



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Formativ bedömning i praktiken

En kvalitativ intervjustudie om lärares användning av formativ bedömning

Ajla Buljubasic

Självständigt arbete: L6XA1A

Handledare: Karmen Johansson

Examinator: Kristoffer Larsson

Rapportnummer: HT17-2930-008-L6XA1A

Sammanfattning

Titel: Formativ bedömning i praktiken- En kvalitativ intervjustudie om lärares användning av formativ bedömning

Engelsk titel: Formative assessment in practice- A qualitative interview study about teachers use of formative assessment

Författare: Ajla Buljubasic

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Karmen Johansson

Examinator: Kristoffer Larsson

Rapportnummer: HT17-2930-008-L6XA1A

Nyckelord: Formative assessment, feedback, återkoppling, assessment for learning, självbedömning, kamratbedömning, bedömning, formativ bedömning, kvalitativ intervjustudie

Sammanfattning: Syftet med uppsatsen var att bidra med kunskap om hur lärare i årskurs 4-6 i grundskolan resonerar kring och beskriver att de använder sig av formativ bedömning i den dagliga undervisningen. Studien synliggör lärares uppfattning kring begreppet formativ bedömning och olika tillvägagångssätt vid arbete med formativ bedömning, för att på så vis stödja elevers kunskapsutveckling och lärande. Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet med utgångspunkt i två frågeställningar: *Hur definierar de intervjuade lärarna begreppet formativ bedömning? Hur beskriver de intervjuade lärarna att de använder sig av formativ bedömning i undervisningen?* Studien utgår från en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Sex verksamma mellanstadielärare intervjuades och delade med sig av sina tankar och tillvägagångssätt vid formativ bedömning i olika undervisningssituationer. Det insamlade materialet har transkriberats till text för en vidare innehållsanalys. Resultatet visar att de intervjuade lärarna har liknande definitioner av begreppet formativ bedömning, där ord i form av: återkoppling, stöttning, kamratrespons, självbedömning samt delaktighet och tydlighet av aktuella mål, är vanligt förekommande. Vidare synliggör resultatet många olika tillvägagångssätt som används som stöd vid formativ bedömning i undervisningen. De sex intervjuade lärarna använder sig exempelvis av feedback, bedömningsmatriser och kamratrespons. I resultatet framkommer även att det kollegiala samarbetet är av stor vikt vid formativ bedömning.

Innehållsförteckning

Inledning	3
Syfte och frågeställningar	4
Disposition	4
Avgränsningar	4
Bakgrund	5
<i>Definition av formativ bedömning</i>	5
<i>Individuell återkoppling</i>	6
<i>Normgivande återkoppling</i>	7
<i>Självbedömning och kamratbedömning</i>	8
<i>Motivation och självkänsla</i>	8
<i>Tydliggörande av lärandemål</i>	9
<i>Matriser</i>	9
<i>Det kollegiala samtalet</i>	10
<i>Sammanfattning</i>	10
Teoretiskt ramverk	11
Metod	11
<i>Studiens design</i>	11
<i>Kvalitativ metod</i>	12
<i>Intervjuguide</i>	13
<i>Avgränsning</i>	14
<i>Urval</i>	14
<i>Genomförande</i>	15
<i>Bearbetning och analys</i>	15
<i>Forskningsetiska aspekter</i>	16
<i>Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet</i>	17
<i>Metoddiskussion</i>	18
Kort beskrivning av intervjupersoner	19
Resultat	19
<i>Begreppsdefinition</i>	20
<i>Återkoppling</i>	21
<i>Metoder för ett formativt arbetssätt</i>	22
<i>Bedömningsmatriser</i>	23
<i>Skolan och ett formativt förhållningssätt</i>	24
<i>Bedömning på vetenskaplig grund</i>	26
<i>Resultatsammanfattning</i>	27
Diskussion	28
<i>Begreppsdefinition</i>	28
<i>Återkoppling</i>	29
<i>Metoder för ett formativt arbetssätt</i>	30
<i>Bedömningsmatriser</i>	31
<i>Skolan och ett formativt förhållningssätt</i>	32
<i>Bedömning på vetenskaplig grund</i>	33
<i>Slutsats</i>	33
Fortsatt forskning	34
Referenser	36
Bilaga 1	38

Inledning

I det dagliga livet gör individer ständigt bedömningar av intryck och upplevelser i omgivningen. Bedömningsprocesser i vardagen inleds då människor inte sällan på ett omedvetet sätt värderar uttryck och tankar i förhållande till olika företeelser. Bedömning är även inom skolvärlden en självklarhet, då den på ett naturligt vis omfattar en stor del av den dagliga undervisningen. Allt lärande innefattar någon form av bedömning, i skolan måste elevers kunskapsutveckling bedömas på ett pedagogiskt och medvetet sätt. Lärare har dels i uppdrag att förmedla kunskap till elever, men även att bedöma om elever når uppsatta mål och kunskapskrav för respektive skolämne. Elever skall på så vis få möjligheter att synliggöra sitt kunnande på många olikartade sätt, vilket kräver tid och kompetens av lärare. Därmed bör bedömning inom skolvärlden vara tydlig, då specifika krav ställs på aktörer, genomförande och mål.

