktiker i utbildningskomplexet påverkar varandra (Kemmis et al., 2014; jfr Birenbaum, 2014; Opfer & Pedder, 2011). Genom att analysera de arrangemang som formar bedömningspraktiker har en mångfacetterad bild skapats. Den har bidragit till en utvidgad förståelse av vad som formar elevers och lärares möjligheter att gemensamt utveckla bedömningspraktiker. Avhandlingens begreppsliga ram gör inte anspråk på att

vara en teoretisk grund för bedömning. Den utgör ett exempel på hur teorier kan fördjupa förståelsen av bedömning som gemensam angelägenhet och bedömningspraktiker som situerade och komplexa.

9.4.3 Bedömning som gemensam angelägenhet

Bedömning är en komplicerad och komplex process med potential att bidra till att elever utvecklar förmågor, färdigheter och kunskaper. Som både forskningsöversikter och denna studie har visat, är förståelsen för bedömning differentierad och arrangemangen som formar bedömningspraktikerna många. Elever och lärare har olika förutsättningar att förstå bedömning och agera i bedömningspraktiker. Det gör utvecklingen av gemensamma bedömningspraktiker till en utmaning. Samtidigt visar studien att det inte tar fart om inte bedömningen blir en gemensam angelägenhet.

Elevers förståelse av bedömning och deras agens i bedömningspraktiker är en förutsättning för att de ska kunna använda den bedömning de kommer i kontakt med i sitt lärande. Elevers agens är beroende av kommunikativa rum, relationer och tillgängliga praktiker. I dessa rum kan de utveckla kunskaper, färdigheter, värderingar och relationer som ger dem en ”känsla för spelet” (jfr Bourdieu, 1990). Om elevperspektivet inte ska begränsas till att elevernas röster blir hörda, måste eleverna även få möjlighet att utifrån sin förmåga och mognadsnivå påverka bedömningspraktikerna (jfr Skolverket, 2011). Elever och lärare behöver således skapa gemensam begreppslig förståelse och utveckla samarbetsformer där bedömning kan bli en gemensam angelägenhet. I studien har metoder och kommunikativa rum avsett stödja detta arbete.

Det finns ingen gyllene nyckel. Bedömningspraktiker behöver utformas utifrån elevers behov, kontextuella förutsättningar och läroplanens mål. En central utgångspunkt kan emellertid vara att förstå bedömning som en värdering av två aktörers arbete (jfr Cronbach, 1963). För eleven innebär bedömning en värdering av hur långt eleven nått i sin kunskapsutveckling och en möjlighet att med stöd och utrymme fortsätta att utvecklas. För läraren innebär bedömning en värdering av hur väl de undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter som genomförts i praktiken fungerat (jfr Nyberg, 2008). En av lärarna i studien beskrev denna dubbla funktion med orden: ”*Precis som eleverna ska utveckla och förbättra det de gör, så ska vi också göra det!*” Med en grundförståelse för att bedömning har ”dubbla mottagare”, blir det enklare

att förstå hur bedömning kan användas formativt för att utveckla flera praktiker – undervisning, elevers lärande och lärares lärande.

Lärare är medvetna om att de arbetar i en komplex verksamhet. De är inte hjälpta av att serveras enkla lösningar på komplexa problem. I stället behöver de tydligare begreppsdefinitioner och teorier som bidrar till en analys och tolkning av den verksamhet de arbetar i (se 9.4.2). Som professionella och akademiskt skolade är de fullt kapabla att hantera teorier och praktiska förändringar simultant. I utvecklingsarbeten är den aktuella studiens resultat om elevers uppfattningar om bedömning ett värdefullt bidrag. Ett gemensamt utvecklingsarbete kan stärkas av en kompetensutvecklingsinsats som involverar både elever och lärare. Elever och lärare kan i ett sådant sammanhang få stöd av en extern forskare, som fungerar både som kritisk vän och expert (jfr Lauvås & Handal, 2001). Forskaren kan bidra med kunskaper, redskap och strukturer, vilka ökar den vetenskapliga grunden i vardagsarbetet.

I studien har elever och lärare gemensamt skapat förståelse för den inre samstämmigheten, för relationen mellan bedömningens värderande funktion och dess användning (jfr Bennett, 2011). Det finns även en yttre samstämmighet att beakta, vilken förutsätter att den gemensamma angelägenheten sträcker sig även utanför de specifika bedömningspraktikerna. Om intern och extern samstämmighet saknas riskerar bedömning och formativ användning, enligt Bennett (2011), att motverka varandra eller motverka samhällliga mål. Hållbara förändringar förutsätter således samarbete mellan flera aktörer. Studiens problematisering av den nuvarande bedömningsdiskursen gör att den bidrar till en dialog om den externa samstämmigheten mellan bedömningsfunktioner, accepterade teorier om lärande och socialt värderade studieresultat. Vår förståelse av de båda diskurserna och deras påverkan på bedömningspraktikerna är central för om samstämmigheten mellan delaktighet/demokrati och mätbarhet tydliggörs eller om skillnaderna fastställs. En tydliggjord samstämmighet kan möjliggöra tillgängliga och reciproka bedömningspraktiker, medan en dikotomisering riskerar att leda till att formativa bedömningsprocesser begränsas av krav på mätbarhet inom systemet (jfr Bennett, 2011). Studien visar att vi behöver adressera komplexiteten i bedömningspraktikerna och föra dialoger om vilka mätningar som beskriver praktikerna och vilka som inte gör det (jfr Earl, 2006). Provresultat beskriver i bästa fall ett utfall av undervisning och lärande. Det säger ingenting om praktikerna där detta utfall ”skapats”. Om vi vill åstadkomma förändringar, är det praktikerna vi behöver fokusera.

En av våra största utmaningar är, enligt Cook-Sather (2002), vem som ska ha makt och auktoritet över utformningen av policydokument och utvecklingen av praktiker. Ansvaret för att främja elevers agens och väga in elevperspektivet i diskussionen ligger på alla nivåer i skolsystemet från lärare och rektorer till kommunal förvaltningsledning, politiker på lokal och nationell nivå, läroplansförfattare och forskare. Elevers delaktighet och agens behöver vara ett mål i sig baserat på ett etiskt imperativ – det är rätt sak att göra – inte ett sätt att tillgodose läroplanens skrivningar (Torrance, 2012). Regeringen gav 2015 direktiv om en utredning om att införliva FN:s barnkonvention i svensk lag. Utredningen lämnade 2016 sitt betänkande (SOU 2016:19). Förslaget som föreslås träda i kraft 1 januari 2018, kan leda till tydligare signaler från skolpolitiker om vikten av att fokusera på agens och till uppföljning av uppdraget.

Bedömning som förstås som gemensam angelägenhet enligt resonemanget ovan, förutsätter kommunikativa rum där elever och lärare deltar och bidrar med viktig kunskap. I studien har dessa rum fyllt en viktig funktion i den gemensamma kunskapsbildningen. Vi som arbetar i omgivande och yttre praktiker, vilka formar elevers och lärares gemensamma praktiker, behöver hitta nya tillvägagångssätt som inte genererar enkla överblickar utan visar på komplexiteten i de specifika praktikerna. Vid utvecklingsarbeten som är beroende av förändringar i flera praktiker, vilket fallet i denna avhandling visar, måste rektorer bidra till att samtliga praktiker innefattas i arbetet. Det skulle medföra att de arrangemang som formar praktikerna fokuseras och vid behov förändras så att hållbara förbättringar kan uppnås. På förvaltningsnivå kan elever och lärare bjudas in till dialog och få möjlighet att påverka val av kommundemensamma verktyg som påverkar deras vardagspraktiker. Politiker kan inkludera elever i dialoger om utbildningsreformer som syftar till att stärka elevers lärande. Policyförfattare kan på motsvarande vis få kunskap om elevers och lärares förståelse, behov och idéer när nya styrdokument ska tas fram (jfr Cook-Sather, 2002). Forskare kan vidare i utökad omfattning samarbeta med elever och lärare i praktikinära forskningsprojekt som syftar till utveckling av skolans praktiker. Elever och lärare bör i sådana projekt få möjlighet att definiera forskningsfrågorna, ingå i ett forskningsteam, som driver processerna, och delta i analyserna av data som beskriver praktikerna.

Genom att se bortom enkla lösningar på komplexa problem kan rektorer, förvaltningsledning, politiker, policyförfattare och forskare gemensamt möjliggöra för elever och lärare att utveckla reciproka bedömningspraktiker utifrån elevernas behov och den lokala kontextens förutsättningar.

Summary

Assessment is an area of personal and ideological interest. The purpose of assessment can be to evaluate (1) students' learning and progress in relation to a subject domain, (2) the effectiveness of teachers' teaching practices and (3) how well individual schools and teachers have reached educational goals as stated in policy documents (Cronbach, 1963). In the ongoing debates on the quality of the Swedish school system, assessment is often related to the latter. Swedish students' declining performances in internal comparative studies such as PISA, TIMSS and PIRLS, have led to discussions on teachers' skills and the overall aims of education. Assessment has several uses; this thesis, however, focuses on the enhancement of students' learning and achievements, and the development of teaching and assessment practices.

