



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Formativ bedömning i praktiken

---

Ursula Chris-Johnson

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Ilona Rinne

Examinator: Frank Bach

Rapportnummer: HT16-2930-L6XA1A-010

## Abstract

Titel: Formativ bedömning i praktiken

Författare: Ursula Chris-Johnson

Typ av arbete: Examensarbete (15hp)

Handledare: Ilona Rinne. Examinator: Inger Björneloo

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs Universitet

Datum: December 2015 Rapportnummer: HT16-2930-L6XA1A-010

Nyckelord: Formativ bedömning, Formative assessment, återkoppling, engelskundervisning, hermeneutik

---

### Syfte

Syftet med denna studie är att få ökad insikt i hur formativ bedömning används och uppfattas av såväl elever som pedagoger inom engelskämnet. Elevers samt pedagogers upplevelser kring formativ bedömning står i fokus, och dessa är framför allt anknutna till lärandesituationer, och innefattar där bland annat feedback, kamratrespons och självbedömning.

Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån tre frågeställningar som i tur och ordning berör elevers uppfattning om de formativa bedömningsformerna, pedagogers uppfattning om de formativa bedömningsformerna samt om elevers och pedagogers synsätt är synkroniserade.

En kvalitativ metod i form av intervjuer användes och totalt intervjuades tolv elever och tre lärare. Åtta av de intervjuade eleverna kom ifrån samma skola och fyra ifrån en separat skola. Elevernas åldrar var mellan tio och tolv år.

Av pedagogerna kom två från samma skola och en från en separat skola. Deras åldrar var tjugofyra, fyrtioett samt sextiotvå år.

De resultat som hittats handlar om hur formativ bedömning används beroende på pedagog och hens utbildning samt elever och deras ålder. Bland annat återfinns exempel där elever arbetar mer eller mindre formativt utan att förstå att det är detta som pågår, samt elever som aktivt arbetar mot höga målsättningar och ser formativ bedömning som gynnande.

Fler resultat som tydliggjorts i denna studie är lärarnas tillvägagångssätt vad gäller formativ bedömning vilket visar direkt koppling till deras utbildning.

Engelsk titel: *Formative assessment in practice.*

Tack till Ilona Rinne som har varit min handledare under mitt uppsatsskrivande.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	3
2.1 Formativ bedömning.....	3
2.2 Kamrat- och självbedömning.....	7
2.3 Sammanfattning.....	8
<b>3. Teoretisk utgångspunkt</b> .....	9
3.1 Hermeneutiken.....	9
<b>4. Metod</b> .....	10
4.1 Kvalitativ metod.....	10
4.2 Studiens genomförande.....	11
4.3 Årskurs 4,5 och 6.....	12
4.4 Lärarna och skolorna.....	13
4.5 Forskningsetiska aspekter.....	14
4.6 Kritiska aspekter.....	15
<b>5. Resultat</b> .....	16
5.1 Elevers uppfattning om formativ bedömning.....	16
5.2 Lärares uppfattning om formativ bedömning.....	19
5.3 Är uppfattningarna samstämmiga eller finns det en diskrepans?.....	21
5.3 Sammanfattning.....	24
<b>6. Resultatdiskussion</b> .....	24
6.1 Fortsatt forskning.....	25
6.2 Avslut.....	26
6.3 Referenslista.....	27
6.4 Bilaga 1.....	29
6.5 Bilaga 2.....	30

## Inledning

Enligt styrdokumentet uppmanas skolan att stimulera lärande som handling och bedöma utifrån hur kunnskap synliggörs i förhållande till de olika situationerna elever befinner sig i och kan uppstå. Lärande betraktas som funktionellt och situationsbundet vilket ställer krav på prov och bedömning (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010). Kännetecknande för den senaste läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2011) är att bedömning betraktas som lärande. Det innebär att kunskapsbedömningar i sig själva ska främja lärande genom en förskjutning från bedömning *av* lärande till bedömning *för* lärande. Detta är relaterat till den så kallade *kognitiva revolutionen*, där man allt mer har riktat sin uppmärksamhet mot *hur* människan lär sig och hur hen använder sin kunskap snarare än vad hen kan och har lyckats lära sig.

I vårt yrke som framtida lärare ingår bedömning i många olika former, inte minst formativ bedömning. Denna form av bedömning har under senare tid uppmärksamats av både forskare (Lundahl, 2010. Dysthe, 2012) samt av Skolverket (Skolverket 2015). Det är därför av stor vikt både för lärare och elev att en bedömning blir saklig och rättvis. För att som lärare kunna ge denna rättvisa bedömning behövs underlag som visar var eleven står i förhållande till kunskapskraven. Detta underlag kan lärare få genom att använda sig av de olika formativa bedömningsformerna *återkoppling* samt *kamrat- och självbedömning*. Syftet med denna studie om de olika förekommande formerna av formativ bedömning är att få kännedom om hur de uppfattas av elever och lärare.

Formativ bedömning handlar om att ta lärandeskillnader i beaktande (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010). Under den pågående lärprocessen görs en bedömning om var någonstans eleven befinner sig kunskapsmässigt. Avsikten med detta är att främja, förbättra och stödja eleven i det fortskridande lärandet genom relevant återkoppling. Syftet är alltså att eleven ska få kunskapsutvecklande information tidigt i lärprocessen och med stöttning från läraren använda sig av den i sin utveckling. Begrepp som belyses i denna studie är de formativa bedömningsformerna *feedback/återkoppling*, *kamratbedömning* samt *självbedömning*.

I samband med införandet av den nya skollagen 2011 (Riksdagen, 2010) beslutade den dåvarande Regeringen med Jan Björklund som skolminister att betyg ska införas från och med årskurs 6 i grundskolan. Motiveringen till detta är att nationella och internationella undersökningar och utvärderingar visar att resultaten i den svenska skolan har försämrats sedan början av 1990-talet. Enligt PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) påvisar betygsstatistiken på Statens skolverk att det var 23 procent av eleverna som avslutade grundskolan utan att uppnå kunskapskraven i ett eller flera ämnen läsåret 2008/2009 (skolverket.se, 2010).

Den dåvarande Regeringens uppfattning var att Sverige måste kunna hävda sig i den allt hårdare internationella konkurrensen och satsningar måste därför göras på utbildningsväsendet. Regeringen menade att genom att införa betyg från och med årskurs 6 i grundskolan blir det enklare att göra uppföljningar och utvärderingar av skolans arbete. Enligt Jan Björklund bidrar betygen till att elever som har svårigheter att uppnå kunskapsmålen uppmärksammas av rektor och lärare. Med tidigare betyg förbättras även informationen till föräldrarna om hur det går för deras barn med skolarbetet, menade han (Riksdagen, 2010).

I Sverige genomförs nationella prov i årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan. Dessa prov ska fungera som ett stöd för läraren och bidra till en likvärdig bedömning och betygssättning i

skolan men också till att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls (Skolverket,2011). De nationella proven har främst en summativ funktion, det vill säga att de ska fungera som en avstämning i slutet av en årskurs och ska visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper i de ämnen där proven genomförts. Dock kan de nationella proven också användas formativt då de kan användas som en del i den bedömning för lärande som en del i undervisningen. Resultaten från proven ger god information om vilka kunskaper som utgör styrkor och vilka kunskaper som kan behöva utvecklas mer. Provresultaten ger dessutom en bild av hur undervisningen har fungerat.

En anledning till att denna studie bland annat vänder sig till lärare är för att få mer kännedom om de formativa bedömningsformerna och i synnerhet hur den uppfattas av elever och lärare samt olika aspekter som tillhör formativ bedömning som arbetssätt. Området formativ bedömning har blivit stort och dessa många bedömningsformer är något som är ålagda att arbeta med löpande i undervisningen. För att få en tydligare uppfattning fokuseras denna studie på ämnet engelska. Av flera anledningar är ämnet intressant då eleverna påbörjar sin engelskundervisning vanligtvis i årskurs 4, vilket är det enda av kärnämnen som påbörjas senare. Matematik och svenska påbörjas redan i första årskurs.

Elevernas allsidiga kommunikativa förmåga inom det engelska språket är av vikt och förhoppningen är att denna studie ska ge mer kännedom om de rådande uppfattningar som finns gällande formativ bedömning. Parallellt med nyfikenheten finns också funderingar om elever faktiskt ser kopplingen mellan formativ bedömning och betyg. Skulle elevernas resultat bli de samma även utan formativ bedömning? Förhoppningen är att resultaten av denna studie ska ge kunskap om hur formativ bedömning uppfattas i elevers respektive lärares ögon. Detta resultat skulle kunna ge sådan information som kan komma att påverka tillämpningssättet vad gäller de formativa bedömningsformerna i framtiden vilket gör denna studie viktig.

## **Syfte och frågeställningar**

Denna studie fokuserar på formativ bedömning inom engelskämnet. Syftet med studien är att beskriva elevers i årskurs 4-6 och lärares uppfattningar om formativ bedömning. Studien avgränsas till engelskämnet då det är enklare att få kunskap om uppfattningar av bedömning i ett enskilt ämne och eftersom engelska är relativt nytt för eleverna i årskurs 4-6 i jämförelse med svenska och matematik som påbörjas i första årskurs. Både elevers och lärares uppfattningar studeras eftersom tanken med formativ bedömning är att involvera eleven i bedömningsprocessen. Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- *Vilka uppfattningar har elever av detta arbetssätt i undervisningen i engelska?*
- *Vilka uppfattningar har lärare av detta arbetssätt i undervisning i engelska?*

## Litteraturgenomgång

Detta kapitel behandlar begrepp som presenteras inledningsvis och som tillhör formativ bedömning, såsom *feedback*, *återkoppling*, *kamratbedömning* samt *självbedömning*. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