Det förekommer ett ökat intresse, både nationellt och internationellt, kring bedömning. Bedömningsprocessen är av betydelse för elevers kunskapsutveckling såväl som för lärarprofessionen, dock tenderar bedömning att associeras med prov och betyg. Elevprestationer bedöms, jämförs och mäts, för att därefter synliggöras på nationella och internationella rankinglistor (Vallberg Roth, 2010). Ökningen och framväxten av dokumentation, mätbara resultat och kunskapsbedömningar har blivit en självklarhet som medfört att elever presterar under press, då de konstant utsätts för bedömning och jämförande av olika former (Skolverket, 2016). Det är av stor vikt att framhålla att bedömning kan göras och förekomma på många olika vis, då den påverkas av den kunskapsyn som råder.

Betygssystemet har historiskt sett förknippats med regelstyrning, vilket efterhand under de senaste decennierna har utvecklats till mål- och resultatstyrning (Lundahl, 2014). Det livslånga lärandet är av stor vikt, med en lust och vilja till att lära. Huvudsyftet vid bedömning har utvecklats från bedömning av lärande till bedömning för lärande (ibid). Den pedagogiska förändringen har på så vis medfört och utvecklat två bedömningsparadigm: den summativa bedömningsformen och den formativa bedömningsformen. Lärares bedömningar mynnar ut i två olika riktningar, där summativ bedömning utgör ett slutomdöme och kan associeras med det slutgiltiga betyget som elever får. Den formativa bedömningsformen, å andra sidan, innebär att elever kontinuerligt under arbetsprocessen får återkoppling och respons av lärare, för att därmed fördjupa och utveckla det individuella lärandet (Skolverket, 2014). Elever kan på så vis påverka den pågående lärprocessen, då revidering och vidareutveckling av skolarbeten är av stor vikt. Formativ bedömning har alltså för avsikt att synliggöra lärande för elever, för att därmed utveckla ansvar, delaktighet, motivation och inflytande vid kunskapsutveckling. Genom relevant individuell återkoppling skall elever under den pågående lärprocessen erhålla kunskapsutvecklande information, vilket minimerar risken för jämförelse bland elever. I samband med summativ bedömning tenderar elever däremot till att jämföra sig med varandra (Lundahl, 2014).

Formativ bedömning är också av stor vikt, då det möjliggör för elever att med återkoppling under arbetsprocessen åstadkomma höga summativa betyg inom respektive skolämne. Det finns ett stort intresse för formativ bedömning, då det har tagit allt mer utrymme inom skolvärlden samt inom forskningen. Tidigare forskning inom området indikerar dessutom att formativ bedömning är en effektiv bedömningsform, för att utveckla och förbättra elevers lärande (Skolverket, 2016). Även i läroplanen anträffas stöd för att båda bedömningsformerna skall införlivas i undervisningen, då riktlinjer exempelvis framhåller att: ”läraren fortlöpan-

skall ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” samt att ”skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studier och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kunskapskraven i kursplanerna” (Skolverket, 2011, s. 18). Elever bör därmed kontinuerligt få formativ bedömning av lärare för att erhålla information som på sikt medför kunskapsutveckling hos varje enskild individ.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur lärare i årskurs 4- 6 i grundskolan beskriver begreppet formativ bedömning och beskriver hur de implementerar det i olika undervisningssituationer. Jag vill undersöka hur lärare uppfattar formativ bedömning samt lärares metoder och tillvägagångssätt vid formativ bedömning i praktiken. Forskning inom formativ bedömning är även av relevans inför min kommande yrkesroll, då bedömning utgör en stor och viktig del av läraryrket. Formativa bedömningsmetoder kan på så vis hjälpa lärare i deras bedömningsarbete. Resultatet som framkommer i samband med uppsatsen kan därmed även vara av betydelse och användning för verksamma lärare. Utöver dessa implikationer är min förhoppning att uppsatsen kan medföra inspiration till lärare som är intresserade av och vill veta mer om formativ bedömning och hur formativ bedömning kan implementeras i praktiken.

För att beskriva och tydliggöra syftet med studien har följande frågeställningar valts:

- *Hur definierar de intervjuade lärarna begreppet formativ bedömning?*
- *Hur beskriver de intervjuade lärarna att de använder sig av formativ bedömning i undervisningen?*

Disposition

Uppsatsens första del presenterar ett urval av tidigare forskning som gjorts inom forskningsfältet, med inriktning mot formativ bedömning. Internationell forskning belyser kunskapsfältet och medför en fördjupad och bättre förståelse för den undersökning som förekommer i uppsatsen. Stycket följs sedan av en metoddel som i sin tur innefattar en beskrivning av metodval, urval och en presentation av tillvägagångssätt. Vidare innehåller metodavsnittet en diskussion kring de etiska frågor som påverkar humanistisk forskning överlag och hur detta tillgodoses i studien. Metodkapitlet avslutas med en redogörelse och en diskussion kring studiens tillförlitlighet. I resultatdelen framställs och kategoriseras de analyserade intervju svaren. Uppsatsen avslutas med en slutdiskussion kring resultatet i relation till den tidigare forskning som presenterats i uppsatsens bakgrundsdel. Samma avsnitt innefattar dessutom en diskussion kring den aktuella metoden för studien, samt förslag och tankar kring vidare forskningsmöjligheter inom området. Slutligen följer ett appendix, Bilaga 1, där den aktuella intervjuguiden som ligger till grund för intervjuerna förekommer.