For the last two decades, using assessment in formative processes has been put forth as a way to raise students' achievements and enhance students' learning (Black & Wiliam, 1998). Teachers need to clarify what students are expected to do with their abilities, and create qualitative practices where teaching and learning activities stimulate these abilities and enhance student participation (Moss et al., 2006). In recent years, critical voices have been raised on how the formative use of assessment is projected in contemporary assessment research. Critics (e.g. Bennett, 2011; James & Pedder, 2006; Torrance, 2012) say that the dialogue has been simplified to the point that we risk reducing a democratic, pedagogical approach to a set of methods that can be applied in all contexts.

Most research on assessment focuses on teachers' practices. Despite an increased interest in understanding students' perceptions of assessment, studies based on student voice are still scarce. A lack of knowledge about students' experiences and understanding of assessment, may affect our ability to create a learning environment where assessment can enhance learning. A focus on the democratic and pedagogic underpinnings of assessment, site specific arrangements and students' perspectives is therefore called for.

Research objectives and aims

This study intends to contribute to a broader understanding of students' perspectives on assessment and to increase knowledge on how site specific arrangements affect assessment practices. The aims of the study are to generate knowledge (1) on students' understanding of assessment and assessment practices, (2) on how arrangements shape students' understanding and agency, and (3) on how arrangements shape students' and teachers' collaborative opportunities to develop assessment practices. The research questions are:

- What characterizes students' understanding of assessment and assessment practices?
- In what ways do cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements shape sayings, doings and relatings in assessment practices?
- What may collaboration in the practice of research and in the development project, mean for student agency in assessment practices?

The arena for inquiry is focus group interviews and dialogical meetings with students and teachers on assessment, assessment practices and arrangements that shape these practices. The study focuses on students' and teachers' understanding and experiences. Whether given assessment is valid in relation to subject domain is not discussed, neither is grades.

Previous research

In four research overviews assessment is defined and related to policy and discourse, students' understanding and context. The first overview focuses on current assessment research and the second on assessment in policy documents and discourses. The current Swedish curriculum (Lgr11) describes assessment as a way of enhancing student learning, democracy and agency. Knowledge, abilities and skills are understood in relation to an active act of personal development – Bildung (cf. Carlgren, 2009). In this process the formative use of assessment is vital. The curriculum also relates assessment to a judgment of an identified observation of student knowledge, skills and abilities at a given point in time. Students' achievements are here measured against predetermined requirements. These two ways of understanding

SUMMARY

assessment can be related to two main discourses that shape school systems in many countries today. Within the socio-cultural discourse, learning is regarded as socially constructed, and collaboration between students and teachers in assessment practices is viewed as a prerequisite for development of abilities (cf. Elwood, 2013; Gipps, 1999). Contextual conditions are considered to shape the possibility of agency and interactions. In the neoliberal discourse, the concepts of quality, measurability and accountability are important (Beach, 2010; Connell, 2013). Students' results are linked to aspects as employability and economic growth. Both discourses affect students' and teachers' assessment practices and agency. Although life long learning, quality, equity and student agency in learning are used as concepts in both discourses, the terminology is defined and driven by different basic assumptions.

The third overview presents studies on students' experiences and perceptions of assessment in secondary school. If students are to develop abilities and knowing, it is vital that they take an active part in their learning (Hayward, 2012; Schuell, 1986). This requires redistribution of roles in the learning situation (Cook-Sather, 2002). Assessment practices and feedback are closely linked with respect, trust and responsibility. Some studies show that students have different views on assessment and feedback. While some students have a more instrumental approach to feedback - it helps me to solve a problem - others link it to cognitive abilities - feedback provides support in the development of learning. Feedback needs to be specific, and expressed in a student friendly language. For feedback to be used by the students themselves, teachers need to create opportunities for processing assignments based on given feedback (Gamlem & Smith, 2013). Some studies indicate that students view teacher feedback as more valid than self or peer assessment (cf. Harris, Brown & Harnett, 2014). Others find that peer assessment may be a viable way to move learning forward (Hayward, 2012). Teachers need to understand students' perspectives in order to create practices where students can take an active role. Reciprocal assessment practices require good relationships between student-teacher and between student-student, as well as a classroom climate where mistakes are seen as learning opportunities.

The last overview draws on studies describing assessment practices as situated in local and national contexts. Assessment practices are shaped by the national context through traditions, cultural factors, and the dominant view of knowledge and learning (c.f. Black & Wiliam, 2005). Several studies highlight the close link between assessment practices, classroom culture and

organizational arrangements (cf. Krantz, 2009). Teachers' assessment practices are also affected by interest from various audiences as students, parents, school leaders, officials in local school board and politicians (Davis & Neitzel, 2011). These interests need to be identified and discussed in order to promote a formative approach (c.f. Smith, 2011). A theoretical framing that places assessment within a sociocultural tradition and describes assessment practices as social, dialectic and contradictory, is called for (cf. Elwood & Murphy, 2015; Pryor & Crossouard, 2008).

Theoretical and analytical frame

In the current study, assessment is understood as practices where teaching, learning and assessment activities are planned and transacted by various actors with the aim to raise students' learning and achievements. The study uses a theoretical and analytical network, consisting of theories of construct validity (Cronbach & Meehl, 1955) and practice architectures (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014), to analyze and interpret the empirical material. Construct validity refers to empirically observable behavior that can be associated with theoretically explicable attributes (Cronbach, 1971). Construct validity, practice architectures and research that focuses validity in assessment, constitutes the nodes in the network.

Construct validity increases the understanding of interpretations, decisions and actions in assessment practices (Moss, Girard & Haniford, 2006), as well as threats to students' understanding and agency in these practices (Stobart, 2012). Valid assessment practices are understood to build on alignment between educational goals, teaching and learning activities, assessment and learning (James and Pedder, 2012), and on student-teacher-collaboration in assessment practices. In the thesis, construct validity is used to validate the relevance, use and consequences of assessment; here: accessibility and reciprocity of assessment practices (Messick, 1989; Stobart, 2012).

The theory of practice architectures (Kemmis et al., 2014) explains how practices are shaped by cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements. Arrangements – like policy documents and assessment literature, time, space and resources, and hierarchical traditions – shape interpretations, decisions and actions as well as behavior and relationships of those who interrelate in a practice (Schatzki, Knorr Cetina & Savigny, 2001).

SUMMARY

Practices in a site are interrelated and interdependent. Assessment practices for example unfold in the practice of teaching and student learning and are interrelated with teachers' professional learning, leading and researching. Together they constitute the Education complex. The theory of practice architectures (Kemmis et al., 2014), provides opportunities to analyze arrangements that shape assessment practices, thereby enhancing understanding of what Perrenoud (1998) addresses as the complexity of assessment.

Methodology, methods and analyses

The study, involving 25 students, 9 teachers and a researcher, was based on a development project in a Swedish comprehensive school. The study used an action research approach. Action research falls into the field of practice- or site-based educational development, where teachers, students and researchers collaborate to develop practices (Rönnerman & Salo, 2012). Action research studies are characterized by collaboration between the participants and a reflexive research process where methods and dialogues contribute to new knowledge and enhanced understanding of practices and their contexts (Carr Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988; 2007; Noffke, 2009; Zeichner & Somekh, 2009). An enhanced understanding of practices and arrangements that shape these practices may enable participants to develop practices (Salo & Rönnerman, 2014). The research process consists of phases of planning, action, observation of action and reflection on action (Carr Kemmis, 1986). New questions and actions may occur in different phases of the process (McNiff, 2013). Communicative spaces are described as fundamental in order to generate knowledge.

The study was carried out between 2010 and 2014. Data derives from focus group interviews and dialogical meetings with students and teachers. The research was divided into three phases. The first phase consisted of seven focus group interviews with students on assessment. The interviews were semi-structured and aided by initial, comprehensive and in-depth questions. During the interviews, the researcher acted as the moderator of the ongoing dialogue and introduced new aspects if necessary. Preliminary findings were discussed with students to validate adequacy. Development areas were found through dialogue with the teacher team and put into action in a development project aiming at developing accessible and reciprocal assessment practices.

When facilitating the teachers in the development project, it became clear that several arrangements enabled and constrained development of assessment practices and affected student agency in these practices. As a result, dialogic meeting with the teachers became part of the empirical material in the study.

The second phase of the study consisted of 18 dialogical meetings with students and 9 dialogical meeting with the teacher team on assessment, assessment practices and arrangements shaping these practices. The meetings focused on various aspects of assessment and collaboration in assessment practice. Themes were selected from an ongoing, parallel observational study, which also provided complementary empirical data. Narratives and photos from observations as well as pedagogical plans formed the basis and inspiration for the dialogues. Mind mapping was used as a supportive method to summarize and visualize ongoing dialogues. Preliminary findings were discussed with the students and teachers in joint analyses and planning meetings. The outcomes of the dialogues in these meetings were used to develop assessment practices as well as the design of the research study. The third phase was a follow-up study with students consisting of a questionnaire survey and a subsequent dialogue.