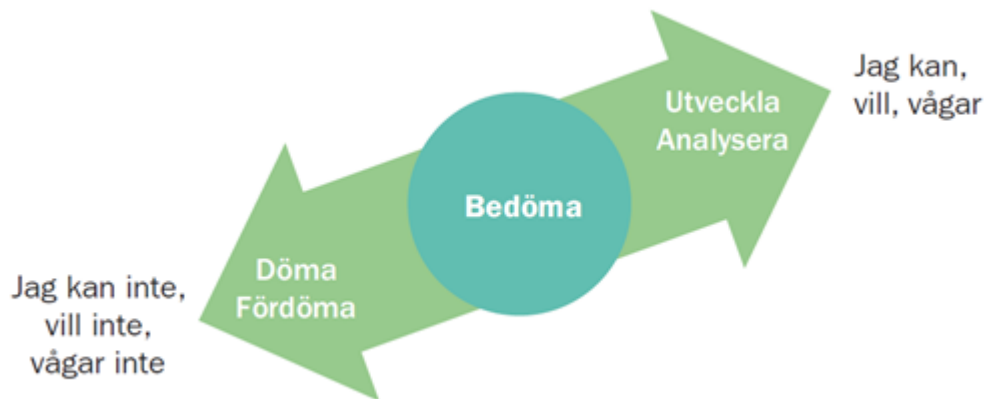
### Formativ bedömning

Att bedöma individers kunskaper och färdigheter är en företeelse som är äldre än skolan själv men det är med utbildningens ökande värde som olika teorier och metoder för bedömning har vuxit fram (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010). Det går att betrakta denna framväxt av kunskapsbedömning ur olika perspektiv. Ur ett *samhälleligt perspektiv* får kunskapsbedömningar sin funktion som meritering och urval. Ur ett *psykologiskt perspektiv* blir bedömningar ett sätt att skilja ut individers olikheter, framför allt avseende begåvning, och med ett *pedagogiskt perspektiv* sätts kunskapsbedömningar i relation till lärande och kunskapssyn. Kunskapsbedömningar producerar information som är användbar av flera olika aktörer och i flera olika sammanhang såsom urval och placering, diagnos och behandling och för kontroll av lärande och för lärande (ibid.). Kunskapsbedömningar och examinationer sägs ha uppstått i Kina för 2000-3000 år sedan. En anledning till detta var att det i Kina saknades en härskande klass. Detta gjorde att Kina skilde sig från de europeiska kulturerna och man blev tvungen att kvalificera sig genom examinationer för att få lov att regera som ämbetsman under kejsaren. Dessa examinationer skedde utifrån hur väl man kunde utföra mer allmänna färdigheter inom musik eller recitera poesi. Kunskapsbedömningarna tjänade i huvudsak en selektiv och administrativ funktion. Hur detta bruk kom till Europa finns det flera olika beskrivningar på men ett exempel är genom jesuiternas resor till Fjärran Öster men det är också troligt att liknande former inom europeiska skolor kan ha uppstått utan inspiration från Kina (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010).

Nationellt fanns det redan år 1649 nedskrivet om formativ bedömning i läroverkens skolordning (Lundahl, 2011). Dåtidens lärare rättade då inte uppsatser enskilt med varje elev, utan detta genomfördes gemensamt så att var och en lärde sig av varandras brister och goda egenskaper. Allteftersom tiden gick började bedömning användas som urvalsinstrument i skolorna och det blev större fokus på att mäta på rätt sätt snarare än på rätt saker. Undervisningen inriktades då på enkla baskunskaper. Detta skapade problem i skolorna eftersom undervisningen därmed uppfattades som tråkig. Detta resulterade i ett dåligt rykte och ledde till att standardprov och bedömningsfrågor undveks och försvann från lärarutbildningen. I och med detta så *deprofessionaliserade* lärarkåren sitt kunnande i bedömning och har därför mindre kunskap om detta idag (Lundahl, 2011).

Enligt Black och Wiliam (2008) definieras formativ bedömning som de aktiviteter som pedagoger och /eller elever utför och som bidrar med information i form av feedback. Denna information används sedan för att anpassa lärandet och framåtsträvandet mot de individuellt anpassade kunskapsmålen och här möta elevernas behov (Clark, 2008).

Den bedömningskultur som finns i klassrummet har stor betydelse för den enskilde elevens förhållningssätt till lärande. I nedanstående figur betraktas bedömning som en faktor som kan påverka elevens motivation och självbild både positivt och negativt.



En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att undervisningens mål görs tydliga, att information ges om var eleven befinner sig i förhållande till målen och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska nå dessa mål. Tre frågor som måste ställas av elev och lärare är: *Vad är målet? Hur ligger jag/eleven till? Hur ska jag/eleven gå vidare?* (Eriksson, G., Gustafsson, J-G. (2014). Med dessa tre frågor som grund presenteras fem nyckelstrategier för formativ bedömning. I dessa strategier är både eleven, läraren och klasskamraterna viktiga aktörer.

*Vad ska eleverna lära sig?* I kurs- och ämnesplanerna motsvaras målen för undervisningen av de förmågor som undervisningen ska utveckla. Dessa mål för elevens kunskapsutveckling motsvaras av kunskapskraven. Det är viktigt att eleven själv förstår syftet med undervisningen och känner sig delaktig i detta. Det är också av vikt att målen är tydliga och förståeliga för eleverna samt att de erbjuds tillfälle att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika presentationer. Detta kan göras genom att elever och lärare tillsammans diskuterar och värderar exempel på arbetspresentationer med varierande kvalitet eller att bedömningsexempel arbetas fram tillsammans med eleverna.

*Vad kan de redan?* Det är viktigt att undervisningen utformas så att det tydligt framgår för både lärare och elever hur mycket eleverna lärt sig eller förstått, det vill säga var de nu befinner sig i förhållande till målen. Kvaliteten på de uppgifter som eleverna jobbar med eller de frågor som ställs i klassrummet erbjuder eleverna möjlighet att visa sina kunskaper. Med hjälp av den informationen som läraren samlar in om elevernas kunskaper så kan läraren göra ändringar i sin planering och undervisning för att på så sätt kunna möta elevernas behov och förutsättningar.

*Hur ska eleven göra för att komma vidare?* Läraren, men även eleven själv tillsammans med andra elever, kan ge återkoppling med syfte att föra lärandet framåt. Återkopplingen fungerar när den används för att minska avståndet mellan förmågan just nu och förmågan som

undervisningen syftar till att utveckla. Den kan också bidra till att förbättra och stärka en dialog mellan lärare och elev om hur eleven ska göra för att närma sig sina mål.

*Hur kan eleverna stötta varandras lärande?* När eleverna bedömer varandras arbete och ger återkoppling kan detta bidra till att eleverna blir mer insatta i hur uppgifter av olika kvalitet ser ut. Därmed stärks deras egen förmåga att göra självbedömningar genom just detta aktiva arbete med kamratbedömning.

*Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?* Elevens förmåga att ta ansvar för och styra det egna lärandet stärks genom att eleven får möjlighet att lära sig att själv bedöma sitt arbete (Skolverket, 2011).

Skolan har ett uttalat kunskapsuppdrag som bedömningen ska relateras till. Detta uppdrag vilar på en kunskapssyn som kommer till uttryck i skolans styrdokument. Enligt den kunskapssynen finns de olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra. Dessa kunskapsformer ska i undervisningen balanseras och bilda en helhet för eleverna (Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011). En formativ bedömning börjar redan i planeringen av undervisningen. Uppgifter och frågor bör vara formade på ett sätt som kan ge information om elevens förmåga. Man kan säga att den formativa bedömningen har två syften i detta sammanhang. Den ska ge läraren information om elevens lärande för att kunna ge relevant återkoppling men också information om hur undervisningen fungerar för att kunna göra lämpliga justeringar i planeringen.

Bedömningen har olika möjligheter att stödja lärandet beroende på hur frågor ställs och hur uppgifter formuleras. Öppna frågor eller uppgifter inbjuder till att bedömningen kan göras av både elev och lärare tillsammans och ger därmed goda möjligheter till utvecklad och framåtriktad återkoppling. När frågor inte har ett självklart korrekt svar stimuleras de till att tänka och diskutera vilket i sin tur leder till att elevernas svar kan användas som utgångspunkt för att öka förståelsen (Skolverket, 2011).

Formativ bedömning i olika former utförs löpande och frekvent som ett hjälpmedel i elevens lärandeprocess och som ett verktyg för att eleven ska ha möjlighet att förflytta sig framåt i sin kunskapsutveckling (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010). Därmed är det av stor vikt att eleven får veta vad som kan vara ett utvecklingsområde och vad som kan förbättras, att eleven får så kallad *återkoppling*. Det ansågs av Bloom (William, 2011) att sådan återkoppling och individuell handledning pedagog och elev emellan omgående kunde identifiera missar i elevens prestationer och därmed direkt kunde göra förtydliganden samt vid behov även en uppföljning, en återkoppling. Dessa processer beskrev Bloom som ”feedback” och ”korrigerande”.

Enligt Folke-Fichtelius & Lundahl (2010) är det av stor vikt att vidhålla en viss kvalitet i den feedback som ges då det är avgörande när det gäller för eleven att omsätta densamma i praktiken. Dysthe (2012) menar att kvaliteten avgörs av den feedback som ges till eleven, på vilket sätt den presenteras samt hur den mottas av eleven och huruvida den kommer att kunna implementeras i den pågående lärprocessen.

Eleven behöver därtill även få tydlig information om syftet med det pågående arbetet. Vilken kvalitet den bör ha, var någonstans eleven befinner sig någonstans i förhållande till förväntade kunskaper samt vad eleven kan göra för att närma sig de mål som eftersträvas (Folke-Fichtelius & Lundahl).

Harris (2007) menar att det är av stor vikt att målen blir tydliga och synliga för eleven innan den formativa bedömningen. Detta för att få eleven engagerad i ämnet och samtidigt ge



känslan av att pågående arbete är av vikt. Vidare menar Harris att fokus och motivation då ökar, vilket är en av avsikterna med den formativa bedömningen. Detta leder oftast till framgång. Eleverna bör inte enbart delges målkriterierna utan behöver parallellt med detta också göras aktiva i bedömningen som rör deras eget lärande (Dysthe, 2012).

Enligt Wiliam (2011) spelar det ingen roll hur välplanerad en lektion är eller hur effektiv den blir – det är fortfarande omöjligt att veta *vad* och *om* eleverna har lärt sig och *hur mycket*. Detta på grund av de olika uppfattningar de har fått om det som just har undervisats.

Dysthe et. al (2012) utvecklar detta och menar att den som undervisar och ger instruktioner om en uppgift även måste ta hänsyn till elevernas olika tolkningsskillnader. Elevernas olika tolkningar kan leda till olika uppfattningar om uppgiften och kan därför resultera i varierande resultat.

Det finns en nivåskillnad mellan formativ bedömning och feedback enligt Wiliam (2011). *Svag feedback*, till exempel, innefattar kunskap om elevens betyg och/eller resultat medan *feedback* också innehåller information om vilka mål hen ska sträva mot. *Svag formativ bedömning* innefattas av förutom de tidigare nämnda delarna även de rätta svaren samt till viss del förklaringar.

*Formativ bedömning av måttliga slag* tillhandahåller förutom ovan nämnda också vissa specifika förslag på förbättringar medan *stark formativ bedömning* tillför ämnesspecifika aktiviteter som eleven kan utföra för att direkt påverka sitt lärande.