Avgränsningar

Det förekommer mycket forskning kring formativ bedömning, både ur ett elev- och lärarperspektiv. Forskning inom området behandlar bland annat: hur man kan förbättra elevernas skolprestationer med hjälp av bedömning för lärande, hur elever påverkas av formativ bedömning, viktiga aspekter inom formativ bedömning, vilka fördelar respektive nackdelar som förekommer vid formativ bedömning samt hur lärare tänker kring och använder sig av formativ bedömning. Många vetenskapliga artiklar och böcker som förekommer, både på svenska och engelska, har utgångspunkt i Dylan Wiliams och Paul Blacks forskning kring området. Den här studien har utgångspunkt ur ett lärarperspektiv, med primärt fokus på hur formativ bedömning tillämpas i lärares undervisning. Studien belyser därmed inte elevperspektivet, vilket innebär att elevers uppfattningar och åsikter kring formativ bedömning utesluts.

Undersökningen utgår från en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Sex verksamma mellanstadielärare intervjuades och delade med sig av sina tankar och tillvägagångssätt vid formativ bedömning i varierande undervisningssituationer. Lärare i årskurs 4-6 valdes, då det är av relevans inför min kommande yrkesroll. De medverkande lärarna är därmed behöriga i kärnämnen: svenska, matematik och engelska samt antingen so- eller no- ämnen. Uppsatsen kommer dock inte att beröra ett specifikt skolämne, då det primära är att belysa hur lärare i allmänhet, oberoende av skolämne, definierar och tillämpar formativ bedömning.

I undersökningen används ordet formativ bedömning, då ordet är internationellt och även kan översättas till formative assessment på engelska. Ytterligare en benämning som är vanligt förekommande i litteratur kring formativ bedömning är: bedömning för lärande, BFL. Benämningen bedömning för lärande anträffas i en del av den tidigare forskning och litteratur som är av relevans för studien. I löpande text används dock benämningen formativ bedömning, med undantag enbart när forskare refererar till begreppet bedömning för lärande, (BFL).

Bakgrund

Syftet med bakgrunden är att presentera tidigare forskning inom formativ bedömning som hjälper läsaren att få en ökad förståelse inom området. I kapitlet ges definitioner till begreppet formativ bedömning, andra relevanta begrepp beskrivs samt olika betydelsefulla komponenter och tillvägagångssätt vid formativ bedömning. Avslutningsvis förekommer en sammanfattning. Den tidigare forskning som presenteras utgör även det ramverk som ligger till grund för studiens analys av empiri.

Definition av formativ bedömning

En grunddefinition av formativ bedömning kommer från Black och Wiliam, två forskare som skrivit mycket inom forskningsfältet:

We use the general term *assessment* to refer to all those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes *formative assessment* when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs. (Black & Wiliam, 1998b, s. 2)

Med utgångspunkt i denna definition menar forskarna att formativ bedömning sker då läraren använder sig av feedback för att förbättra och justera lärandet, samtidigt som läraren anpassar lärandet utifrån den enskilda elevens behov. Black och Wiliam (1998b) anser vidare att bedömning för lärande är av stor vikt vid effektiv undervisning. Medvetenhet för vad som karakteriserar kvalitet i skolarbeten bidrar till att elever utvecklar färdighet att identifiera den typen av arbeten. Bedömning för lärande utvecklas först när elever lär sig att lära. Ett formativt synsätt på bedömning består alltså av aktiviteter i undervisningen där elever ger och får konstruktiv återkoppling på skolarbeten, för att sedan revidera och förbättra dessa (Black & Wiliam, 1998a). Shute (2008) poängterar betydelsen av att återkoppling är specifik, tydlig och anpassad i förhållande till individen. Bedömning bör dessutom utföras på ett sätt som främjar elevers självkänsla (Black & Wiliam, 1998b).

Sadler menar att formativ bedömning inträffar då elever och lärare utvecklar förståelse för avsedda lärandemål inom respektive skolämne. Lärare bör synliggöra elevers tillfälliga prestation i relation till det aktuella målet. Återkoppling och stöd är på så sätt av stor vikt för att möjliggöra kunskapsutveckling, då individen utvecklas från den rådande kunskapsnivån till den önskvärda målbilden. Lärarens engagemang minskar därmed avståndet mellan den nuvarande lärandenivån och målbilden (1989). Vidare är formativ bedömning kontextbunden och kontextspecifik (Dargush, 2014). Kvalitativ återkoppling är relevant först då den tilldelas konkret i samband med lämpliga undervisningssituationer. Förväntade kunskapsmål synliggörs på så sätt för eleverna, vilket medför att eleverna sedan kan bearbeta skolarbeten utifrån den mottagna responsen.