Data were analyzed through a four-step process. The first two analyses aimed to highlight students' understanding of assessment and assessment practices, whereas the last two analyses were intended to raise understanding of arrangements that affected assessment practices, as well as collaboration and agency in the development project and the research practice. Content analysis was used initially to identify themes capturing students' comprehension of assessment. A complementary mind map aided verification of consistency between meaning units and themes. Data from the interviews and dialogical meetings with students and teachers were then put through a second screening using Stobart's (2012) validity framework for formative assessment. By connecting four assessment aspects with students' statements on assessment practices, various factors that shaped these practices appeared. An empirically derived model was drafted. The Interconnecting Data Analysis model (IcDA-model) combined themes, from the content analysis, with assessment aspects from Stobart's validity framework. Pre-conditions within assessment practices were brought into the model to visualize enablings and constraints within assessment practices. The IcDA-model enhanced understanding of the interdependency between themes, aspects and pre-conditions. In the third step, data was analyzed from an overall perspective

SUMMARY

using the theory of practice architectures. The analysis brought forth how cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements enabled and constrained assessment practices and the development of these practices. Finally, concepts from the theory of practice ecologies were used to analyze how practice architectures from interconnected and interdependent practices shaped collaboration in the development project and the research study.

Principles of construct validity (Cronbach & Meehl, 1955; Kane, 2006; Messick, 1989) was used to validate the study. Validity was here related to how well the study reached the intentions, motives and arguments that characterize action research. Ethical considerations were made based on the Swedish Research Council's four main ethical requirements.

Summary of the articles

This is a compilation thesis consisting of nine introductory chapters and three articles. The first article, *If they'd written more... On students' perceptions of assessment and assessment practices*, focus on students' perspectives on assessment and assessment practices. Findings show that students comprehend assessment at three hierarchically different quality levels: *performing*, *understanding* and *learning*. The students who have the least developed understanding of the relationship between assessment and learning, connect assessment to tests, grades and feedback at a personal level (*performing*). Others have started to develop an understanding of how assessment is part of the construction of knowledge, although they cannot fully integrate given feedback in their own learning strategies (*understanding*). A small number of students can relate assessment to their learning and future needs (*learning*). Students' comprehension of assessment is dependent on an alignment between goals, teaching and learning activities (didactics), diagnosis (assessment), formative processes (feedback/feed forward), teacher support and expectations, and the language used in assessment practices. These preconditions shape students' comprehension of assessment. Findings indicate that the strength of the pre-conditions, and the relationship between them, determine whether students develop a more superficial understanding of assessment or one that supports learning. The most considerable threats to student agency in assessment practices are processes that undermine their ability to understand goals, the quality of their own performances and

learning, and given feedback. Students need to understand how interpretations, actions and evaluations align with one another, if teaching and learning activities and assessment are to support learning (cf. Moss et al. 2006). Valid assessment practices – that strengthen students’ agency and increases the possibility of learning – depends on a solid understanding of students’ perceptions and needs, and current preconditions in the specific context.

Article 2, *Accessible and reciprocal assessment practices. Arrangements shaping development*, describes how students’ understanding of assessment and their agency in assessment practices are dependent on arrangements that shape these practices. The most significant cultural-discursive arrangement affecting sayings are policy document, theories on learning and assessment research. The language in policy documents constrains students’ and teachers’ understanding of the alignment between aims, goals, teaching and assessment. Students rarely use these concepts and therefore have a limited understanding (cf. Sadler, 2010). Instead they base their understanding of assessment on the way teachers verbalize concepts and on methods used in teaching, learning and assessment activities. The teachers in the study expressed difficulties in working formatively in a summative context (cf. Pedder, 2007). Material-economic arrangements – as schedules, available resources (i.e. computers) and time set aside for professional development on assessment – shape teachers’ work; as do external financial resources, demands on documentation and external tests. Social-political arrangements as hierarchical patterns, different responsibilities and roles shape relations between student and teachers, and between students. Relationships are shaped by the teachers’ ability to involve students in dialogues on assessment and learning. Students’ agency in assessment practices is dependent on a re-negotiation of roles and responsibilities. The practice architectures of assessment practices are shaped by interrelated practices in the site: the practices of teaching, student learning, professional learning, leading and researching. A conclusion is that interrelated and interdependent practices that affect assessment practices need to be taken into consideration when developing assessment practices.

Article three, *Collaboration in Action Research studies – enablers and constraints*, deals with collaboration in action research studies. Findings show that students’ possibilities to influence the development project and the research study, increased over time. Collaboration and relationships were strengthened by methods and sites that enhanced dialogues on concepts and enabled a

SUMMARY

mutual construction of knowledge. However, enhanced understanding of concepts and methods in the research practice did not always lead to changed activities in assessment practices. A critical aspect may have been the limited number of tripartite meeting between students, teachers and researcher. Findings indicate that this may have affected the possibilities to challenge cultural traditions, and create conditions for sustainable development of assessment practices. A weakness in the research design was the researcher's limited presence when sayings were to be put into action. An increased presence in practice may have strengthened the tripartite collaboration. The analysis highlights the importance of being aware of collaboration as contradictory. Our understanding of what enables and constrains collaboration and development in a specific practice, may increase if we problematize research methods and design. Collaboration and reciprocity in the research practice need to increase if action research is to support sustainable development of the interconnected and interrelated practices that shape a practice; here assessment practices as well as the practices of teaching, learning and professional learning. Analysis show that collaboration between the students, the teachers and the researcher is shaped by interconnected practices in the site. In order to develop assessment practices, the Education complex in the site needs to be addressed.

Discussion: Consequences and agency

The study shows that teachers' epistemological beliefs are shaped by cultural-discursive arrangements like policy documents, and social-political arrangements, e.g. demands on measurability and accountability. According to socio-cultural theory, students' understanding and knowing are developed through interaction. Assessment thus becomes a pedagogic approach focused on enhancing students' development from a perspective of Bildung and democracy. Within the neoliberal discourse, it is assumed that it is possible to define and communicate goals and create teaching and learning activities that lead to students achieving those goals. In Sweden, teachers are mandated to use assessment in formative processes as well as for grading purposes. This dual assessment function *and* the two discourses, becomes a challenge, in local sites, in relation to what is valued at the municipal and national level. Students' learning is far more elusive and hard to measure than the question whether the student has reached a specific goal at a specific point in time. A dilemma is

the weak relationship between the first two chapters in the curriculum and the subject syllabuses. Students' agency depends on the impact of the overarching values in Chapter 1 and 2 of the National curriculum on teaching and learning. In an era when international comparative studies gain influence in national school systems, there is a considerable risk that democratic values are downplayed and that the curriculum is reduced to what can be measured in relation to standards. Hence, in order to create conditions for the curriculum as a whole to permeate practices, we need to expand the dialogue on education to include what we value and why.

The study shows that it is essential to understand the formative function of assessment as a democratic and didactic approach, rather than as a set of methods. A more stringent terminology that distinguishes between assessment and the use of assessment can enable teachers and students to work with formative processes in summative contexts (cf. Newton, 2007; Pedder, 2007). Valid assessment practices are based on alignment between teaching, assessment, learning and curriculum goals (James & Lewis, 2012; Stobart, 2012), as well as on collaboration between students and teachers (cf. Kane, 2013, *statement of claims*). A sociocultural construct, in which assessment practices are viewed as social, relational and context specific, is called for (cf. Elwood & Murphy, 2015; Gipps, 1999; Moss et al., 2006).

The current study shows that students' understanding of assessment and their agency in assessment practices are imperative if they are to be able to use assessment to enhance their learning. Students' agency depends on communicative spaces, relationships and accessible practices. There is no golden key to be found. Practices need to be designed according to students' needs, contextual conditions and curriculum goals. A central starting point may be to understand assessment as a reflection of both students' and teachers' current practices (cf. Cronbach, 1963). As a reciprocal concern, assessment requires collaboration between students and teachers. Furthermore, the reciprocal concern involves school leaders, officials in local school boards, politicians, policy writers and researchers. Reasonable consensus on assessment ought to be reached, based on students' perspectives and rights, in order to strengthen students' agency, learning and knowing.

The thesis aims to contribute to knowledge on students' understanding of assessment and on arrangements that affect students' and teachers' agency and opportunities to develop reciprocal assessment practices. Furthermore, its purpose is to show how meta-practices and discourses affect local practices.