I en modell som forskarna John Hattie och Helen Timperley (2007) har utformat skiljer de på fyra olika nivåer som återkoppling kan ges på: uppgiftsnivå, processnivå, metakognitiv nivå och personlig nivå.

*Återkoppling på uppgiftsnivå* är en typ av återkoppling som är så specifik att den inte är generaliserbar till andra uppgifter än just den uppgiften som återkopplingen ges på. Den är inriktad på att korrigera fel eller efterfråga mer information gällande fakta – eller begreppskunskaper.

*Återkoppling på processnivå* är knuten till process- eller färdighetskunskaper men också till förståelse av begrepp och sammanhang. Det handlar om att granska eller bearbeta information eller att utveckla strategier för att genomföra uppgiften. Denna återkoppling är, till skillnad från den förstnämnda, generaliserbar till andra uppgifter vilket gör att den på ett bättre sätt kan stötta elevens lärande.

*Återkoppling på metakognitiv nivå* syftar till att stärka elevens tilltro till sin egen förmåga och vilja att själv gå vidare i sitt lärande. För att eleven ska kunna använda denna återkoppling behöver deras förmåga att bedöma sig själva och ta ansvar för sitt eget lärande utvecklas. Denna form av återkoppling kan bestå av frågor som uppmuntrar eleven till beslut och vägval i arbetet med en uppgift. Det är viktigt att återkopplingen här har en tydlig koppling till ämnet.

*Återkoppling på personlig nivå* är en återkoppling som riktas mot eleven som person och kan till exempel vara ospecificerat beröm. Denna återkoppling har inte så ofta en positiv inverkan på lärandet. Detta beror på att återkopplingen sällan innehåller tillräckligt med information för att eleven ska kunna använda sig av den för att förbättra sin prestation.

Den mest effektiva återkopplingen är den som kan generaliseras till andra uppgifter eller den som riktar sig mot att stärka elevens förmåga att driva det egna arbetet framåt. Återkoppling på uppgiftsnivå är inte lika effektiv men i kombination med den mer

generaliserbara återkopplingen på processnivå fungerar den väl. Återkoppling riktad mot eleven som person har inte visat sig ha positiva effekter på lärandet (Skolverket,2011).

### **Kamratbedömning och självbedömning**

*Kamratbedömning* kan, enligt Folke-Fichtelius & Lundahl (2010) användas för att eleven ska kunna se och identifiera egna kunskaper men också hos varandra. Därutöver kan kamratbedömning komma till användning för att synliggöra mål och kriterier. För att eleverna ska kunna ge en kamratbedömning där resultatet blir utvecklande behöver eleverna få öva sig i detta. Huruvida en kamratbedömning blir utvecklande eller inte avgörs av dess kvalitet. Genom att låta eleverna få öva på kamratbedömning på tidigt stadium får de, förutom förståelse i hur hen själv kan utvecklas också en inblick i hur och vad lärarna bedömer.

I syfte att stärka elevens egen förmåga till bedömning kan kamratbedömning vara ett hjälpmedel. Vid kamratbedömning ser eleverna fler exempel på hur uppgifter kan lösas. Detta stödjer deras förståelse för kunskapskraven och förmåga att urskilja kvalitet mellan olika arbeten. Det blir då lättare att se styrkor och svagheter i sitt eget arbete. När eleverna ger återkoppling till varandra använder de sitt sätt att kommunicera och förklara, vilket kan ge en återkoppling av annan karaktär än den som läraren skulle ha gett. Kamratbedömning bidrar alltså till att eleverna blir mer delaktiga i bedömningsfrågor vilket också kan stärka och underlätta kommunikationen om bedömning mellan lärare och elev (Skolverket,2011).

Eleverna bör lära sig att finna styrkor samt utvecklingsområden (Harris, 2007) vilket exempelvis kan göras med metoden ” *Two stars and a wish*”. Här belyser eleverna två styrkor ,two stars, i ett utfört arbete, samt ett utvecklingsområde, a wish. Detta kan alltså göra eleverna medvetna om vad som kännetecknar kvalitet men det ger samtidigt övning på att analysera andras arbeten. Detta, menar Folke-Fichtelius & Lundahl kan leda till att eleverna därtill blir bättre på att bedöma sina egna arbeten. Syftet med *kamratbedömning* är således att öka förståelsen och lärandet hos den som *får*, men också hos den som *ger* feedback.

*Självbedömning* innebär att eleven reflekterar över kvaliteten på sitt arbete och själv bedömer om det är i enlighet med kunskapskraven. Därefter reviderar eller övar de mer. När en elev bedömer sin egen arbetsprestation syftar det till att förstärka det egna lärandet. När eleverna får delta aktivt med bedömningsarbete ökar därmed möjligheterna att bli förtrodda med det som kännetecknar kvalitet. Eleven utvecklar självständighet, självkontroll och självdisciplin och blir därtill bättre på att både bedöma, planera och ta ansvar för det egna lärandet. I skolans mål ingår att eleven ska utveckla ett allt större ansvar för sina studier och för sin förmåga att själv bedöma sina resultat. Återkoppling från läraren i kombination med en bedömning tillsammans med eleven kan vara ett bra sätt att öva på *självbedömning* då eleven blir delaktig och får en tydlig bild av vad som kännetecknar kvalitet i olika lösningar eller prestationer (Skolverket,2011).

Butler & Lee (2010) menar att eleverna, genom *självbedömning*, kan bli mer uppmärksam på uppnåbara mål vilka kan nås genom självanalys. Eleven får här en tydlig överblick över den egna pågående läroprocessen och utvecklingen samt kan bedöma sin egen förståelse för målkriterierna. Eleven blir då samtidigt medveten om vad hen behöver göra för att nå uppsatta mål. Vidare anser Butler & Lee (2010) att självbedömning innefattar både utvärdering liksom reflektion över det egna utförda arbetet. Här, menar Butler & Lee att

eleven erbjuds tillfälle att själv ta kontroll och få känna självsäkerhet och förhoppningsvis en positiv och stärkande känsla gentemot den egna lärprocessen, vilket i sin tur ökar motivationen.

Avslutningsvis skriver Butler & Lee (2010) att metoden självbedömning även inbjuder läraren till att få belyst elevens kunskapsförståelse, val av arbetsmetoder, arbetsstrategier samt utveckling. Såväl kamratbedömning som självbedömning kan ta tid att utveckla om eleverna inte mött detta tidigare. Det är viktigt att tänka på att detta är något som eleverna måste öva på om de är vana vid en klassrumskultur där endast läraren bedömer.

I svensk forskning används termerna *pedagogisk bedömning* och *lärande bedömning* för att beteckna dessa bedömningsformer (Lundgren, Säljö & Liberg s. 288). Testning och bedömning betraktas i första hand som en del av undervisningen och lärandet. Det betonas också att lärare och elever tillsammans planerar innehåll, metoder och bedömningsformer. Den huvudsakliga poängen här är att bedömningar som främjar lärandet dels måste visa var eleven befinner sig i sitt lärande, dels hur målet ser ut och vad som behövs för att nå det samt dels för att eleven själv ska få hjälp med strategier för att nå målen med hänsyn till var de befinner sig. I själva bedömningen kan det ingå uppgifter som till exempel observationer, intervjuer, problemlösning, utställningar, portföljer, självvärdering med mera men också mer traditionella uppgifter som ges i skolan. I praktiken kan detta innebära att lärare liksom elever får anamma ett annat förhållningssätt till bedömningar där också eleverna och inte enbart läraren får involveras i frågeställningar och bedömningar.

## Sammanfattning

I detta kapitel belyses tidigare forskning kring begreppen *formativ bedömning*, *återkoppling*, samt metoderna *kamratbedömning* och *självbedömning*. Dessa har blivit förtydligade och dess syfte och mål har uppmärksammats.

Formativ bedömning handlar alltså om att, under den pågående lärprocessen, göra en bedömning om var någonstans eleven befinner sig kunskapsmässigt i förhållande till det de ska kunna. Avsikten med detta är att förbättra, främja och stödja elevens lärande genom relevant återkoppling med syfte av att sträva framåt. Syftet är alltså att eleven ska få ta del av kunskapsutvecklande information tidigt och genom stöttning därefter kunna använda sig av den i den egna lärandeprocessen (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010).

Parallellt förklaras också tolkningsskillnader som kan uppstå och mynna ut i mycket varierande resultat. Dessa nivåskillnader som existerar inom formativ bedömning bör tas i beaktning.

I en bedömning med syftet att stödja lärandet är alltså tre frågor centrala. *Vad är målet? Var befinner sig eleven nu? Vad ska eleven/läraren göra för att eleven ska komma vidare och nå målet?* Utvärdering efter ett genomfört undervisningsavsnitt kan ge värdefull information inför planeringen av nästa avsnitt. Elevernas resultat utgör grunden för lärarens utvärdering.

Det kan finnas anledning att också utvärdera hur eleverna har upplevt undervisningen då detta kan påverka deras motivation. Viktiga delar att ha med i en utvärdering är om eleverna har förstått syftet med undervisningsavsnittet, om de har kunnat urskilja kvalitet för de uppgifter de arbetat med, om de har upplevt undervisningen som meningsfull och om de upplever att de har utvecklat sitt lärande och lärt sig något nytt.

## Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs den valda teoretiska utgångspunkten hermeneutiken. Kapitlet inleds med en begreppsdefinition av denna och fortsätter med att presentera varför denna teori lämpar sig generellt i denna studie.

### Hermeneutik

Intresset i denna studie riktas mot elevers och lärares uppfattningar om formativ bedömning. Därför har hermeneutiken valts som teoretisk utgångspunkt. Hermeneutik fokuserar på tolkning och förståelse. Den härstammar från det grekiska ordet hermeneia och kan översättas som tolkning och har flera olika betydelser; att säga något om något, att redogöra för något, att översätta samt att tolka. Hermeneutiken är alltså en filosofi om förståelsens villkor men också en benämning för en forskning med tolkning som analysverktyg (Thurén 2010). I hermeneutikens forskning söks inga sanningar i termer av en orsak utan snarare söks ett sätt att förstå företeelser som kan vara svåra att hantera i vardagsförståelse. Det är viktigt att skilja på vardagstolkningar och tolkningar i en vetenskaplig studie. Vi människor använder ofta tolkningar för att orientera oss i vår tillvaro. Det som vi uppfattar som sanningar brukar vara de tolkningar som gäller i ett visst sammanhang till exempel det samhälle vi vuxit upp i (Ödman, 2007).