Alla nämnda definitioner betonar att eleven står i fokus, medan läraren skall tydliggöra och anpassa sin undervisning och bedömning utifrån varje enskild elev. I definitionerna nämns även återkoppling som en viktig komponent för att bedömningen skall bli formativ, då återkoppling för lärandet framåt.

Individuell återkoppling

Återkoppling kan vara ett av de mest effektiva pedagogiska verktyg som inverkar på elevers prestationer och lärande (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998a). Enligt Hattie och Timperley (2007) är återkoppling följden av genomförda prestationer, aktiviteter och utföranden. Återkoppling bör medföra information som är kopplad till ett specifikt utförande, där kvaliteter synliggörs likaväl som förslag ges på tänkbara utvecklingsområden (Black & Wiliam, 1998a). Den information som elever erhåller i samband med återkoppling kan användas för att utveckla och förbättra individuella prestationer, medan lärare å andra sidan kan använda den aktuella informationen vid beslut som rör undervisningen (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998a). Hargreaves (2005) har utfört en kvantitativ undersökning och framför i sin artikel lärares uppfattningar kring begreppet, återkoppling: att öka motivation, att stärka elevers självkänsla, att stimulera lärande och att utveckla lärandestrategier.

Återkoppling bör vara specifik, tydlig och relaterad till aktuella lärandemål för att individuell kunskapsutveckling skall ske (Shute, 2008). Sadler (1989) menar att bedömning blir formativ då elever förstår sig på kunskapsmålen och vad som förväntas av dem. Återkoppling får dock inte bli alltför omfattande eller innehålla överflödigt information, då det i sin tur kan bli svårt för elever att hantera all information. I slutändan kan det medföra att elever inte får användning av den återkoppling som de erhållit (Shute, 2008). Den bör därmed ha tydlig anknytning till elevers skolarbeten, då personlig återkoppling och kommentarer mot jaget kan orsaka negativa konsekvenser för det individuella lärandet (Shute, 2008; Hattie & Timperley,

2007). Shute (2008) poängterar dessutom att återkoppling bör vara individuellt anpassad i förhållande till varje elev. Lärare bör dessutom ta hänsyn till om eleven är högpresterande eller lågpresterande, då högpresterande elever ofta behöver endast små antydningar eller bara bli bekräftade om att de är på rätt väg. Lågpresterande och osäkra elever är däremot i behov av stöd för att klara av skoluppgifter och för att utveckla sitt självförtroende (ibid). Negativ återkoppling kan på så sätt vara nedslående för lågpresterande elever och påverka prestationen och motivationen i en negativ riktning (Hattie & Timperley, 2007).

Det förekommer många olika faktorer, både positiva och negativa, som påverkar effekten av återkopplingen (Hattie & Timperley, 2007). Hattie och Timperley (ibid) har utformat en modell med fyra olika nivåer som återkoppling kan ges på: uppgiftsnivån, processnivån, metakognitiv nivå och personlig nivå. Olika varianter av respons medför även olika effekter på elevers kunskapsutveckling. Återkoppling på uppgiftsnivå är en typ av återkoppling som är specifik och relaterar till just den uppgiften som återkopplingen ges på. Uppgiftsrelaterad återkoppling är även av ytlig karaktär, då rätt och fel synliggörs i samband med skolarbeten. Återkoppling på uppgiftsnivå är dock vanligt förekommande i undervisningssituationer. Återkoppling på processnivå är å andra sidan av utvecklande karaktär, då det primära är processer i samband med skoluppgifter. Styrkor, svagheter och råd belyses, för att resultera i kunskapsutveckling och bättre resultat. Processrelaterad återkoppling är, till skillnad från uppgiftsrelaterad återkoppling, generaliserbar till andra skolarbeten. Den metakognitiva återkopplingen syftar till att stärka elevens tilltro till sin egen förmåga, då utveckling av strategier för självvärdering och självdisciplin förekommer. Slutligen förekommer även återkoppling på personlig nivå, en form av återkoppling som inte har en positiv verkan ur ett lärandeperspektiv. Återkopplingen riktas vanligtvis mot individen som person, då beröm är vanligt förekommande. Kunskapsutvecklingen gynnas inte, då återkopplingen sällan innehåller tillräckligt med information om hur eleven ska gå vidare i sitt lärande. Processrelaterad- och metakognitiv återkoppling har störst individuell påverkan vid kunskapsutveckling (ibid).

Lärare bör notera var elever befinner sig i sin kunskapsutveckling, för att därefter hjälpa elever att vidareutvecklas (Black & Wiliam, 1998a). Återkoppling bör medföra nya processer och nytt tänkande. Lärare kan i undervisningssammanhang ställa öppna frågor, där elever får möjligheten att tänka och reflektera kring svaren. Det leder till en aktiv process, där både elever och lärare har ett betydelsefullt ansvar, då elever får möjligheten att förmedla vad de förstår och behöver hjälp med. Sadler (1989) menar dock att återkoppling inte förekommer om elever väljer att förbise betydelsefull information.