Referenser

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 20, 109–137.
- Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction* 10, 137-152.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1998). The New Paradigm Wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher* 28(5), 12-21.
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2. uppl.). (2007). *Studying your own School. An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Andersson, H. (2002). Betyg i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I: Skolverket. *Att bedöma eller döma* (s. 153-168). Stockholm: Skolverket.
- Arter, J. & Stiggins, R. (2005). Formative assessment as assessment FOR learning. *National Council on Measurement in Education Newsletter* 13(3), 4–5.
- Aspfors, J., Hansén, S-E. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Nya lärares erfarenheter av gruppmentorskap i ljuset av praktikens arkitektur. I J. Aspfors & S-E. Hansén (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 80-93). Vasa: Söderströms.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Ax, J. & Ponte, P. 2010. Moral issues in educational praxis: a perspective from pedagogiek and didactiek as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29-42.

- Beach, D. (2010). Neoliberal restructuring in Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender. *Current Sociology*, 58(4), 551-569.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2011). Twelve years of uppersecondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313-327.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bergendal, G.(1985). *Bildningens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, J. (2013). *Learning from Giving Feedback: Insights from EFL Writing Classrooms in a Swedish Lower Secondary School*. (Licentiatuppsats). Department of English, Stockholm University.
- Bergh, A. (2012). Kvalitetsbegreppet – en central drivkraft i en förändrad syn på utbildning. Vägval i skolans historia. Tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria, ISSN 1652-0610, nr 1, 3-8.
- Bering Keiding, Tina (2005). *Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. (Doktorsafhandling).Institut for Læring – Ph.d.-afhandlinger nr. 5 Aalborg Universitet. Tillgänglig via: http://vbn.aau.dk/files/432147/Phd_5_8791543010.pdf
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. uppl.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berry, R. (2011). Assessment Reforms Around the World. I: A. Berry & B. Adamson (Red.), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice* (s. 89-102). Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning . *European Educational Research Journal*, 5,(3-4), 169-180.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006) *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as achievement*. Working Paper 5, Learning Lives. Tillgängligt via: www.learninglives.org/.../Working_paper_5_Exeter_Feb_06.pdf.

- Biggs, J. B. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. uppl.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing Assessment Culture in School. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert. *Designing Assessment for Quality Learning. The enabling power of assessment 1* (s. 285-302). Dordrecht: Springer.
- Birenbaum, M., Kimron, H. & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation* 37, 35–48.
- Björklund Boistrup, L. (2009). Att fånga lärandet i flykten. I: L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 108-126). Stockholm: Stockholms universitets förslag.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005) Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249-261.
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1(21)5–31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a Theory of Formative Assessment. I: J. Gardner. (Red.), *Assessment and Learning* (2. uppl.). London: Sage Publications.
- Blossing, U., Imsen, G & Moos, L. (2014a). Nordic Schools in a Time of Change. I: U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014b). Schools for all. A Nordic model. I: U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 231-239). Dordrecht: Springer.

- Bottery, M. (2000). *Education, Policy and Ethics*. London and New York: Continuum.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.
- Brown, G. T. L. & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111.
- Burner, T. (2015). Formative assessment of writing in English as a foreign language, *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2015.1066430.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. (2. uppl.) London & New York: Routledge.
- Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning: implementing formative assessment in Confucian-Heritage settings*. London: Routledge.
- Carlgrén, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 13-26). Stockholm: Liber Distribution.
- Carlgrén, I. (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I: I. Carlgrén, E. Forsberg, & V. Lindberg. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (s. 16-38). SKIP-rapport nr 7. Stockholm, Stockholms universitets förlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Clark, I. (2011). Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 158-180.

- Clarke, C. (2004). Foreword, in: DfES, Five year strategy for children and learners (Norwich, HMSO).
- Clarke, J. and Newman, J. (1997). *The Managerial State*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record* 64, 672-683.
- Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. In: R. L. Thorndike (Red.), *Educational Measurement* (2. uppl.) (s. 443-507). Washington, D. C.: American Council on Education.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin* 52(4), 281-302.
- Crotty, Michael (2010). *The foundations of Social Research. Meaning and perspectives in the research process*. London: SAGE Publications London.
- Dadds, M. (1995). *Passionate enquiry and school development*. London: The Falmer Press.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Davis, D. S. & Neitzel, C. (2011). A Self-Regulated Learning Perspective on Middle Grades Classroom Assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202-215.
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dovemark, M. (2014). A School for All? Different Worlds: Segregation on Basis of Freedom of Choice. I: U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s 173-189). Dordrecht: Springer.

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Earl, L. M. (2006). Assessment - A Powerful Lever for Learning. *Brock Education* 16(1), 1-15.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Earl, L. M. & Timperley, H. (2014). Challenging Conceptions of Assessment. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert. *Designing Assessment for Quality Learning. The enabling power of assessment 1* (s. 325-236). Dordrecht: Springer.
- Ecclestone, K. (2002). *Learning autonomy in Post-16 Education*. London: Routledge-Falmer.
- Edwards Groves, C. & Rönnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39(1), 122-140.
- Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elwood, J. (2013). Educational assessment policy and practice: a matter of ethics, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 205-220.
- Elwood, J. & Murphy, P. (2015). Assessment systems as cultural scripts: a sociocultural theoretical lens on assessment practice and products. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 182-192.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Erickson, G. (2009). "Att bäras åt". Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I: U. Tornberg, A. Malmqvist & I. Valfridson (Red.), *Språkdidaktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk* (s. 159-174). Stockholm: Liber.
- Erickson, G. (2013). "Even tests...!". I: G. Bergh, R. Bowen, & M. Mobärg (Red.), *Language, Football and All That Jaazz. A Festschrift for Sölve Ohlander* (s. 83-97). Göteborg: University of Gothenburg. Acta Universitatis Gothoburgensis; Gothenburg Studies in English 100.

REFERENSER

- Erickson, G. (2015). Kunskapsbedömningars grund och syften. I: G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet, årskurs 7-9* (s. 24-42). Stockholm: Natur & Kultur.
- Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion - för lärande och likvärdighet. I: U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), (3. utg.), *Lärande, skola, bildning* (s. 559-594). Stockholm: Natur & Kultur.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M. & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Feuerstein, R. Feuerstein, S., Falik, S. & Rand, Y. (1979/2002). *Dynamic assessment of cognitive modifiability*. Jerusalem: ECELP Press.
- Flaitz, J. (2011). Assessment for Learning: US Perspectives. I: A. Berry & B. Adamson. (Red.), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice* (s. 33-47). Dordrecht: Springer.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gumnessons.
- Forsberg, E. (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. I: I. Carlgren, E. Forsberg & V. Lindberg. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (s. 39-76). SKIP-rapport nr 7. Stockholm, Stockholms universitets förlag.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2005). Studying Teachers' Work through Mind-Maps. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 76-82.
- Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygssättningen – om bedömningens och betygssättningens dubbla karaktär. I: C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk* (s. 93-114). Växjö University Press
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.

- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education, Vol. 24*, 355-392.
- Goldstein, L. S. (2000). Ethical dilemmas in designing collaborative research: lessons learned the hard way. *Qualitative studies in education, 2000, 13*(5), 517-530.
- Graneheim, U. H. and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105-112.
- Groundwater-Smith, S. & Mockler, N. (2009). Teacher Professional Learning in an Age of Compliance. Mind the Gap. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education. Vol. 2*. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9417-0.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hall, K, Murphy, P. & Soler, J. (2008). *Pedagogy and Practice: Culture and identities*. Buckingham Open University Press.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik –i spåren efter LOM*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of teachers Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York: Routhledge.
- Hardy, I., Rönnerman, K., Furu, E. M., Salo, P. & Forsman, L. (2010). Professional development policy and politics across international contexts: from mutuality to measurability? *Pedagogy, Culture & Society, 18*(1), 81-92.
- Hardy, I., Salo, P. & Rönnerman, K. (2015). Bildung and educational action research: resources for hope in neoliberal times. *Educational Action Research, 23*(3), 383-398.
- Harlen, W. (2012). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. I: J. Gardner. (Red.), *Assessment and Learning*. (2. uppl.) (s. 87-102). London: Sage Publications.

- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education*, 10(2), 169-207.
- Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education* 36, 101-111.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. & Harnett, J. A. (2014) Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 26, 107–133.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hayward, L. (2012). Assessment and Learning: The Lerner's Perspective. I: J. Gardner. (Red.), *Assessment and Learning* (2. uppl.) (s. 125-139). London: Sage Publications.
- Hayward, L., Boyd, B. and Dow, W. (2008). Tell Them from Me: Pupils' Perspectives of Assessment is for Learning. Report to Scottish Government.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. (Doktorsavhandling). School of Education and Communication, Jönköping University.
- Hirsh, Å. (2015). IDPs at Work, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 77-94.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapporter.
- Holme, I. M. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur

- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hultin, E. (2007). Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I: T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 317-336). Bokförlaget Daidalos.
- Hyltegren, G. (2014). Vaghet och vanmakt– 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 360). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Håkansson, J. (2008). Kvalitetsredovisning som lärande mellan policy och praktik. I: C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk* (s. 49-68). Växjö University Press
- Härnqvist, K. (1959). *Nyheter inom teorin för psykologisk och pedagogisk testning. En översikt*. (Göteborgs universitets årsskrift nr 3). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Isaacs, W. (2000). *Dialogen och konsten att tänka tillsammans*. Stockholm: Bookhouse Publishing AB.
- James, M. & Lewis, J. (2012). Assessment in Harmony with our Understanding of Learning: Problems and Possibilities. I: J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2. uppl.) (s. 187-205). London UK: Sage.
- James, M. & Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535.
- Kane, M. T. 2006. Validation. I: R. L. Brennan. (Red.), *Educational Measurement*. (4. uppl.), (s. 17-64). Westport CT: American Council on Education/Praeger Publishers.
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I: P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook*

- of action research: Participative inquiry and practice* (s. 91-102) London: SAGE.
- Kemmis, S. (2008). 'Critical theory and participatory action research'. I: P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. uppl.) (s. 121-138). London: SAGE.
- Kemmis, S. (2010a). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*, 5, 139-165.
- Kemmis, S. (2010b). What s to be done? The place of Action Research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Kemmis, S. (2014). Reflections on How the theory of practice architectures is being used in the Nordic context. I: K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 205-218). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I: S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: challenges for education* (s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Hardy, I., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C. & Lloyd, A. (2010). On being "stirred" into practice. Opublicerat manuskript. School of Education, Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australien.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Aspfors, J. & Hansén, S-E. (2011). Gruppmentorskapets arkitektur och ekologi. I: J. Aspfors & S-E. Hansén (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärarens professionella utveckling* (s. 54-77). Vasa: Söderströms.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. (3. uppl.). Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 559-604). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kirton, A., Hallam, S. Peffers, J. Robertson, P.& Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal*, 33(4), 605–627.
- Klenowski, V. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Queensland, Australia. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 78–83.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. (Opublicerad doktorsavhandling) Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Krantz, J. (2009). Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola. (Doktorsavhandling). Acta Wexionensia No 181/2009.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis Förlag
- Kvale S. (Red.). (1989). *Issues of Validity in qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing* 17, 144–164.

- Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D. & Clough, P. (2007). Consulting pupils in Assessment for Learning classrooms: the twists and turns of working with students as co-researchers, *Educational Action Research*, 15(3), 459-478.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: the problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-service Education*, 32(4), 497-509.
- Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. I: Lewin, G. W. (Ed.), *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Liedman, S-E. (2005). Hur formas en människa? Om bildning och utbildning. I: A. Björnsson, M. Kylhammar & Å. Linerborg (Red.), *Ord i rätten tid: en festlig skrift om forskning och politik, makt och medier tillägnad Thorsten Nybom*. Stockholm: Carlsson.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (2004). *Educational Restructuring. International perspectives on travelling policies*. Greenwich Ct: Information Age Publishing.
- Lindström, L. Pedagogisk bedömning. I: L. Lindström & V. Lindberg (Red.), 2009. *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Little, D. & Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the *Common European Framework of Reference for Languages*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120–139.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling, Arbetsliv i omvandling 2006:8). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1), 31-41.

- Lundy, L. (2007). "Voice is not enough": the implications of Article 12 of the UNCRC for Education. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-42.
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala.
- McCallum, B., Hargreaves, E. & Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275-289.
- McNiff, J. (2002). *Action research [Elektronisk resurs] principles and practice*. (Taylor & Francis e-Library ed.) London: Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and practice*. (3. uppl.). London & New York: Routledge.
- Mehrens, W. (1997). The consequences of consequential validity. *Educational Measurement: issues and Practice*, 16(2), 16-18).
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Messick, S. A. (1989). Validity. I: R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement*. (3. uppl.) (s. 13-103). New York: American Council on Education/Macmillan.
- Mok, J. (2011). A case study of students' perceptions of peer assessment in Hong Kong. *ELT Journal Volume 65*(3), 230-239.
- Moss, P., Girard B. J. & Haniford, L. C. (2006). Validity in Educational Assessment. In: *Review of research in Education*, 30(1), 109-162.
- Murphy, P. (1995). Sources of inequity: understanding students' responses to assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 2(3), 249-270.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization*. Oxford: Oxford university Press.
- Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 377). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

REFERENSER

- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment In Education*, 14(2), 149-170.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. I S. E. Noffke & B. Somekh (Red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (s. 6-23). Los Angeles: Sage.
- Nyberg, E. (2008). *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 271). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nylund, J. (2004). Forskar de på RUT? I: K. Rönnerman (Red.), 2004. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s. 149-168). Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Ortner, S. (1984). Theory in anthropology since the 60s'. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166.
- Pedder, J. (2007). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of Learning How to Learn. *Research Papers in Education*, 21(2), 171-200.
- Pedder, D. & James, M. (2012). Professional learning as a condition for assessment for learning. I: J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2. uppl.) (s. 33-48). London UK: Sage.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.

- Persson, T. (2012). Lärarens död, elevens bröd. I: S. Claesson. (Red.). *Undervisning och existens* (s. 35-54). Bokförlaget Daidalos
- Peterson, E. & Irving, E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction* 18, 238-250.
- Pettersson, A. (2000). Att fånga verkligheten bakom orden – och att bedöma kvalitet. I: Högskoleverket: *Synpunkter på det nya systemet för nationella kvalitetsbedömningar i Sverige*.
- Pettersson, A. (2007). Bedömning för lärande eller urval – olika krav på bedömning. I: C-G. Carlsson, P. Gerrevall & A. Pettersson. *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande* (s. 31-44). Stockholm: HLS förlag
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I: A-K. Lekholm, J-O. Norell, A. Pettersson, I. P. Samuelsson, N. Pramling & I. Ridderlind. *Bedömning för lärande – en grund för ökat lärande* (s. 6-18). Stockholm. Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet
- Popham, W. (1996). Consequential validity: Right concern –wrong concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(2), 9-13.
- Priestley, A. (2014). *Participation and Agency. The Experience of Young People in a Scottish Secondary School*. (Doktorsavhandling). University of Stirling.
- Prop 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Prop 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28(1), 4–13.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Reid, A. (2002). Public education and democracy: A changing relationship in a globalizing world. *Journal of Education Policy*, 17(5), 571–585.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*.
Oxford: Oxford University Press.
- Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I: K. Rönnerman. (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2015). Developing collaboration by using mind maps in practitioner research. I: L. Newman & C. Woodrow (Red.), *Practitioner Research in Early Childhood: Issues and Perspectives* (s. 70-86). London: Sage.
- Rönnerman, K., Salo, P. & Furu, E. M. (2008). Action Research in the Nordic Countries: A way to See Possibilities. I: K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo. *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s. 21- 37). Netherlands: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012) Collaborative and Action Research within Education – a Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1-16.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I: K. Rönnerman. (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 221-228). Lund: Studentlitteratur.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender och translasjoner. Ideer som former det 21. Århundredets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I: K. A. Røvik, K. V. Eilertsen & E. M. Furu. (Red.), *Reformideer i norske skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417). Oslo: Cappelen Damm.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.

- Samuelsson, J. (2008). Betygshistorik. I: J. Samuelsson, M. Jansdotter & K. Nordgren (Red.), *Betyg i teori och praktik* (s. 19-34). Malmö: Gleerups.
- Salo, P. (2004). Metaforen som livboj – aktionsforskaren i den mikropolitiska skolorganisationen. I: T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (s. 79-97). Oslo: HøyskoleForlaget.
- Salo, P. & Rönnerman, K. (2014). The Nordic tradition of Educational Action Research – In the Light of Practice Architectures. I: K. Rönnerman & P. Salo. (Red.), *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 53-71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social*. University Park, PA: Pennsylvania University Press.
- Schatzki, T. (2010). *The Timespace of Human Acitivity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham, Md: Lexington.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K. & Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Schuell, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*. 56(4), 411-436.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. W. Gagne & M. Scriven (Red.), *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol .1: Perspectives of Curriculum Evaluation* (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sebba, J. (2012). Policy and Practice in Assessment for Learning: The Experience of Selected OECD Countries. I: J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (2. uppl.) (s. 157-170). London: Sage Publications.
- Sebba, J., Crick, R.D., Yu, G. Lawson, H., Harlen, W. & Durant, K. (2008). Systematic Review of Research Evidence of the Impact on Students in Secondary Schools of Self and Peer Assessment. I:

REFERENSER

- Research Evidence in Education Library*, 1–47. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shepard, L. (1992). What policy makers who mandate tests should know about the new psychology of intellectual ability and learning. I: B. Gifford & M. O'Connor (Red.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (s. 300-328). London: Kluwer Academic.
- Skolverket (1996). *Grundskola för bildning: Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015a). Tidigare betygssystem. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885>
- Skolverket (2015b). Kompetens och fortbildning. Lärare. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- SKR 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers – A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation* 37, 55-61.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research* 17(1), 5-21.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Läroplanskommitténs betänkande*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- Starrin, B. (1993a). Tillämpad social forskning. I: J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning* (s. 11-26). Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B. (1993b). Participatory research – att skapa kunskap tillsammans. I: J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning* (s. 119-138). Lund: Studentlitteratur.
- Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, 51(2), 161-179.
- Stobart, G. (2012). Validity in Formative Assessment. I: J. Gardner. (Red.), *Assessment and Learning*. (2. uppl.) (s. 233-242). London: Sage Publications.
- Stobart, G. (2014). *The expert learner. Challenging the myth of ability*. Maidenhead: Open University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Taylor, P., Fraser, B., & Fisher, D. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-301.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in education*. 14(3), 281-294.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformance and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. Buckingham: Open University.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Tyler, A. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill" *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Unicef (2009). Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. (Doktorsavhandling). Luleå Tekniska universitet.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2014). Social representations of climate change in Swedish lay focus groups: Local or distant, gradual or catastrophic? *Public Understanding of Science* 23(2), 204-219.
- William, D. (2004). Keeping learning on track: integrating assessment with instruction. Invited address to the *30th Annual Conference of the International Association of Educational Assessment*, Philadelphia, PA, USA, 14-18 June.
- William, D. (2007). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I: H. L. Andrade. & G. J. Cizek. (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Williams, J. A. (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New

- Zealand students' perspectives feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 301-314.
- Wolming, S. (1998). Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(2), 81-103.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Colbert, P. (2014). Assessment understood as enabling. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Red.), *Designing Assessment for Quality Learning. The enabling power of assessment 1* (s. 1-20). Dordrecht: Springer.

Litteratursökning

Avhandlingen består av fyra forskningsöversikter som ur olika perspektiv belyser bedömning. Utgångspunkten för översikterna har varit handböcker om bedömning samt sökningar i databasen ERIC och Göteborgs universitetbiblioteks sökverktyget Supersök. Handböckerna har utgjorts av *Assessment Reform in Education: Policy and practice* (Berry & Adamson, 2011), *Assessment and learning*, 2nd edition (Gardner, 2012. Ed) samt *Designing Assessment for Quality Learning. The enabling power of assessment 1* (Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Colbert, P., 2014). Utöver det har jag utgått från en forskningsöversikt om formativ bedömning på 2000-talet (Hirsh och Lindberg, 2015) samt använt referenslistor i böcker och artiklar som underlag för vidare sökning.

Den första generella översikten återfinns i det inledande kapitlet, under *1.3 Bedömnings syfte, objekt och utformning*. Sökorden vid denna sökning var ”assessment”, ”formative assessment”, ”assessment as learning”. Sökningen begränsades till titlar, abstract och nyckelord i artiklar, böcker och bokkapitel. Inledningsvis läste jag igenom abstract. I de fall texten inte innehöll ett abstract, lästes textens inledning och diskussion översiktligt. Därefter bedömdes textens relevans för avhandlingen. Texter som bedömdes relevanta lästes i sin helhet. I översikten har jag valt att ta med referenser som förtydligar begreppsanvändning, bedömnings syfte, objekt och utformning. Den senare belyser bedömnings relation till undervisning och lärande samt möjligheter och utmaningar med feedback. Översikten utgörs av referenser av mer normativ karaktär liksom mer problematiserande referenser.

I den andra forskningsöversikten, *En läroplan – två diskurser*, har jag använt mig av policydokument och beredningar för att spåra nuvarande bedömningssyn i läroplanen. Jag har valt att inkludera statliga beredningar och planer från 1992 och framåt. De tidigaste texterna utgjorde inledningen på det ansvars- och styrsystem vi har idag. Litteratur och avhandlingar som berör den politiska styrningen i svensk skola har använts som källor. Dessa har identifierats via sökord som ”politisk styrning” och ”policy”. I den övergripande sökningen om diskurser som påverkar skolan, har de sökmotorer som anges ovan använts. Här har sökorden varit ”neo-liberal” och ”socio-cultural”. Sökningen har begränsats till artiklar och böcker där

dessa begrepp har en tydlig koppling till skola. I en del fall har kopplingen till bedömning varit tydlig medan andra haft en mer allmän ingång till dessa diskursers påverkan på skolan. Referenslistor i böcker och artiklar har även utgjort en sökväg för fler referenser.

I den tredje översikten, *Elevers syn på bedömning och elevers delaktighet i bedömningspraktiker*, har sökorden varit ”student” i kombination med ”assessment”, ”voice”, ”participation”, ”agency”, ”perception” och ”understanding”. Vid genomläsning av abstracts och inledningar har de referenser som bygger på undersökningar med elever valts ut. Då dessa varit begränsade har även referenser som diskuterar elevers möjlighet att påverka bedömningspraktiker valts ut. De referenser som efter en noggrannare genomläsning bedömts vara relevanta har inkluderats i översikten. De referenser som ingår i översikten utgår från elever i grundskolan, det vill säga studier med elever som åldersmässigt motsvarar dem som ingår i avhandlingens studie. De svenska och nordiska studierna som utgår från elever är få. Forskningsöversikten utgörs därför till övervägande del av studier från en nyzeeländsk och asiatisk kontext.

Den fjärde översikten, *Bedömningspraktiker som situerade*, utgår från kontextens betydelse för elevers förståelse av bedömning och för elevers och lärares möjlighet att utveckla bedömningspraktiker. Sökord har utgjorts av en kombination av ”assessment” och begrepp som ”context”, ”arrangements” och ”pre-conditions”. Det var i detta fall svårt att hitta referenser enbart med dessa sökbegrepp. Referenslistor i böcker och artiklar har därför utgjort en viktig källa för vidare sökning av referenser.

Aktionsplan

Skola: [...]

Datum: 100920

Grupp: [Arbetslag 7-9]

Bakgrund

Det har inte funnits en enhetlighet i bedömningsarbetet, vilket är en av orsakerna till att eleverna inte uppfattat kopplingen mellan bedömning och lärande. Eleverna har inte i tillräcklig utsträckning varit delaktiga i bedömningsprocessen. Det har inte funnits en lokal pedagogisk plan i alla ämnen och dialog har inte förts med eleverna kring målen.

Vid tidigare projektarbete med till exempel film har dialog förts med eleverna kring målen tidigt i arbetet. Vår upplevelse är att eleverna under arbetet har varit mer motiverade och resultaten blivit bättre. Vi tar med oss erfarenheterna från filmprojektet in i kommande utvecklingsarbete.

Planering

Vi vill utveckla elevernas bedömningskompetens. De ska bli bättre på att bedöma var de förhåller sig till kunskapsmålen.

Vi vill att eleverna ska känna sig delaktiga och att de ska kunna påverka klassrumsaktiviteterna, vilket kräver att de har en förståelse för såväl mål, lärande och undervisning som sambandet dem emellan. Detta förutsätter en ökad medvetenhet. Genom ökad delaktighet stärker vi elevernas demokratiska rättigheter.

Arbetet anknyter till skolans mål genom att de stärker demokratin i skolan, vilket är såväl ett mål i Lpo94 som ett prioriterat mål på vår skola. Som ett långsiktigt mål vill vi öka elevernas måluppfyllelse. Detta mål arbetar vi med att nå genom att ge elevernas verktyg att bli mer medvetna om sitt eget lärande och genom att göra dem mer delaktighet i undervisningen.

Aktion

I arbetet kommer vi att utgå från matriser, som är en del av vår lokala pedagogiska planering, så att eleverna lättare ska kunna bedöma var de kunskapsmässigt befinner sig i förhållande till målen.

Eleverna måste inledningsvis lära sig att tolka och förstå matriserna. Vi kommer att använda oss av reflektion som verktyg så att eleverna lär sig att dels bedöma var de själva befinner sig i förhållande till mål, dels lära sig att känna igen kvalitet. För att exemplifiera olika kvaliteter i en text eller en uppgift kommer vi att använda oss av goda exempel. Målet är att kunna visa upp ett exempel för varje steg i respektive matris.

Den första deluppgiften blir att introducera matriser som ett verktyg för bedömning och lärande för eleverna. För att eleverna ska få en förståelse för matriserna kommer vi att föra dialog kring dem samt börja arbeta med reflektion. Matriserna kopplas till den lokala pedagogiska planeringen i respektive ämne.

Matriserna ska vara inlagda [i system Q] senast måndag vecka 38. Respektive ämneslärare har ansvar för att lägga in matriserna i sitt/sina ämnen. Eleverna ska introduceras för matriserna och det tänkta arbetssättet så fort som möjligt. När matriserna läggs upp [i system Q] ska eleverna ha kännedom om dem, vilket medför att eleverna senast under vecka 37 måste ha haft tillfälle att bekanta sig med matriserna.