Tolkningar i en vetenskaplig studie är aktuellt för empirisk hermeneutik, vilken har olika utgångspunkter och användningsområden. De forskningsfrågor som är aktuella för den här typen av studier kan inte besvaras med en orsaksförklarande metod med syftet att förutsäga utan inom hermeneutiken handlar det snarare om *innebörden* i texter, handlingar och andra meningsskapande aktiviteter. Numera tillämpas hermeneutiken inom både rationalistisk-holistiska forskningsområden, det vill säga teoretiska, inte datainsamlade, samt empiriska-holistiska forskningsområden, alltså datainsamlade.

Hermeneutiken bygger alltså på en kunskapskälla utöver empiri och logik – *inkännande*. Med hermeneutiken som teoretisk utgångspunkt eftersträvas att få *förståelse* och inte enbart begripa. Detta är av vikt när det kommer till att förstå människor, människors handlingar och resultatet av människors handlingar (Thurén 2010).

I denna studie lämpar sig hermeneutiken då dess tolkningsperspektiv grundar sig på att känna in och förstå, i detta fall elevernas och lärarnas känslor och upplevelser vad gäller formativa bedömningsformer.

## Metod

Som tidigare nämnt är formativ bedömning är ett bedömningsverktyg bestående av olika delar såsom *återkoppling*, *kamratbedömning* och *självbedömning*. För att få svar på mina forskningsfrågor har gruppintervjuer genomförts där elever har intervjuats två åt gången, detta med syftet att få en diskussion mellan eleverna gällande de olika, i denna studie, förekommande former av formativ bedömning. Eleverna som är i fokus är här grundskolans årskurs 4,5 och 6. Dessa har valts främst för att få insyn i de olika åldrarnas uppfattning och känsla för formativ bedömning men också för att få ett så representativt urval av informanter som möjligt.

Då det från min sida också fanns intresse av att veta hur lärare som undervisar i engelskämnet ser på de olika formativa bedömningsformerna, och *om* – och i så fall *hur* – detta visar sig i undervisningen så har jag här intervjuat en lärare i taget.

### Kvalitativ metod

I denna studie har *kvalitativ* metod använts, det vill säga en metod där få händelser kan mätas och studeras med stor vikt (Holme & Solvang, 1986). Studien har en *induktiv* ingång vilket innebär att min observation och/eller intervju följs upp av en teori och ett resultat till skillnad från motsatsen *deduktiv* ingång där förfarandet är det motsatta, det vill säga man börjar med att ha en teori som sedan följs upp av observationer och/eller intervjuer.

En kvalitativ forskningsmetod innebär enligt Holme & Solvang (1986) att man som forskare sätter sig in i de undersöktas situation och försöker se världen ur hans perspektiv. Detta är ett synsätt som går ut på att det finns saker som man inte kan förstå om man inte sätter sig in i situationen och försöker se den ur de undersöktas situation. Som forskare försöker man förstå det som studeras *inifrån*. Med detta som utgångspunkt försöker man skapa sig en djupare och mer fullständig uppfattning och den företeelse som studeras.

Utgångspunkter för den kvalitativa forskningsprocessen är den förförståelse och de fördomar man som forskare har. Denna utgångspunkt är även betydelsefull inom hermeneutiken (Ödman 2007). Förförståelsen är den uppfattningen som man redan har om en företeelse och som man har fått genom exempelvis egna erfarenheter och utbildningar. Fördomar spelar också en viktig roll i en undersökning. Dessa är socialt grundade uppfattningar om det som skall studeras. Det är svårt, om inte omöjligt att både i vardagliga situationer och i forskning helt frigöra sig från dessa. Den kvalitativa forskningsprocessen bygger alltid på vissa förutsättningar av värderingsmässig och kunskapsmässig karaktär som finns hos forskaren och i forskningsmiljön. Själva forskningsprocessen och resultaten som växer fram sker växlande mellan empiri och teori, mellan forskare och undersökningspersoner. I detta växlande kommer både kognitiva och normativa element i ens uppfattningar att spela in menar Holme & Solvang (1986). Man benämner dessa element som hermeneutiska cirkel – en kognitiv och en normativ cirkel.

Den kognitiva cirkeln har sin utgångspunkt i förförståelsen. Denna del i den kvalitativa forskningsprocessen börjar med något som man kan kalla för förhandsteori. Den formas fram utifrån det man ämnar studera och det leder fram till forskarens frågeställningar. Då

frågeställningarna, eller förhandsteorin, är klarställd kan denna testas i det första mötet med de som ska undersökas. Som forskare vill man här få en så fullständig bild av hur de intervjuade uppfattar sin situation. Den information man får kan med ens komma att verka ostrukturerad och oorganiserad. Materialet kan i obearbetad form ge ett förvirrande intryck (Holme & Solvang, 1986). Detta var jag medveten om och märkte snart i arbetet att organisera min information att de olika delarna föll på plats.

Det är tidskrävande och svårt arbete att organisera och strukturera informationen men samtidigt kan man känna närhet till de intervjuades upplevelser. När informationen från första intervjun blivit organiserad kan det ha framkommit ny information och nya frågeställningar ha skapats. Dessa kan då eventuellt prövas på nytt. Detta märkte jag i mitt arbete att organisera informationen från intervjun med en av lärarna och jag upplevde min sammanfattning från denna intervju som att något saknades. Då det erbjöds tillfälle att vistas på skolan fick jag tid att prata med denna lärare och fick ett förtydligande på en av mina frågor vilket gjorde att även den delen föll på plats. Genom denna växelverkan mellan forskare och intervjuade kan en tillförlitlighet utvecklas och forskarens tolkning anpassas hela tiden till den information som ges om de intervjuades upplevelser. Detta är en komplex del i praktiken men arbetet avser att mynna ut i en forskningsrapport som då är en slutprodukt av denna process och forskarens tolkning av den (Holme & Solvang, 1986).

Den normativa cirkeln har sin utgångspunkt i socialt grundade fördomar. Dessa kan vara av olika slag, exempelvis kan en fördom vara att man tror att de arbetslösa själva gör för lite för att få tag i ett nytt arbete. Dessa fördomar präglas av de värderingar man själv har och som finns i den miljö man lever i. I denna del av den kvalitativa forskningsprocessen möts dessa värdebaserade uppfattningar med de intervjuades egna uppfattningar. För att mötet ska bli så bra som möjligt är det av stor vikt att man kritiskt prövar sina egna uppfattningar så att man inte letar efter saker som bekräftar ens egna fördomar. Denna prövning av de värdebaserade uppfattningarna får uppenbara konsekvenser för de uppfattningar och slutsatser som forskningen sedan leder fram till. Det kan också leda till en korrigerande av fördomarna. Återigen är det ett växelspel mellan forskaren och de intervjuade.

Även då dessa två cirklar av den kvalitativa forskningsprocessen utgör två så olika delar så är de ändå tillsammans styrande faktorer på de uppfattningar som leder till en slutprodukt av hela processen och de påverkar varandra hela tiden ömsesidigt. Precis som tidigare nämnt finns det en växelrelation mellan forskare och de intervjuade men det finns även mellan de kognitiva och normativa elementen. Dock är det gemensamma målet för båda en bättre kunskap (Holme och Solvang 1986).

## **Studiens genomförande**

Mina intervjuer har varit semistrukturerade, ett spår jag medvetet valde, då jag hade ett ämnesområde som jag ville täcka in men samtidigt ville ha friheten att ställa frågorna i den ordning som situationen inbjöd till. Jag hade, till min hjälp, en checklista, se bilaga 1, där jag hade förberett ett antal frågor men kunde samtidigt formulera frågorna på ett individualiserat sätt som jag ansåg vara enklast för respondenten/respondenterna att förstå. Här gavs dessutom

utrymme för följdfrågor så som: Vad menar du med det? Kan du förklara mer? Denna fria interaktion är en metod som inbjuder till att komma lite längre.

Skolorna som jag valde ut för att få genomföra dessa intervjuer har jag varit i kontakt med av olika anledningar. Skola 1 är en skola där jag ibland har arbetat som lärarvikarie och träffat både lärare och elever med jämna mellanrum. Skola 2 var skolan där jag gjorde min sista verksamhetsförlagda utbildning för en tid sedan. Jag kontaktade rektorerna på de skolor där jag planerade att få genomföra mina intervjuer. Då jag fick klartecken från dem mailade jag till samtliga klassföreståndare i årskurserna 4,5 och 6 – ett mail där jag förklarade mitt ärende och mitt syfte.

Jag hade skrivit ett kort informationsbrev till elevernas vårdnadshavare, se bilaga 2, som jag bifogade i mailet och bad klassföreståndarna att nu skicka med dessa med eleverna hem för påskrift. På informationsbrevet förklarade jag, efter en presentation av mig själv och vilket universitet jag kom ifrån. Jag var tydlig med syftet med intervjuer, vilket ämne som berördes samt tydlighet vad gäller anonymitet och frivillighet.

Lapparna kom tillbaka till klassföreståndarna relativt snabbt. Redan några dagar senare hade jag fått in så många lappar där vårdnadshavare gav mig tillstånd att låta deras barn delta i min intervju så att jag kunde börja planera. Innan urvalet av vilka elever som skulle delta i den planerade intervjun genomfördes var jag på besök i skolorna och lämnade då information om intervjun, var och när den skulle genomföras och vilket ämne frågorna skulle komma att handla om. Eleverna fick då tillfälle att ställa frågor till mig. De frågor jag fick var få men en var exempelvis ”Hur lång tid kommer intervjun att ta?” ”Kommer det att påverka våra betyg?” När det var tid att genomföra intervjun upplevde jag det som att många elever var villiga att hjälpa till att besvara mina frågor och såg det som en spännande och annorlunda händelse. Jag valde att vänta med att informera eleverna om valet och vilka som skulle få vara med och genomföra intervjun då jag ville undvika att skapa tankar eller oro i onödan. Genom att inte informera eleverna innan tror jag att svaren jag fick var mer spontanta och kanske då också mer uppriktiga. På detta sätt är min tro och förhoppning att resultatet i denna studie blir mer genuint.

## **Årskurs 4, 5 och 6**

Efter diskussion med klassföreståndare valdes fyra elever från vardera årskurs 4 och 5 ut. Urvalet gjordes baserat på hur pratsamma eleverna var och hur samarbetsvilliga de verkade vara till mitt arbete, detta på skola 1. Bland eleverna från årskurs 4 hade jag ett stort urval att välja bland då hela 24 av 27 lappar kommit tillbaka till mig. Av dessa 24 var det endast 2 som inte önskade att deras barn deltog i min intervju. Eleverna intervjuades 2 och 2 och vi befann oss i ett litet grupprum på skolans område vid samtliga intervjuer.