Återkoppling bör dessutom ge elever information om hur de ska gå tillväga för att reducera gapet mellan den nuvarande lärandenivån och målbilden för den undervisningssekvens som återkopplingen avser (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007). Det kräver att elever förstår vad målet är och hur de ligger till i förhållande till detta. Elever kan därmed utvecklas från en tillfällig kunskapsnivå till en högre nivå, med hjälp av en kunnigare person, vilket i skolsammanhang innebär lärare (Sadler, 1989).

Normgivande återkoppling

Det förekommer vetenskapliga studier som påvisar att normativ återkoppling inte är gynnsam för motivationen och kunskapsutvecklingen. Normativ feedback sker då elevers skolprestationer jämförs med övriga elevers skolresultat (Shute, 2008). Den här formen av feedback medför negativa konsekvenser, då motivationen till att genomföra skoluppgifter

minskar hos de elever som konstant jämför sina skolprestationer med andras resultat.

Elever påverkas ständigt av en atmosfär där resultaten är en central fråga i klassrummen, vilket bidrar till att samhörigheten minskar och även motivationen till skolarbetet (Butler, 1987). Butler menar att elever i en sådan atmosfär tenderar att fokusera på de betyg och resultat som de får, i stället för den kunskapsutveckling som gjorts. Det bidrar till en tävlingsinriktad miljö, där elever konstant strävar efter att få bättre resultat än klasskamraterna. Högpresterande elevers motivation avtar dessutom i de fall där återkoppling till deras skolarbeten utesluts. Black och Wiliam (1998a) menar att lärare vanligtvis inte använder sig av återkoppling som har en effektiv inverkan på elevers skolarbete, då de flesta lärare tillämpar normativ feedback.

Betyg är en variant av normativ återkoppling, som är vanligt förekommande i skolsammanhang. Betygsättning bidrar till en atmosfär där elevers utveckling åsidosätts. Det minskar exempelvis motivationen till att genomföra skoluppgifter, av den orsaken att betyget är det primära för eleven. En negativ effekt uppstår därmed och påverkar främst lågpresterande men även högpresterande elever. Motivationen och intresset för individuell kunskapsutveckling tenderar därmed till att minimeras (Butler, 1987).

Självbedömning och kamratbedömning

I Butlers studie (1987) framkommer att bedömning innebär ett ansvar hos både lärare och elever, då elever självständigt bör ta ansvar för sitt lärande, både i och utanför skolan. Även Sadler (1989) anser att lärare och elever tillsammans bör utforma bedömningsstrategier. Vidare nämner Sadler att interaktion mellan elever och lärare medför att elever i sin tur stärker sin förmåga till självbedömning. Elever är därmed i behov av strategier och metoder för att efterhand erövra makten för det individuella lärandet. Black och Wiliam (1998a) poängterar att själv- och kamratbedömning kan användas som inlärningsstrategi vid kunskapsutveckling, då de är effektiva redskap för att utveckla elevers metakognitiva färdigheter. Den här metoden är ett sätt att förbättra formativ bedömning i undervisningssituationer. Elever bör vara bekanta med begreppen, själv- och kamratbedömning, för att metoden ska vara effektiv. Självbedömning medför att elever kan se kopplingen mellan rådande- och framtida prestationer (Sadler, 1989). Elever möjliggörs därmed att se sin individuella utveckling för att efterhand vidareutvecklas. Det är av stor vikt att ge elever möjligheten till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt, vilket medför att de lär sig att ta ansvar för sitt eget lärande. Efterhand utvecklar elever kunskap och förståelse för sin egen inläring, vilket leder till att de får en uppfattning om vad som behöver göras för att kunskapsutveckling ska ske (Black & Wiliam, 1998a). Den kognitiva förmågan utvecklas därmed då individer möjliggörs tillfällen att synliggöra kunskapskvaliteter och formulera framåtsyftande återkoppling (ibid).

Motivation och självkänsla

Två viktiga komponenter vid kunskapsutveckling är motivation och vilja. Individer utvecklas först då den individuella drivkraften motiverar till att vilja genomföra uppgifter och när det lärda anses vara meningsfullt. Shute (2008) menar att möjligheten till att utveckla och påverka sitt lärande är av stor vikt för motivationen, vilket möjliggörs då elever involveras och får ta ansvar för det individuella lärandet. Lärare bör därmed förse elever med delmål att sträva efter, som efterhand styr det egna lärandet mot de förväntade kunskapsmålen. Vidare redogör Shute (2008) i sin metaanalys för resultat från forskning kring negativ återkoppling till elever,

där det framkommer att motivationen och självkänslan minskar i samband med återkoppling som belyser resultat och misslyckade prestationer. Negativ återkoppling medför dessutom risken att undvika uppgifter, då möjligheten till att misslyckas minimeras (Hattie & Timperley, 2007).