I vårt gemensamma utvecklingsarbete har vi alla ett gemensamt ansvar, vilket delvis beskrivs ovan. Vi kommer dessutom att efterhand få olika ansvarsområden. En del ansvarsområden är redan definierade:

- [Fyra av lärarna] har ansvar för att introducera begreppet reflektion samt verktyg för reflektion i vardagen för eleverna. [Lärare 1] och [Lärare 2] ansvarar för introduktionen i skolår 8 och [Lärare 3] och [Lärare 4] för introduktionen i skolår 6. De får stöd i arbetet av Lisbeth som bidrar med teoretisk input och konkreta verktyg samt fungerar som bollplank under processen.
- [Två av lärarna] är samtalsledare vid IUP-processen, vilken är starkt knuten till utvecklingsarbetet och elevernas möjlighet att ta ett större ansvar för sitt eget lärande. Samtal pedagoger emellan hålls utifrån boken IUP-processen en gång per månad.
- Samtliga pedagoger har ansvar för att komma förberedda till fortbildningsträffarna.
- [Rektor] ansvar är att hålla sig uppdaterad med arbetet i [system Q] och att lyfta fram exempel på formuleringar av olika kvalitet i elevernas IUP, utifrån syftet att stärka pedagogernas kompetens genom dialog.
- [En av lärarna] har ansvar för att vid onsdagsmötena lyfta fram pedagogernas reflektioner av veckans observationer (se Observation).

Efterhand som det blir tydligare vilka uppgifter som finns i arbetet kommer övriga pedagogers ansvarsområden att preciseras.

Första delaktionen, dvs. introduktionen av matriser samt arbetet med att med hjälp av reflektioner lära eleverna dels känns igen kvalitet, dels bedöma var de själva befinner sig i förhållande till nivåerna i matriserna, ska vara genomförd under höstterminen 2010.

Observation

För att få syn på det som händer under aktionen kommer samtliga pedagoger att dokumentera sina observationer varje vecka. Dokumentationen kommer att ske efter självvald modell. Dokumentationen ligger sedan som grund för kollegiala reflektioner vid arbetslagsträffarna.

Reflektion

Var och en reflekterar enskilt över utvecklingsarbetet. De enskilda reflektionerna dokumenteras i loggboksform och sprids i kollegiet vid möten i arbetslaget. Den kollegiala reflektionen ska vara återkommande och sker vid arbetslagsträffarna varje/var annan vecka. Gruppen har gemensamt bestämt att avsätta cirka 20 minuter per möte/var annat möte till kollegial reflektion kring utvecklingsarbetet.

[...]PROJEKTET – ett utvecklings- och forskningsprojekt för att öka förståelsen för elevers uppfattning och erfarenheter av bedömning i syfte att öka elevers delaktighet i och medvetenhet om bedömningsprocessen och att stärka pedagogers bedömningskompetens.

I dag handlar ett flertal reformer i skolan om kunskap, betyg och bedömning. Forskning visar att det finns ett behov av ökad kunskap kring vilka erfarenheter elever har av bedömningsprocessen. Under en 2,5 års period kommer en doktorand från Högskolan Halmstad att arbeta tillsammans med elever och pedagoger på [skolan] i ett projekt som syftar till att göra bedömning till en gemensam angelägenhet för elever och pedagoger. Förväntade mål är att eleverna ska få en ökad medvetenhet i bedömningsfrågor så att de förstår på vilka grunder de bedöms och hur de konkret ska gå till väga för att uppnå nästa delmål. Elevernas ambitionsnivå kan komma att påverkas genom att de blir medvetna om sin egen lärprocess och att de får en ökad förståelse för sambandet mellan bedömning och lärande. Förväntade mål för pedagoger är att deras bedömningskompetens stärks genom en ökad förståelse för elevers uppfattning av bedömning.

Ert barn kommer att finnas med i en elevgrupp som ingår i ett utvecklingsarbete där de erfarenheter som finns hos elever och pedagoger lyfts fram i olika forum. Utvecklingsarbetet syftar till att skapa arbets- och förhållningssätt där det gemensamma kunnandet kring bedömning tas tillvara för att främja lärandet. Utvecklingsarbetet kommer att vara underlag för forskning. Den processledande doktoranden dokumenterar och följer utvecklingen av projektet ur elevers och pedagogers perspektiv. Eftersom forskningens fokus är en ökad förståelse av elevers uppfattning och erfarenheter av bedömning, kommer varken elever eller pedagoger som individer på något sätt att pekas ut.

Som doktorand värnar jag om etiska perspektiv och tillit mellan alla som deltar. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att skäl anges. De som medverkar kommer att avidentifieras och materialet används endast i forskningssyfte. Har du som förälder några frågor tveka inte att kontakta någon av nedanstående.

Lisbeth Gyllander, processledare och doktorand, Högskolan Halmstad [mobilnummer]

Som rektorer är det vår övertygelse att [...]projektet kan leda till ökad förståelse för bedömning, vilket är till gagn för Era barns lärande både under skoltiden och senare i livet.

[Rektor på skolan]

[Biträdande rektor på skolan]

[Biträdande rektor på skolan]

Jag har tagit del av innehållet i [...]projektet

- Ja, jag anser att mitt barn kan delta i den externa dokumentation som görs
- Nej, jag anser inte att mitt barn kan delta i den externa dokumentation som görs

.....
Målmans underskrift

Elevens namn.....

Intervjuinstruktioner

Börja med en presentationsrunda.

Lägg några minuter på att presentera forskningsintresset samt forskningsupplägg. Gå över till att beskriva hur dagens fokusgruppintervju kommer att fungera. Förklara syftet med bandupptagningen och hur materialet kommer att användas. Berätta att eleverna kommer att avidentifieras och att ditt huvudintresse är kopplat till de gemensamma erfarenheterna av bedömning.

Inled intervjun med en brainstorming kring frågan: *Vilka olika former av bedömning finns det?* Låt var elev berätta om hur han/hon ser på bedömning. Använd frågorna i intervjuguiden som utgångspunkt; ställ adekvata följdfrågor.

Plocka fram elevernas brev. Be dem utveckla sina svar på frågan: *När lär jag mig bäst?* Använd rundor som metod för att låta alla komma till tals. Öppna upp för en dialog kring lärandet i gruppen.

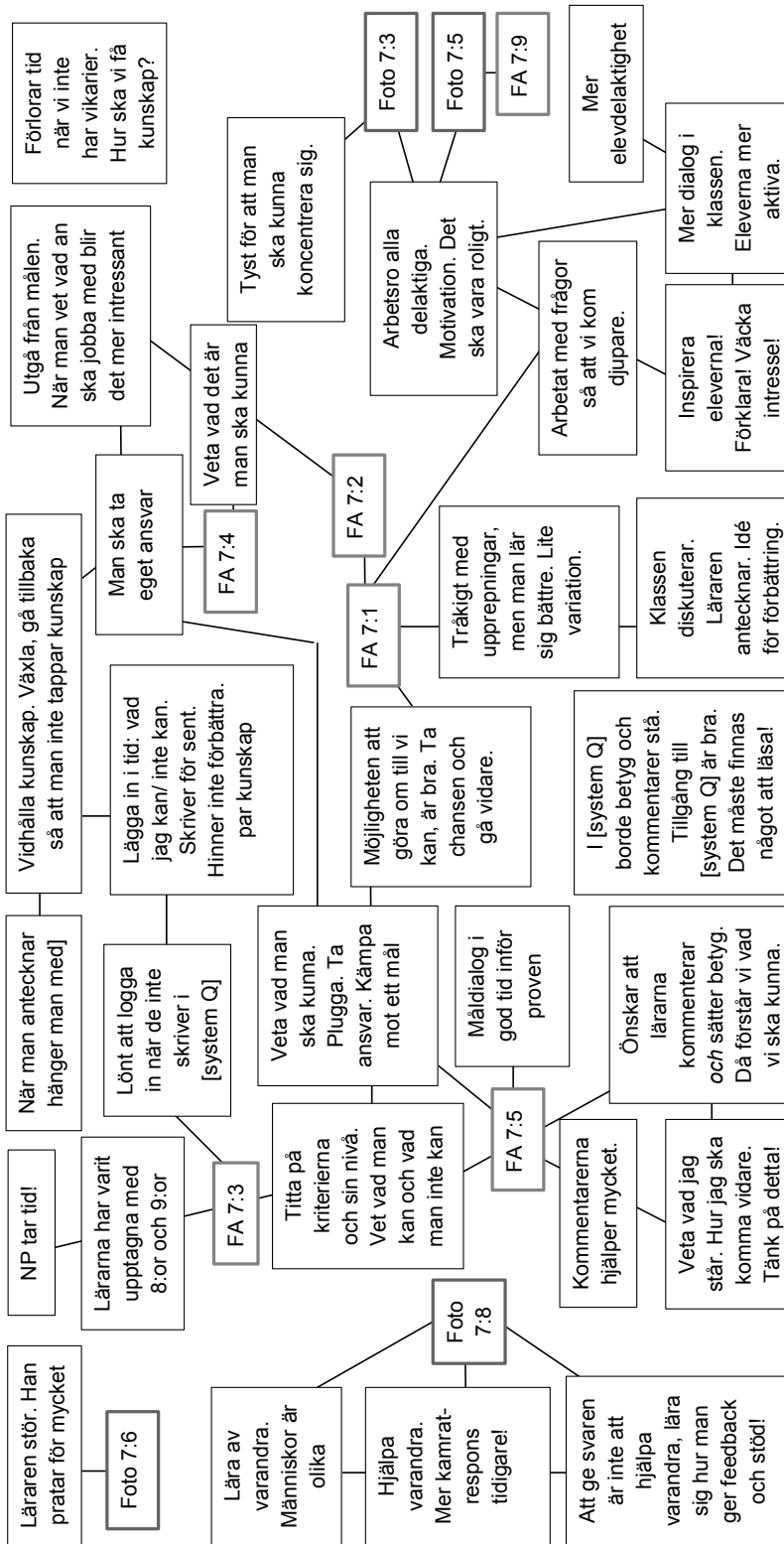
För över dialogen till forskningsfråga 2 – *Vilken uppfattning har elever om kopplingen mellan bedömningen och lärande?* – genom att utgå från tillhörande intervjufrågor.