Proceduren att få intervjuva fyra elever från årskurs 5, också på skola 1, gick till på samma sätt som i årskurs 4. Mitt urval av femteklasseleverna var inte fullt lika stort då lapparna som skickades med hem inte kommit tillbaka. Jag har senare fått veta att många av lapparna inte nådde vårdnadshavare utan låg kvar i skolväskorna. Dock fick jag 16 av de 26 lappar från föräldrar som gav mitt deras tillstånd att låta deras barn delta i min intervju.

Eleverna arbetar ofta med sina individuella utvecklingsplaner, så kallade IUP, och på dessa finns uttryckligen vad varje elev behöver arbeta med för att nå kunskapskraven alternativa satta mål.

Intervjuerna med eleverna från årskurs 5 genomfördes i samma grupperum som med eleverna från årskurs 4. Min uppfattning när det gäller eleverna från denna årskurs är en betydlig skillnad i intresset för ämnet formativ bedömning och också i elevernas mognad när det gäller förmågan att diskutera sakligt och hålla sig till ämnet.

Eleverna i årskurs 6 gick på en annan skola och även i en annan kommun. Här kändes direkt att eleverna var mycket sansade och insatta i ämnet. De 4 eleverna jag intervjuade lyssnade med stort intresse på mina förklaringar till varför jag skulle göra dessa intervjuer och hur de vara tänkta att genomföras. Eleverna från denna klass var enligt deras lärare mycket högpresterande och de visade sig vara insatta i ämnet formativ bedömning.

På denna skola – skola 2 - satt vi i ett grupperum i anknytning till klassrummet. Eleverna intervjuades, liksom eleverna i årskurs 4 och 5, två och två.

Varje intervju bestod av fem semistrukturerade frågor och tog ca 20 minuter med varje par. Det var stor skillnad på att intervjua elever från årskurs 4 respektive 6. Mognad, intresse och förmåga att hålla sig till ämnet är det jag uppfattade som det som utgjorde den största skillnaden. Likaså var det enklare för de äldre eleverna att hålla fokus en längre stund. För eleverna i årskurs fyra var tiden något knapp då intresset relativt enkelt hamnade på något annat såsom min mobiltelefon och min nya reflex. Gångerna var många med eleverna från årskurs 4 när jag fick leda tillbaka in på ämnet.

## **Lärarna och skolorna**

Jag intervjuade tre lärare från två olika skolor, samtliga lärare undervisar i engelskämnet. Jag har valt att benämna lärarna med bokstäverna A, B och C och nämner inte om läraren är kvinna eller man. Om det finns en uppfattning att kvinnor och män arbetar på olika sätt så är det inget jag fokuserar på i min studie.

Lärare A och B kommer från skola 1 och undervisar årskurs 4 och 5 från skola 1. Dessa två lärare arbetar på en skola där jag ibland har arbetat som vikarie under min tid som student på Göteborgs Universitet. Lärare C kommer från skola 2 och undervisar alltså eleverna i årskurs 6 och jag lärde känna hen under en av mina VFU-perioder. Samtliga dessa lärare var mycket positiva till att ställa upp på en intervju när jag frågade dem.

Lärare A är rutinerad och har arbetat på samma skola i över 40 år. Hen har några år kvar till pensionen och ser fram emot den. Intervjun med lärare A genomfördes i personalrummet i en bekväm soffa och i kombination med en kopp kaffe. Lärare A ger inte intrycket av att vara pratsam men svarar sakligt och eftertänksamt på mina frågor. Hen svävar inte ut eller bygger ut på något sätt utan svarar och tystnar därefter. Intervjun gick därför relativt snabbt.

Lärare B undervisar elever i årskurs 5 i engelska på skola 1. Hen är en relativt nyexaminerad pedagog, är 24 år och förstår vikten av olika undervisningsformer i kombination med formativ bedömning. Lärare B är pratglad och berättar gärna om klassen och hens olika undervisningssätt och planer. Lärare B har arbetat på skola 1 i cirka 1 ½ år.



Denna intervju tog något längre tid, ca 35 minuter, medan intervjun med pedagog A tog cirka 20 minuter.

Lärare C är 41 år och har arbetat som pedagog på skola 2 i cirka 15 år. Jag får uppfattningen om att hen är en mycket kompetent pedagog och tar sitt arbete på stort allvar. Eleverna i hans klass är som tidigare nämnt högpresterande och lärare C har alltid varit noggrann med att vara tydlig gentemot sina elever vad gäller betyg, bedömning och bedömningsformer. Intervjun med lärare C genomfördes i klassrummet efter skoldagens slut.

Skola 1 är en lantligt belägen skola med cirka 400 elever. Min uppfattning är att skolan inte riktigt hängt med i utvecklingen vad gäller materialval och IKT. Inga elever har Ipads och endast lärarna har varsin arbetsdator. Undervisningsmaterial såsom matte- och engelska läromedel är äldre och har använts i många år.

Skola 2 ligger i en välbärgad del i kommunen och status är viktigt. Många av eleverna har föräldrar som är välutbildade och kan ge mycket stöd och stöttning vid läxor och prov. Elevernas föräldrar ställer höga krav på lärarna och förväntar sig en väl planerad och en väl genomförd undervisning. Min uppfattning är också att lärarna ställer relativt höga krav på eleverna. Betyg och bedömning är ett vanligt förekommande ämne i denna klass. Samtliga elever har varsin Ipad och lärare har både varsin arbetsdator och Ipad. Dessa Ipads används nästan vid alla lektioner och eleverna har inte böcker i pappersformat utan de har sitt läromedel på sin Ipad, via en prenumeration via Libris.

## **Forskningsetiska aspekter**

En forskares arbete styrs av mer eller mindre tvingade regler och föreskrifter som ska följas. Man skulle ändå kunna säga att forskarens eget etiska ansvar utgör grunden för all forskningsetik. Detta innebär att forskaren själv har yttersta ansvaret att se till att forskningen är av god kvalitet och moraliskt acceptabel och varje forskare måste ha en förståelse för de etiska dimensionerna som man möter i ens forskning. Forskning är både nödvändig och viktig för individernas och samhällets utveckling. Samhället och dess medlemmar har därför ett krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på frågor som är väsentliga och att den håller hög kvalitet. Detta krav kallas för forskningskrav och innebär att de kunskaper som finns och är tillgängliga utvecklas och fördjupas samt att metoder förbättras. Dock har samhällets medlemmar samtidigt ett krav på skydd mot otillbörlig insyn till exempel i sina livsförhållanden. Individer får inte heller utsättas för psykisk eller fysisk skada, kränkning eller förödmjukelse. Detta krav kallas individskyddet och är en utgångspunkt för forskningsetiska överväganden (Vetenskapsrådet, 2014).

Det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskning. Dessa krav kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

*Informationskravet* innebär att forskaren skall informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall också upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen ska omfatta samtliga inslag i den aktuella undersökningen som kan komma att påverka deras vilja att delta. Den information som ges kan vara mer eller mindre detaljerad.

*Samtyckeskravet* innebär även det att forskaren skall få undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke även hämtas från vårdnadshavare, till exempel om undersökningsdeltagaren är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär.

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. De ska kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför några negativa följder.

Till sist innefattas också i samtyckeskravet att i sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte finnas mellan forskaren och undersökningsdeltagare. Om beroendeförhållanden inte kan undvikas bör undersökningen läggas upp så att det är omöjligt för forskaren att identifiera vem som lämnat uppgifterna (Vetenskapsrådet,2014).

*Konfidentialitetskravet* innefattar all personal i forskningsprojekt och innebär att all användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör skriva på en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter.

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, avrapporteras -både skriftligt och muntligt - och lagras på ett sätt att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående. Detta gäller särskilt om detta gäller uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Det skall alltså vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

*Nyttjandekravet* innebär att uppgifter om enskilda som är insamlade för forskningsändamål får inte användas för kommersiellt bruk eller andra syften som är icke-vetenskapliga. Generellt gäller till exempel att forskare som sysslar med att kartlägga människors fritidsaktiviteter inte får lov att sälja eller låna ut uppgifter om enskilda människor till företag som tillverkar produkter för fritidsaktiviteter.

Likaså får inte heller personuppgifter som är insamlade för forskningsändamål användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde såsom vård, tvångsintagning med mera, utom efter särskilt medgivande av den berörda.

Utöver dessa principer och regler utfärdar även Ämnesrådet några rekommendationer. Dessa anses inte ha samma tyngd som de ovan redovisade reglerna men som Ämnesrådet ändå anser angelägna och önskvärda;

Forskaren bör ge undersökningsdeltagare tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i en undersökningsprocess innan den publiceras. Forskaren bör också fråga undersökningsdeltagarna om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten kommer att publiceras och att få en rapport eller sammanfattning av undersökningen (Vetenskapsrådet, 2014).

## **Kritiska aspekter**

Det finns inget enkelt eller praktiskt recept som garanterar framgång i det kvalitativa forskningsarbetet. Det uppstår en närhet mellan forskare och undersökta enheter, det vill säga de intervjuade, och situationen kan komma att präglas av ens egna beteende, ens förförståelse och fördomar. Men det finns möjlighet att ge generella råd för hur man kan gå tillväga för att undvika problem vid genomförandet av denna sorts undersökningar.

Man bör försöka få en fysisk närhet med de man ska intervjuas med syftet att skapa en ömsesidig tillit. På så sätt kan man som forskare få reda på och en insikt i personens vardag i klassrummet.

Det ska vara en sann eller riktig återgivning av vad som sker. Detta innebär att resultaten ska beskrivas helt objektivt och enligt forskaren precis som det som har ägt rum.

Studien bör innehålla utpräglat skildrande och icke-analytiska beskrivningar i den utsträckning som behövs för att få förståelse för det som undersökts.

Direkta citat ökar förståelsen för de intervjuades egna sätt att uttrycka sig, och kan också bidra till att forskarens egna beteende inte präglar studien (Holme & Solvang, 1986).

I denna studie ges en inblick i elevernas uppfattning vad gäller de formativa bedömningsformerna i de olika årskurserna. Likaså erbjuds genom intervjuerna lärarnas uppfattning om den formativa bedömningen. Dock får jag inte reda på hur mitt resultat skulle blivit om jag istället eller också intervjuade årskurs 4 och 5 på skola 2 som skiljer sig relativt mycket ifrån skola 1. Likaså får jag inte reda på hur resultatet hade sett ut om jag istället intervjuade en årskurs 6 på skola 1 istället för skola 2. Detta är något som troligtvis skulle ge ett mer varierat resultat i denna studie.