Butler (1987) redovisar i en undersökning vilken inverkan och effekt; betyg, beröm och kommentarer medför på elevers kunskapsutveckling. I samband med kommentarer på skoluppgifter når elever en högre grad av motivation och får bättre möjligheter till att prestera. Elever som däremot enbart tilldelas ett betyg är inte lika motiverade till att genomföra uppgifter. Betyg förbättrar inte elevers prestation, då de inte medför ett ändamål till att genomföra skoluppgifter. Dessutom har betyg en tendens att minska självkänslan hos elever som anses vara lågpresterande (ibid).

Tydliggörande av lärandemål

Sadler (1989) betonar att det är viktigt att förtydliga lärandemålen för eleverna. Lärandet utvecklas i en positiv riktning först då individer förstår var de befinner sig i förhållande till lärandemålen (Black & Wiliam, 1998a). Shute (2008) menar att de mål som eleverna förväntas uppnå bör vara på en lagom hög nivå, med en utmaning som inte får bli alltför svårbemästrad. Om lärandemålen däremot är av för hög svårighetsgrad medför det i sin tur att återkoppling inte är gynnsam. Vid utformande av skoluppgifter bör lärare därmed ha elevers individuella rimliga och nåbara mål i åtanke.

Återkoppling bli effektiv och meningsfull först när elever och lärare har ett aktivt deltagande vid formulering av lärandemålen (Hattie & Timperley, 2007). Det är av stor vikt att informera elever om avståndet mellan det rådande kunskapsstadiet i förhållande till de uppsatta lärandemålen (Sadler, 1989). Kunskapsutveckling sker då elever erhåller relevant information, för att sedan minimera avståndet mellan tillfällig prestation och aktuella mål. Hattie och Timperley (2007) förklarar att återkoppling består av tre aktuella processteg; feed up, feed back och feed forward. Dessa frågor ligger även i linje med Sadlers tre processteg; Vad är målet? Hur ligger eleven till i förhållande till målet? och Vad ska eleven göra härnäst för att nå målet (Sadler, 1989)? Processtegen grundas i ett aktivt deltagande från elever och lärare, för att elever efterhand skall utveckla förståelse för den individuella lärprocessen (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007). En optimal inlärningsmiljö uppstår först när elever och lärare aktivt i ett kontinuerligt samspel försöker besvara dessa frågor. Det är därmed oerhört viktigt att lärare har kompetens till att förklara var eleverna befinner sig i relation till lärandemålen, för att därefter vägleda eleverna mot uppsatta mål (Sadler, 1989). Lärare har dock svårigheter att tydliggöra och förmedla förväntade kriterier och kunskapsmål för eleverna (Dargusch, 2014). På så sätt tydliggörs inte lärandemålen, vilket i sin tur påverkar elevernas möjligheter till individuell kunskapsutveckling.

Matriser

Matriser är ett redskap som synliggör för eleverna vad som kommer att bedömas, då dessa visar förhållandet mellan lärandemål, undervisning och bedömning (Lundahl, 2014). Genom att konstruera en matris kan lärare klargöra undervisningens mål, syfte, kunskapskrav och hur eleverna ligger till i relation till dessa (ibid). Lärare bör förtydliga och bryta ner kunskapskraven, så att eleverna får en klar uppfattning av vad som förväntas för att uppnå ett visst betyg. Det blir även enklare för eleverna att värdera sitt eget lärande med utgångspunkt i bedömningsmatrisen, då de är medvetna om hur de olika undervisningsmomenten bedöms.

Jönsson och Svingby (2007) har analyserat sjuttiofem studier om matriser och hur de tillämpas. De anser att bedömningsmatriser bör vara ämnesspecifika, analytiska och kompletteras med elevexempel på olika nivåer. Analytiska matriser bedömer varje kriterium för sig, exempelvis: innehåll, språk och grammatik. Vidare menar de att matriser främjar lärande och förbättrar undervisningen, då matriser synliggör kriterier och förväntningar. Det underlättar i sin tur självbedömning, men även återkoppling (ibid).

Det kollegiala samtalet

Black och Wiliam (1998b) belyser i sin forskning svårigheten med att få aktuell forskning att nå ut till skolorna. Därmed diskuteras bedömning för lärande på forskningsnivå, men det implementeras inte lika fort i undervisningen. Vidare menar de att lärare inte delar med sig av sin kunskap till varandra och att de inte samarbetar kring bedömning av elever. Lärare skulle kunna samarbeta och samtala mer kring bedömning, hur man konkret kan arbeta formativt, hur undervisningen kan struktureras och vad som bedöms. Man kan exempelvis göra bedömningar och rättningar av skoluppgifter tillsammans, då elever främjas om lärare har ett gemensamt språk för bedömning (ibid).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det utifrån tidigare forskning konstateras att formativ bedömning kan vara ett kraftfullt pedagogiskt verktyg som medför kunskapsutveckling hos elever. Formativ bedömning kan associeras med orden synlighet, delaktighet och ansvar. Ett formativt arbetssätt innefattar bedömningar under den pågående lärprocessen, med avsikten att främja, förbättra och stödja elevers lärande. Genom att synliggöra mål, syfte och kunskapskrav för elever minimerar avståndet mellan rådande prestation i förhållande till det uppsatta lärandemålet (Sadler, 1989). I samband med formativ bedömning är därmed tre frågor centrala; Vad är målet? Hur ligger eleven till i förhållande till målet? och Vad ska eleven göra härnäst för att nå målet (ibid)? Genom relevant återkoppling får elever ta del av kunskapsutvecklande information som genom vägledning och stöttning kan användas i den egna lärandeprocessen. Formativ bedömning är en aktiv process och kräver delaktighet av både elever och lärare, då elever förväntas ta mer ansvar för det individuella lärandet (Hattie & Timperley, 2007). Möjligheten till att utveckla och påverka sitt lärande är även av betydelse för motivationen (Shute, 2008). Vidare utvecklas elevers kognitiva förmågor när de tilldelas möjligheter att öva sig i att formulera framåtsyftande återkopplingar och synliggöra kunskapskvaliteter. Olika tillvägagångssätt är exempelvis: synliggörande av exempeltexter, självbedömning och kamratbedömning (Black & Wiliam, 1998a).