Låt eleverna plocka fram sina medhavda IUP. Utgå från intervjufrågorna kopplade till forskningsfrågan – *Hur uppfattar elever förhållandet mellan bedömningar i den individuella utvecklingsplanen och skolarbetet?*

Avsluta med att be eleverna berätta hur de upplevde intervjun och om de lärde sig någonting. Använd rundor som metod för att låta alla komma till tals.

Intervjuguide

Forskningsfrågor	Intervjufrågor
Vilka erfarenheter har elever av olika bedömningsformer?	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vad innebär bedömning för dig? ▶ I vilka situationer i skolan blir du bedömd? ▶ Vilka former av bedömning har du erfarenhet av? ▶ Hur arbetar ni med bedömning i klassrummet?
Vilken uppfattning har elever om bedömningens kopplingar till lärande?	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vilken form av bedömning visar vad du kan? ▶ Vilken form av bedömning tycker du stödjer ditt lärande? ▶ Kan prov användas för att stödja lärandet? Om ja, hur?
Hur uppfattar elever förhållandet mellan bedömningar i den individuella utvecklingsplanen och skolarbetet?	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vad står i din IUP? ▶ Hur använder du din IUP? ▶ Vad i din IUP hjälper dig när du ska lära dig något nytt? ▶ Hur skulle IUP kunna vara ett stöd när du lär dig något nytt?



FA 7:1 = fältanteckning, skolar 7, 1:a anteckningen

120417. Observationsanteckningar, år 7 (utdrag)

Time	Actor	Activity	In situ	Extended notes	Journal notes	Ongoing analysis
8.08	L	Genomgång	<p>Inte använda hjälpmedel Jämföra tidigare prov med det vi gör idag En del att ta igen, ni behöver ta extra ansvar Förbättring är målet Berättar det grundläggande E1: Är inte det samma svar på alla de frågorna? F1 E: Jag ska förklara det för dig</p>	<p>Läraren ger instruktioner kring hur dagens pass är upplagt. Eleverna får besked att de inte får använda hjälpmedel, vilket beskrivs som mobiltelefon och mössa (?). ”En del av er har lite att ta igen. Ni behöver ta extra ansvar för ert lärande. En elev (t) frågar om det inte är samma svar på alla frågorna i en viss sekvens. Läraren svarar med att säga att det kan han förklara för henne enskilt sen, det är inget de behöver ta högt inför klassen.</p>	<p>Jag lägger senare märke till att endast ett fåtal elever har boken framme. Kanske räknas den som hjälpmedel också. Det verkar vara ett prov som ges föra att ta reda på vad eleverna kan och vad de behöver lära sig om.</p>	

Våra tankar och åsikter. (Enkät 2012)

Forskning

- Tankar kring grupsamtalen
 - texter och bilder som utgångspunkt
 - positivt/negativt
 - idéer till förbättring
- Tankar kring att delta i samtal om resultatet (Lisbeths presentation)
- Tankar om forum på nätet där vi kan arbeta
 - ställa frågor, diskutera,
 - lägga upp material
 - kommentera
- Andra bra former för samarbete

Klassrummet

- Tankar kring det fortsatta arbetet i klassrummet

Enkät, klass 9 [2014]

Under fyra år har ni deltagit i en forskningsstudie om bedömning. Era erfarenheter och uppfattningar om bedömning har bidragit till att utveckla arbetet med bedömning i klassrummet. Era erfarenheter och reflektioner kring bedömning har även hjälpt mig att få en djupare förståelse av bedömningsarbetet från ett elevperspektiv. När ni nu slutar grundskolan avslutas även forskningsstudien. Det skulle vara väldigt givande att få ta del av:

- (1) era tankar kring bedömningsarbetet i klassrummet [Svaren från denna del av enkäten är inte använda som underlag i studien. Enkätfrågorna redovisas därför inte i bilagan.]
- (2) era tankar kring de förändringar ni uppfattar har skett i klassrummet när det gäller bedömning
- (3) era erfarenheter ni har av att delta i en forskningsstudie

(2) FÖRÄNDRINGAR I KLASSRUMMET

16. Vilka förändringar har skett under de här fyra åren?
17. På vilka sätt har du kunnat påverka arbetet med bedömning?
18. Hur har förändringarna påverkat ditt lärande?

(3) ERFARENHETER AV ATT DELTA I FORSKNINGSSSTUDIEN

Metoder

19. Hur har du upplevt att delta i gruppsamtal om bedömning?
20. Vad är dina tankar kring att använda texter och bilder som utgångspunkt för gruppsamtalen?
21. Vid ett par tillfällen har vi diskuterat sammanställningen av era tankar kring bedömning
(Lisbeths powerpointpresentationer). Hur har ni upplevt dessa tillfällen?
- 22- Vad kunde vi ha gjort på ett annat sätt?

Samarbetet

23. Har du känt dig delaktig i forskningsstudien?
24. På vilket/vilka vis?
25. Hur tycker du att samarbetet med Lisbeth har fungerat?
26. Hur kunde det ha blivit bättre?
27. Hösten 2012 försökte vi få igång ett [rum] på nätet där vi kunde samarbeta genom att
ställa frågor, diskutera, lägga upp material och kommentarer. Det här rummet använde vi
aldrig. Varför fungerade det inte?
28. Vad skulle vi ha gjort i stället?

Utmaningar och möjligheter

29. Vilka utmaningar finns det när man som elev deltar i en studie?
30. Vilka möjligheter har deltagandet i studien gett dig som elev?

Bidrag och vinster

31. Vad har du bidragit med i forskningen? Vad har du lärt mig?
32. Vad tar du med dig efter att ha deltagit i ett förändringsarbete i klassrummet?
33. Vad tar du med dig efter att ha deltagit i en forskningsstudie?

VIKTIGA SAKER LISBETH GLÖMDE ATT FRÅGA OM

34. Det här frågade Lisbeth inte, men jag vill gärna berätta att...

Undervisning, bedömning och lärande

Agent Vem?	Objekt Vad?	Utformning Hur? Didaktik	Utformning Hur? Diagnos	Utformning Hur? Feedback	Syfte Varför?
Lärare	Klargöra intentioner och kriterier för lärande (1).	Strukturera klassrummet för dialog. Skapa undervisnings- och läraaktiviteter som är relevanta i förhållande till lärandemålet. Dialoger och aktiviteter ska medföra att elevernas förståelse blir explicit (2).	Använda bedömningsmetoder som är relevanta i förhållande till lärandemål (vad?) och läraaktiviteter (hur?). Utvärdera elevens prestation (summativt, deskriptivt) i förhållande till en specifik domän.	Ge feedback och feed forward som leder lärandet framåt (3). Fokus på: a) elevens metakognitiva förmågor b) förståelse av samband mellan tidigare prestationer, nuvarande förståelse och kvalitetskriterier c) elevens agens.	Möjliggöra gemensam förståelse om mål och kvalitet. Skapa utvecklingsmöjligheter. Få information om elevens utveckling och egen lärarpraktik. Ge deskriptiv information. Möjliggöra formativa processer.
Elev	Förstå intentioner och kriterier för lärande (1).	Erövra och utveckla förmågor, färdigheter och kunskaper.	Visa förmågor, färdigheter och kunskaper i olika sammanhang.	Förstå och använda feedback och feed forward.	Agens i bedömningspraktiker. Förstå sitt eget lärande (5).
Kamrat	Förstå och dela intentioner och kriterier för lärande (1).	Erövra, utveckla och dela förmågor, färdigheter och kunskaper i samspel med andra.	Visa förmågor, färdigheter och kunskaper i olika sammanhang i samspel med andra.	Förstå, använda och ge feedback och feed forward.	Agens i bedömningspraktiker. Stödja andra i lärandet (4).

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevens lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – riktlinjer i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levnadsvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRÖ CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skärvidervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorbaset undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsheimmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016