Jag har i min studie som nämnt haft hermeneutiken som teoretisk utgångspunkt, det vill säga tolkningslära, och som går ut på att få *förståelse* och *inkännande* (Thurén 2010).

Beroende på hur vasst eller trubbigt mitt mätinstrument, min mätning, har varit i denna studie kan således reliabiliteten i densamma tolkas. Mätning kan användas för en kvalitativ undersökning med tolkningar dock finns risker för reliabilitetsbrister. Några exempel på detta är om svaren blir feltolkade, störningar under intervjun, och tur eller otur i vilka frågor som ställts. Det kan också handla om dagsformen hos de intervjuade – hade resultaten blivit annorlunda om jag valt att göra intervjun på en annan dag i veckan? Gissningseffekten och intervjuareffekten, det vill säga den eventuella snedvridning av svaren vid mina intervjuer är andra orsaker som kan påverka reliabiliteten och reliabilitetsriskerna. Ett sätt att kontrollera reliabiliteten i mina intervjuer och resultatet i densamma kan vara att upprepa processen med intervjuerna, så kallat test-retest-metoden (Stukát 2011). Syftet är då att jämföra de resultat man får från första omgångens intervjuer med andra omgångens intervjuer. Om inte resultaten överensstämmer har man inte heller god reliabilitet. Vid ett tillfälle mötte jag lärare A och fick då chans att be om ett förtydligande vad gällde ett av hennes svar i intervjun. För övrigt har inte test-retest-metoden använts mer i denna studie. Jag anser min studie vara tillförlitlig men är också medveten om de reliabilitetsriskerna som finns.

Vidare saknar jag information om när och hur de formativa bedömningssätten rekommenderas användas i fullgradig skala. Gör lärare på samma sätt eller skiljer det sig markant? Detta skulle också kunna påverka elevernas resultat beroende på hur frekvent användningen är, i vilka former, hur den formativa bedömningen ges och hur den tas emot.

## Resultat

I detta kapitel redogörs studiens resultat baserat på de intervjuer som genomförts med elever och de i engelskämnet undervisande lärare. Resultatet baseras på studier från två olika grundskolor i Sverige och är som tidigare nämnt av kvalitativ metod, i detta fall intervjuer.

Intervjuerna utfördes i skolmiljö och med grupper om 2, 4 elever ur årskurs 4, 4 elever ur årskurs 5 samt 4 elever ur årskurs 6. Lärarna intervjuades enskilt, var 3 till antalet och samtliga undervisar i engelskämnet. I följande del av denna studie presenteras citat från elever och lärare sammankopplat med intervjufrågorna och studiens frågeställningar.

### Elevers uppfattning om formativ bedömning

*”Vilka uppfattningar har elever av detta arbetssätt i undervisningen i engelska?”*

På min första fråga *”Känner du igen begreppet formativ bedömning?”* var svaren från de olika årskurserna blandade. Detta kan påvisas genom att här presentera några citat från elever i de olika årskurserna.

*”Jag fattar inte vad du pratar om, men får jag titta på din telefon?”*  
(Elev årskurs 4.)

När denna fråga var ställd och svarad på från denna elev i årskurs 4 tyckte jag att en liten diskussion kring formativ bedömning var nödvändig för att kunna fullfölja denna intervju. Vi diskuterade vad formativ bedömning var och på vilka sätt man kunde använda det. Till sist också varför man använde det.

Från en elev från årskurs 5 blev svaret på första frågan;

*”Jag har hört ordet förut. Är det typ sånt som gör att man vet vad man ska göra på sin IUP?”*  
(Elev årskurs 5)

Från en elev i årskurs 6 fick jag som svar på första frågan;

*”Jo, vi får feedback på det mesta vi gör rätt ofta. Då får man väl veta typ vad man typ gör bra och vad man kan tänka på till nästa gång. För att nå målen och så...”*  
(Elev årskurs 6)

Vid andra frågan om de kunde nämna hur ofta de fick återkoppling från sin lärare blev svaren;

*”Är det typ hur man får veta hur det går eller så?”*  
(Elev årskurs 4)

Vid samma fråga svarade en elev i årskurs fem med en motfråga;

*”Jag tror det är då och då. Liksom när man fått svar på nåt man jobbat med och får veta vad som inte är så bra, va? Och sånt man kanske ska göra om lite. Typ...eller?  
(Elev årskurs 5)*

Jag fick blandade svar från eleverna och det skulle kunna bero på vilken årskurs eleverna går i. Även intresset för kommande betyg verkar öka ju högre upp i årskursen eleverna går. Nedan är ett svar på andra frågan från en elev i årskurs 6;

*”Ja, vi arbetar med formativ bedömning rätt ofta. Det hjälper oss att nå våra mål och få bra betyg. Min pappa säger att ett E inte är okej hemma hos oss, han tycker att E är typ samma som F. Så jag måste jobba jättehårt för att få minst ett C annars blir pappa skitsur. Han vet att jag kan. Jag vet också det.”  
(Elev årskurs 6)*

Min tredje fråga i intervjuerna med eleverna löd ”När du har fått återkoppling från din lärare – arbetar du på ett annat sätt efter det då för att följa de råd du fått eller jobbar du som du gjorde innan återkopplingen?”  
Från en elev i årskurs 4 som vid det här laget hade börjat tröttna på att bli intervjuad fick jag som svar på denna fråga;

*”Jaa...kanske....eller jag vet inte. Kanske. Om jag förstår vad återkopplingen var så gör jag kanske det. Men inte alltid. Tror jag. Får jag hämta min frukt?”  
(Elev årskurs 4)*

Eleverna i årskurs 5 och 6 hade fortfarande en del fokus kvar och gav mig följande svar på samma fråga som ovan;

*”Om jag kommer ihåg vad min lärare sa så kanske jag gör det. Men ibland så skriver jag till det på min IUP, när min lärare säger att jag ska göra det. Det är ju bra...då glömmer jag inte bort det till nästa engelska lektion.”  
(Elev årskurs 5)*

*”Jo...jag försöker rätta till om jag gjort fel och göra som min lärare tyckte jag skulle göra. Och så försöker jag göra typ likadant nästa gång. Du vet..för att få bra betyg och så.”  
(Elev årskurs 6)*

Den sista frågan i intervjuerna med eleverna var; ”Vilka former av formativ bedömning har du träffat på och arbetat med?” Eleverna från årskurs 4 hade inte längre fokus på intervjun

och det var svårt att få deras uppfattning. Svaren som redogörs på denna sista fråga är därför endast från elever i årskurs 5 och 6;

*”Då och då får vi läsa varandras arbeten och säga nåt som är bra och något man kan jobba på lite. Typ som two stars and a wish.”*

*Elev årskurs 5*

*”Vi får alltid feedback på sånt vi har gjort. Vår fröken skriver i vår loggbok och vi pratar ofta muntligt om vad som var bra eller så...Sen får vi läsa varandras arbeten och säga vad vi tycker för att man ska bli bättre och bättre. Tillslut får man ju bra betyg typ..”*

*Elev årskurs 6*

## **Lärares uppfattning av formativ bedömning**

### ***”Vilka uppfattningar har lärare av detta arbetssätt i undervisningen i engelska?”***

Lärarnas svar visade på skilda uppfattningar om formativ bedömning och arbetssätten likaså. Även bilden på formativ bedömning var sig olik från de tre intervjuade lärarna. Frågorna är likvärdiga men har omformulerats för att lämpa sig till elever respektive lärarna för att på så enkelt notera svaren och de eventuella skiljaktigheterna. Dock formulerades även frågorna olika, anpassat efter elevernas åldrar för ökad förståelse.

Här ligger intresset i att se om lärarna uppfattar det som att de har introducerat begreppet formativ bedömning för sina elever. Den första frågan till lärarna lød *”Är dina elever bekanta med begreppet formativ bedömning?”*

*”Njæ...kanske inte så mycket. Det är väl inget jag talar om så...men det kanske man skulle göra. Jag tror att jag kanske sätter press på dem om jag pratar för mycket om bedömning och så. De är ju bara barn...”*

*(Lärare A, undervisande i årskurs 4)*

Lärare A ger ett svar på denna fråga som skulle kunna ge en förklaring till svaren på samma fråga från eleverna i årskurs 4

*”Jo, det tror jag nog. Jag försöker att implementera detta hos eleverna så tidigt som möjligt så att de förstår att det finns ett syfte med det vi gör och att jag dokumenterar allt för att lättare få underlag för bedömningarna. Jag talar också om betygen som komma skall i årskurs 6.”*

*(Lärare B, undervisande i årskurs 5)*

Lärare B verkar se på bedömningarna på ett annat sätt om man jämför med lärare A. Lärare B verkar ha en annan inställning till att implementera formativ bedömning hos sina elever och nämner även betygen som kommer i årskurs 6.

*”Ja, gud ja. Det har jag varit extremt tydlig med att förklara. Det är nödvändigt för att eleverna ska ta eget ansvar för sin utveckling med hjälp av verktygen jag förser dem med. Jag har varit jättenoga med att förklara matriser och vad jag tittar på i en bedömning. Detta tränar eleverna på när de till exempel ger kamratrespons.”*

*(Lärare C, undervisande årskurs 6)*

Nästa fråga som ställdes till lärarna följer återigen de frågor som ställdes till eleverna för att enkelt kunna jämföra resultaten. Frågan var *”Hur ofta ger du dina elever feedback/återkoppling?”* Första svaret är från lärare A:

*”Jag skulle säga att jag ger dem återkoppling i samband med läxorna som jag fått tillbaka från eleverna. När jag rättat dem så pratar jag med eleverna om det är något som jag tycker hen kunde gjort på ett annat sätt. Fast jag talar lite mer allmänt till alla....det blir inte återkoppling till var och en.”*

*(Lärare A, undervisande i årskurs 4)*

Nästa svar är från Lärare B:

*”Jodå, det ger jag dem rätt ofta. Till exempel när vi arbetat en tid med något i engelskan så kan jag tala med de elever som behöver tänka på något särskilt till nästa gång”*

*(Lärare B, undervisande i årskurs 5)*

Lärare C svarade som följer:

*”Ja, jag är rätt noga med att återkoppla till eleverna. Dels när det är något som behöver förändras eller göras på det sätt jag gett instruktioner om, men också när något har blivit utfört bra. Den sortens återkoppling är minst lika viktig. Jag skulle säga att det blir någon form av återkoppling varje dag i klassrummet”*