Framtida forskning kring formativ bedömning är av betydelse. Vid återkoppling är det oerhört viktigt att tydliggöra lärandemålen för eleverna. Kunskapsutveckling sker först när eleverna kan tillgodogöra relevant information för att minimera avståndet mellan rådande prestation i förhållande till förväntade lärandemål (Sadler, 1989). Dargusch (2014) redovisar dock att lärare har svårigheter vid förmedling och tydliggörande av förväntade kunskapsmål och kriterier för eleverna. Det är därmed även viktigt att synliggöra det gemensamma språkbruk som lärare använder vid målformulering till eleverna. För att lärare ska utveckla sin kompetens inom bedömning är även ett kollegialt samarbete oerhört viktigt. Black och Wiliam (1998b) menar att lärare inte delar med sig av sin kunskap till varandra och att det saknas ett samtal kring hur lärare konkret kan arbeta formativt i undervisningen.

I föreliggande studie är mitt intresse därmed att undersöka hur lärare i svensk grundskola definierar begreppet formativ bedömning, men även hur de praktiserar formativ bedömning i sin undervisning. Min studie kan medföra ny kunskap inom området, då kunskapen är begränsad när det gäller lärare i svensk grundskola.

Teoretiskt ramverk

I följande del presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, då en forskningsstudie alltid baseras i en eller flera teorier som ligger till grund för forskningen (Bryman, 2011). Teoretiska utgångspunkter kan tydliggöra studiers resultat och analys, då de utgör ett stöd vid granskning av studiers data (ibid). Den här studiens teoretiska ram utgår från de begrepp som tidigare presenterats i bakgrundsdel. Aktuella begrepp för föreliggande studie är därmed; *Individuell återkoppling*, *Normgivande återkoppling*, *Självbedömning*, *Kamratbedömning* och *Matriser*. Begreppen associeras med formativ bedömning och synliggörs vidare i analysen av studiens empiri.

Metod

I metodavsnittet redogörs de val som gjorts inom forskningsmetodiken. Nedan presenteras studiens design, tillvägagångssättet vid valet av forskningsmetod, intervjuguidens utformning och urval samt insamling av empiri och databearbetning. Därefter diskuteras metodologiska problem, tillvägagångssätt och avvägningar. Vidare förs en reflektion och diskussion kring tillförlitligheten i undersökningen och etiska överväganden. Slutligen avslutas avsnittet med en översikt av intervjupersonerna.

Studiens design

Forskning omfattas av olika forskningsstrategier med distinktion beträffande inriktning och ställning. Kvantitativ forskning framhåller kvantifiering vid insamling av numerisk data, med primärt fokus på generalisering, replikation, mätning och kausalitet (Bryman, 2011, s.167-170). Relationen mellan teori och praktik är därmed av deduktivt slag, då teoretiska föreställningar prövas mot ett empiriskt material (Bryman, 2011, s. 26, 40). Teorin är av betydelse och utgör på så vis utgångspunkten vid datainsamlingsprocessen. Kvalitativ forskning å andra sidan belyser snarare ord än siffror vid insamling och analys av data (Bryman, 2011, s. 340). Relationen mellan teori och praktik är av induktivt slag, då teorier genereras i förhållande till forskningsresultat. En induktiv strategi tar utgångspunkt i empiriskt material, utan teoretisk förförståelse och grundar sina slutsatser enbart utefter det (Bryman, 2011, s. 28- 29). Kvalitativ forskning är till skillnad från kvantitativ forskning i mindre omfattning påverkad av strikta riktlinjer och anvisningar vid analys av data (Bryman, 2011, s. 370).

En kvalitativ ansats är av relevans för att besvara och undersöka föreliggande studiens forskningsfrågor, vilka behandlar lärares definition och tillvägagångssätt av formativ bedömning i undervisningen. Kvalitativ forskning är en öppen forskningsstrategi med deltagarnas perspektiv som utgångspunkt (Bryman, 2011, s. 371). Studiens design är på så sätt av induktiv karaktär, då analysen och slutsatserna baseras på det empiriska materialet.