*(Lärare C, undervisande i årskurs 6)*

Nästa fråga som också ställdes till eleverna omformulerades således på detta sätt till lärarna: *”När du har gett återkoppling till dina elever – blir det då märkbart att eleverna arbetar på ett annat sätt för att följa de råd du gett dem eller är det som innan återkopplingen?”* Svar nummer 1 kommer från lärare A:

*”Jag tror och hoppas att mina elever lägger min återkoppling på minnet och kan komma ihåg de förändringar jag rekommenderade till nästa gång. Det är inte direkt märkbart men jag märker att vissa elever försöker mer än andra.”*  
(Lärare A, undervisande i årskurs 4)

Svaret från lärare B var som följer:

*”Om det är återkoppling där jag lämnat önskemål eller tips om vad eleven bör tänka på till nästa gång och jag anser att det är något som är ett återkommande.....”fel” är inte rätt ordval men något som är återkommande och som jag märkt vid tidigare tillfällen att eleven behöver tänka på över lag så ber jag dem skriva det i sin IUP för att ha det lättillgängligt och faktiskt arbeta med när vi har IUP-tid.”*  
(Lärare B undervisande i årskurs 5)

Svaret från lärare C påvisar ytteligare att det finns skillnader i synsättet på formativ bedömning mellan de intervjuade lärarna i denna studie:

*”Jaaa...min klass vill verkligen göra det som krävs för att utvecklas och nå målen och också få ett bra betyg. De suger åt sig som små svampar när jag ger dem återkoppling som kan bidra till det. Ibland är jag nästan lite försiktig med att peta för mycket i deras arbeten eller ge återkoppling som inte är helt nödvändig. De ställer ju en hel del press på sig själva som det är...och även hemifrån faktiskt.”*  
(Lärare C, undervisande i årskurs 6)

## Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att de elever från årskurs 4 inte är så insatta i den formativa bedömningen och att de inte verkar förstå så mycket av vad det är. De har ibland fått arbeta med den formativa bedömningsformen självbedömning för att skatta sig själva hur mycket de förstått av de senaste undervisningstillfällena. Gemensamt för eleverna från denna årskurs var att de tyckte att själva händelsen med en intervju inbjöd till större spänning än själva ämnet formativ bedömning. Efter en diskussion kring syftet med min intervju berörde jag således mitt huvudämne. Jag märkte tidigt i intervjuerna med denna årskurs att jag inte hade så mycket tid då de relativt snabbt lätt blev distraherade och ointresserade. Detta såg jag som ett mönster i årskursen och ser det som att det beror på att eleverna inte hade någon direkt erfarenhet av varken begreppet formativ bedömning, återkoppling eller kamratrespons. Detta fick jag förklarat för mig av eleverna själva efter att jag beskrivit de olika bedömningsformerna för dem. Dessa fjärdeklassare hade däremot vid flera tillfällen i engelskan fått göra en självbedömning efter avslutat kapitel där de på baksidan av ett A4 med



pilar på en linje/skala fått utmärka hur säkra på de nya kunskaperna de kände i nuläget kände sig, där det på ena sidan av pappret representerades osäkerhet och motsatta sidan representerade stor säkerhet.

Eleverna i årskurs 4 var som tidigare nämnt inte bekanta med begreppet formativ bedömning vilket skulle kunna höra ihop med att den undervisande läraren inte vill lägga press på eleverna genom att i så tidig ålder tala om bedömning. Lärare A berättar att hen har arbetat på samma vis i alla år på skolan och att det har fungerat utmärkt. Hen använder till viss del även samma material i sin undervisning som hen använde för 40 år sedan. Lärare A förefaller vara medveten om att eleverna i årskurs 4 inte var bekanta med begreppet formativ bedömning och verkar, baserat på svaret på frågan, ha gjort ett medvetet val att vara försiktig för att undvika press på eleverna.

I årskurs 5 förefaller eleverna vara något mer insatta i de olika bedömningsformerna. De har arbetat med bedömningsformerna själv- och kamratbedömning och menar att de var bekanta vid detta arbetssätt då det förekommit tidigare i klassen. Två av eleverna från denna årskurs känner igen begreppet formativ bedömning men menar att det inte används regelbundet. Eleverna i årskurs 5 beskrev för mig hur de relativt ofta efter ett undervisningstillfälle i engelska fått skriva några reflekterande meningar huruvida förståelsen för det senaste arbetsområdet uppfattas och om deras egen förståelse för det samma. Dock verkar eleverna i denna årskurs arbeta regelbundet med sina individuella utvecklingsplaner där det framgår vad eleverna behöver fokusera på för att nå målen i engelskämnet.

Vidare förklarade eleverna i årskurs 5 för mig att de i ämnet engelska relativt regelbundet arbetade med de formativa bedömningsformerna själv – och kamratbedömning. Dock förklarade de noggrant för mig att det sistnämnda har varit krävande då de fått öva mycket parvis för att kunna ge och ta emot både bra och mindre bra respons på ett väl fungerande sätt. När jag förklarade för dem att detta också kallas formativ bedömning tyckte de sig ha hört begreppet tidigare men inte något de använt sig av dagligdags. När jag frågade dem på vilket sätt de fått arbeta med formen självbedömning beskrev eleverna för mig hur man vid veckans sista engelskalektion får skriva några reflekterande rader om hur veckans engelskaundervisning har varit, hur den egna insatsen har varit, och om de nya kunskaperna de fått sig under veckans gång. Lärare B ger ett svar på första frågan som skulle kunna tolkas som att den tydlighet som läraren i årskurs 5 tror sig beskriva inte har framgått med lika stor tydlighet hos hans elever i klassen. Eleverna verkar något tveksamma på om de känner till begreppet formativ bedömning och i så fall, till vilken nytta.

I årskurs 6 visar resultatet att eleverna mycket väl visste vad jag talade om när jag nämnde formativ bedömning. Samtliga elever från denna intervjuade grupp var införstådda med de olika bedömningsformerna och att de skulle hjälpa till för ett fortsatt utveckling där målet var att nå uppsatta mål. De var alla väl medvetna om de kommande betygen och hade höga ambitioner då ett högt betyg, som tidigare nämnt, var önskvärt i denna årskurs.

Lärare C som undervisar i engelska i denna klass informerade mig om att den elev i årskurs 6 vars pappa förväntade sig minst ett C från sitt barn har press på sig hemifrån. Lärare C menar att detta kan ha att göra med att pappan själv har en hög akademisk utbildning. Det förefaller ligga så stort fokus riktat mot elevernas betyg så att den formativa bedömningen och dess syfte verkar något bortglömt i skuggan av den summativa.

Genomgående dock bland eleverna i årskurs 6 var att samtliga av dem alltså verkade vara bekanta med begreppet formativ bedömning. Jag får uppfattningen att de ofta arbetar med bedömningsformerna kamratrespons och självbedömning samt fick löpande återkoppling av sin undervisande lärare i engelska.. Dock ansåg de gemensamt att kamratresponsen inte var gynnande för någon då klassrumsklimatet dessvärre inte inbjöd till detta. Elevernas egen teori i denna årskurs var att de inte hade arbetat tillräckligt länge med kamratrespons och därför inte riktigt fick det att fungera. ”Two stars and a wish” hade under en period använts med fick ett snabbt slut då den inte användes seriöst av en del elever i klassen och fick istället för en lyftande och positiv respons med en önskan om något som kunde göras på ett mer annorlunda sätt, istället den motsatta effekten som gjorde att många av eleverna föredrog att hålla sina åsikter för sig själva.

Vid intervjutillfället med eleverna från årskurs sex märktes även där ett stort intresse för den kommande betygssättningen. Eleverna undrade vid flertalet tillfällen om denna intervju skulle komma att påverka betyget, samt om inte intervjun i så fall borde utföras på engelska, då den berörde formativ bedömning i engelskämnet. Jag förklarade återigen mitt syfte med intervjun och eleverna kunna koppla av något. Dock märktes genomgående att de kommande betygen ständigt fanns närvarande i deras tankar och jag anade en viss stress över detta. Det förefaller ligga mycket spänningar runt ordet bedömning bland eleverna i årskurs 6.

I årskurs 6 förefaller dock uppfattningarna eniga mellan lärare och elever. Eleverna visar att de uppfattat att läraren önskar vara tydlig vad gäller formativ bedömning och dess bedömningsformer, samt varför de används.

På fråga 2 skulle svaren från de olika årskursernas lärare kunna tolkas som att de använder feedback/återkoppling på skilda sätt. Lärare A fortsätter på det sätt att arbeta som hen, enligt egen utsago, alltid har gjort och tycker att det fungerar bra. Baserat på svaret från fråga 2 skulle det kunna vara generell formativ information som är lika till alla elever. Lärare B verkar vara något mer ingående med sin återkoppling och förefaller ha det något mer regelbundet i sin undervisning. Lärare C som undervisar i årskurs 6 förklarar att hen varit noggrann med att låta sina elever bli insatta i begrepp och verktyg gällande formativ bedömning. Baserat på elevsvaren på samma fråga från eleverna från årskurs 6 förefaller det vara så att lärare C varit framgångsrik i sin önskan att låta sina elever bli insatta i ovan nämnda. Lärare C ger svar som påvisar att återkoppling är rutin i det vardagliga arbetet.

När det kommer till tredje frågan kan här ett mönster urskiljas gällande intresset för omdöme och kommande betyg, vilket verkar vara relaterat till årskursen eleverna går i. Jag får som tidigare nämnt uppfattningen om att lärare A väljer att gå försiktigt fram vad gäller bedömningsformer och diskussioner om detta. Det för att lärare A säger sig se en risk för att stressa sina elever för mycket. Det skulle kunna tolkas som en förklaring till varför eleverna inte känner till begreppet formativ bedömning och inte heller är särskilt vana vid detta arbetssätt.

Årskurs 5 har, som tidigare nämnt, enligt den undervisande läraren i engelska, Lärare B schemalagd tid för sin *individuella utvecklingsplan* (IUP) och arbetar cirka 40 minuter varje vecka med att fokusera på den eller de området som kan utvecklas vidare. Information i muntligt format sker enligt lärare B muntligt löpande under veckans gång. Det är, enligt lärare B, på detta som eleverna bör fokusera på under sin IUP-timme. Lärare B förefaller ha arbetat något mer med formativ bedömning än vad lärare A har gjort. Lärare B är nyexaminerad och

skulle kunna ha de olika formerna av formativ bedömning färskt i minnet. Detta skulle också kunna vara en förklaring till varför lärare B använder sig av formativ bedömning mer än lärare A. Min tolkning är att detta också är en bidragande orsak till den något ökande användningen av formativ bedömning i årskurs 5.

Lärare C säger sig arbeta frekvent och regelbundet med de olika bedömningsformerna. Hen är en rutinerad lärare och hens användning av formativ bedömning skulle kunna tolkas som att hen har empiriska erfarenheter av formativ bedömning och anser dem fungera. Lärare C anser sig vara tydlig vad gäller ovan nämnda, vilket enligt hen själv bidrar till att eleverna blir insatta i ämnet och vana vid dess olika bedömningsformer.

## Slutsats

**För det första** får jag efter genomförda intervjuer sammanfattningsvis uppfattningen om att eleverna i årskurs 4 inte är helt insatta i begreppen eller arbetsformerna. Lärare A har valt att göra så då hon inte vill lägga för stor press på eleverna. Lärare A är en erfaren lärare och kanske har mer vetskap om huruvida pressen stiger med åldrarna då betygen närmar sig. Detta är något som framkommer efter intervjuer med elever från årskurs 5 och 6. Jag tolkar deras svar som att de är stressade över kommande betyg och bara ordet formativ *bedömning* ger ett laddat intryck och till och med en viss oro. Mycket, om inte det mesta, verkar fokusera kring betyg. Min frågeställning inledningsvis gällande om eleverna såg koppling mellan formativ bedömning och betyg kan inte besvaras. Det verkar som att ordet *betyg* är mycket laddat framför allt i årskurs 6 och allt arbete runt omkring som skall bedömas. Kanske var det detta den rutinerade lärare A tänkte på när hon i årskurs 4 väljer att tona ner begreppet bedömning och använda detta sparsamt? Inledningsvis hade jag ytterligare en frågeställning som förefaller svår att besvara; skulle elevernas resultat bli de samma även utan formativ bedömning? Dock är min tolkning att eleverna arbetar mer eller mindre med formativ bedömning i dessa klasser.

**För det andra** förefaller det finnas ett samband mellan lärarens utbildning och tillämpning av formativ bedömning i undervisningen i engelska. Den unga och nyexaminerade läraren har sin utbildning färsk i minnet och har kanske själv fått det implementerat hos sig att det åligger lärare att arbeta med formativ bedömning. Det kan vara en av anledningarna till varför formativ bedömning verkar ökar i användning just i den undersökta årskurs 5. Jag noterar även att läraren från årskurs sex önskar att hens elever når ett högt betyg och jag tolkar detta uttalande som att de formativa bedömningsformerna används mer frekvent då lärare C ger intrycket av att hon anser formativ bedömning vara behjälpligt.

Lärare A har arbetat som engelsklärare i 40 år och ger intrycket av att formativ bedömning inte är av så stor vikt. Hen har arbetat på samma sätt i alla år som lärare och tycker att resultatet i klasserna hen undervisar är tillfredställande och ger intrycket av att hen inte använder sig så mycket av de olika formativa bedömningsformerna. En anledning till detta kan vara att lärare A gick sin lärarutbildning på 70-talet och kanske har den inte blivit uppdaterad. Kunskapssynen och synen på skolan roll förändrats vid slutet av 1900-talet och då i synnerhet i övergång mot mål- och resultatstyrning, Lärare A gick sin lärarutbildning många år innan dess och detta skulle kunna vara en anledning till att det finns skilda synsätt på formativ bedömning hos de tre intervjuade lärarna i denna studie.

**För det tredje** vill jag här återigen nämna att jag uppfattar en röd tråd mellan lärares användande av formativ bedömning och elevers uppfattning om densamma. Det förefaller

vara så att ju tidigare och ju flitigare läraren använder begreppet formativ bedömning och implementerar de formativa arbetsformerna hos sina elever ju mer bekanta blir de av naturliga skäl med ämnet. Elevernas bekantskap med formativ bedömning ökade i stigande ålder, vilket också lärarnas användning av formativ bedömning gjorde. Hade resultaten blivit andra om en lärare som undervisar i årskurs 4 varit lika tydlig med bedömningsformerna och frekvent med metoden redan i årskurs 4 som lärare C är i sin årskurs 6? Å andra sidan är en frågeställning om fokus runt betygen hade förefallit lika tydlig som den till synes nu verkar göra i årskurs 6 om man som lärare valt att diskutera formativ bedömning i mindre omfattning med eleverna och bara genomfört detta utan diskussion?

Vad studien resulterar i är att formativ bedömning och dess arbetsformer finns i samtliga undersökta klasser och används i olika utsträckning beroende på elevernas årskurs. Det finns ett samband mellan elevernas ålder, årskurs och intresset för betygen. Ju äldre eleverna är ju mer insatta är de i ämnet formativ bedömning och dess bedömningsformer, syftet med dessa och att de leder till utveckling inom engelskämnet vilket i sin tur skulle kunna leda till betyg som är eftersträvansvärda. Studien visar alltså sammanfattningsvis att eleverna i de olika årskurserna vara olika insatta och bekanta med formativ bedömning *beroende på hur den undervisande läraren väljer att arbeta med detta.*

### **Fortsatt forskning**

Jag saknar studier som visar resultat om huruvida formativ bedömning skulle användas alltmer och i större utsträckning i yngre åldrar. Skulle detta ge framgångsrika resultat eller skulle det bli som lärare A nämner i min intervju – bli ett stressmoment för elever i de yngre åldrarna?

Jag ser även att formativ bedömning och dess bedömningsformer skulle kunna utvecklas vidare genom att man forskar vidare allmäntdidaktiskt. Formativ bedömning är ålagda lärare att arbeta med generellt och ett forskningsområde kan alltså vara att se hur den används generellt och inte bara inom engelskämnet.

Ytterligare en intressant aspekt är att få vidare inblick i de olika förekommande arbetssätt med de formativa bedömningsformerna som finns i skolorna. Hur gör lärare? Arbetar vi likvärdigt? Påverkar vårt sätt att leverera formativ bedömning elevernas resultat? Hur viktigt är det att göra på samma sätt? Kan det på något vis bli orättvist ur ett elevperspektiv? Behöver man ha ”tur” som elev eller kan man lita på att alla elever får kompetenta lärare med adekvat utbildning och förmåga att arbeta med bland annat formativ bedömning för en framgångsrik lärprocess? Behövs fortbildning vad gäller just de formativa bedömningsformerna? Studiens resultat baseras på sammanfattningen som gjorts av genomförda intervjuer. För att få ytterligare kännedom om hur de olika formativa bedömningsformerna används och elevers samt lärares uppfattningar om detta hade intervjuer med fördel kunnat kompletteras med observationer. I denna studie har detta inte varit möjligt då en avgränsning varit nödvändig men detta kan vara ett område för fortsatt forskning.

## Avslut

Det finns sätt att se på lärande som verksamma inom skolans värld aldrig har tänkt på eller sällan funderar över. Genom att forskare som inte normalt vänder sig till praktiker inom skolan får beskriva sin forskning kring lärande får dessa praktiker och andra intresserade en ny infallsvinkel. Det finns också forskare som har funnit nya vägar att närma sig fenomenet lärande. Men en öppenhet gentemot all lärandeforskning får man lättare syn på dessa, ibland väldigt värdefulla, bidrag (Jensen, 2011). Nedanstående citat är taget ur kursplanen i engelskämnet i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talad och skriven engelska. Att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. [...] (Skolverket, 2011, s 30)

## Referenslista

Butler, Y.G., & Lee, J.(2010). The Effects of Self-Assessment among Young Learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31

Clark, I (2008) Assessment Is for Learning: Formative assessment and Positive Learning Interactions. *Florida Journal of Educational Administrations & Policy*, 2(1) ISSN:-1942-3497

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Dysthe, O., Havnes, A., Ludvigsen K., Smith, K. (2012). Formative assessment and feedback: making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.  
Doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.00

Eriksson, g., Gustafsson, J-G. (2014) *Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet*. S. 559-594 ur Lundgren, Säljö &Liberg.

Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.)(2010). *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik*. (1 uppl) Lund: Studentlitteratur

Harris, L. (2007). Employing Formative assessment in the Classroom. *Improving Schools*. 10(3), 29-260. Doi:10.1177/136548020782558

Holme, I-M., Solvang Krohn, B. (1986) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Jensen, M. (2011) *Lärandets grunder*. Lund: Studentlitteratur

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

Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C. (2010) *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: studentlitteratur

Riksdagen. (2010) *Den nya skollagen*. Hämtad 15-12-21

<http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Den-nya-skollagen---for-kunskapsbedomning-GX03165/>

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan* Hämtad 2015-12-20

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660)

Skolverket (2011) *Formativ bedömning*. Hämtad 2015-12-21

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

Skolverket (2011) *Statistik och utvärdering*. Hämtad 2015-12-27  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821>

Thurén, T.(2010) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Studentlitteratur.

William, D. (2011) What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1)3-14. Doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Ödman, P. (1979/2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förslag.

## Bilaga 1

### Intervjufrågor till eleverna

- *Känner du igen begreppet formativ bedömning?*
- *Hur ofta får du feedback, eller återkoppling som man också kan säga, utav din lärare i engelska?*
- *När du har fått återkoppling från din lärare – arbetar du då på ett annat sätt efter det för att följa de råd du fått eller jobbar du som du gjorde innan återkopplingen?*
- *Vilka former av formativ bedömning har du träffat på och arbetat med?*

### Intervjufrågor till lärarna

- *Är dina elever bekanta med begreppet formativ bedömning?*
- *Hur ofta ger du dina elever feedback/återkoppling?*
- *När du gett dina elever återkoppling – blir det då märkbart att eleverna arbetar på ett annat sätt för att följa de råd du gett dem eller är det som innan återkopplingen?*
- *Vilka former av formativ bedömning har dina eleverna fått arbeta med?*



## Bilaga 2

Informationsbrev / medgivande till föräldrarna.

Hej!

Inför mitt sista examensarbete skulle jag under nästa vecka vilja göra några intervjuer med några elever från varje klass. Intervjun består av 3-4 frågor som jag tänkte diskutera och ämnet är formativ bedömning. Jag vill därför gärna ha vårdnadshavares medgivande, alternativt om ni önskar att ert barn inte ska delta i detta. Jag vore tacksam om ni ringade in ert valda alternativ, skrev barnets namn samt skrev under och lämnade in till klassföreståndare så snart som möjligt.

Tack på förhand. //Ursula Johnson

Ja, det går bra att ta del av intervjun.      Nej, vi önskar inte att vårt barn deltar.

Elevens

namn: \_\_\_\_\_

Underskrift

vårdnadshavare: \_\_\_\_\_