Kvalitativ metod

Avsikten med undersökningen har styrts valet av metod. Då studiens syfte är att få en djupare helhetsförståelse av ett specifikt fenomen, bedömning sett ur ett lärarperspektiv, valdes därmed en kvalitativ metod. Inom kvalitativa studier finns det många olika metoder att välja på, såsom observationer, fallstudier, fokusgrupper och intervjuer (Bryman, 2011). Jag vill undersöka hur de intervjuade lärarna uppfattar och beskriver begreppet formativ bedömning, men även hur de beskriver att de använder sig av formativ bedömning i undervisningssituationer. En kvalitativ studie i form av intervjuer kan medföra redogörande och grundliga svar kring lärares personliga tankar inom området, som sedan kan analyseras och tolkas i resultatdelen (ibid). En kvalitativ forskningsintervju bör vid tolkning och analys av empirin utgå från respondentens perspektiv och uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Respondentens individuella uppfattningar är således av stor betydelse.

Kvalitativa metoder kännetecknas av en närhet till källan, då forskaren kommer i direkt kontakt med de människor och miljöer som skall undersökas (Holme & Solvang, 1997). Källan är därmed respondenten som har direkt erfarenhet av bedömning, i den här studien är det lärarna (ibid). Kvale och Brinkmann anser att en kvalitativ forskningsintervju är en ”aktiv process där intervjuare och intervjuperson producerar kunskap genom sin relation” (2009, s. 34).

Det förekommer olika typer av intervjuer, dels strukturerade intervjuer, men även kvalitativa intervjuer (Bryman, 2011). Strukturerade intervjuer utgörs av strukturerade frågeställningar för att på så vis få svar på specifika frågor, därmed ställs fasta frågor till alla respondenter i undersökningen. Kvalitativa intervjuer, å andra sidan, synliggör respondenters individuella tankar och uppfattningar och på så vis utesluts fasta svarsalternativ, då frågorna är av öppen karaktär. Vidare kan kvalitativa intervjuer kategoriseras i ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade intervjuer. Ostrukturerade intervjuer kan associeras med ett vanligt samtal, då respondenten får svara fritt. Semistrukturerade intervjuer innefattar att forskare använder sig av specifika teman inom området, utifrån vilka respondenten sedan får besvara frågorna fritt (ibid). Inför intervjun förekommer vanligtvis en förberedd intervjuguide med aktuella frågor inom området, vilket kan liknas vid ett strukturerat manus (Kvale & Brinkmann, 2009).

Med utgångspunkt i de kvalitativa intervjuerna, valdes semistrukturerade intervjuer för att undersöka studiens syfte och frågeställningar. Flexibiliteten möjliggör att intervjun följer riktning med utgångspunkt i respondentens svar, då den intervjuades tankar och åsikter är av betydelse (Bryman, 2011). Intervjun behöver därmed inte följa ett strikt mönster, då strukturen kan ändras under intervjuens gång. Forskaren kan ställa fördjupningsfrågor och följdfrågor inom området för att följa upp oklarheter, med utgångspunkt i respondentens svar. Jag hade möjligheten att ställa följdfrågor på lärarnas svar, för att på så sätt fördjupa kunskapen kring lärarnas arbetsmetoder. Antalet frågor kan även i samband med intervjun utökas eller ställas i en bestämd ordning beroende på respondentens svar (Holme & Solvang, 1997). Varje intervju kunde på så sätt anpassas efter den rådande situationen. Semistrukturerade intervjuer valdes även då jag ville att lärarna skulle besvara samma frågor, för att man efterhand skulle kunna jämföra resultatet från intervjuerna.

En intervjuguide utformades innan intervjuerna genomfördes, där alla frågor som skulle ställas vid intervjuerna var nedskrivna (se Bilaga 1). Intervjuguiden medförde att svaren från intervjuerna blev enklare att strukturera i samband med analysen av resultatet, då samma frågor användes till alla lärare. Jag frågade inte lärarna om de ville ta del av frågorna innan

intervjun, då jag ansåg att det var upp till varje enskild lärare att avgöra själv. Av de sex intervjuade lärarna var det dock en lärare som bad om att få ta del av intervjufrågorna innan intervjun, det kan eventuellt ha medfört att läraren var mer förberedd inför intervjun i förhållande till resterande lärare.

Intervjuguide

Då studien har utgångspunkt i en kvalitativ ansats, med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod, har utformandet av en intervjuguide varit av betydelse. Intervjuguiden har i samband med intervjuerna varit grundstommen, med möjligheten att följa upp svaren på ett individuellt sätt. Intervjuguiden kan liknas vid ett strukturerat manus, som innefattar aktuella frågor över de områden som avser att behandlas under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). ”I intervjusituationen dyker det ofta upp andra idéer eller uppfattningar som ersätter eller fördjupar de punkter vi har i vår intervjumanual.” (Holme & Solvang, 1997 s.101).

Studiens syfte och frågeställningar har varit av stor betydelse vid formulering av intervjufrågorna, då syftet var att synliggöra några områden inom formativ bedömning. Respondenterna, lärarna, skulle dock samtidigt få möjligheten att belysa aspekter som ansågs vara av betydelse för dem. Det är av betydelse att intervjufrågorna gör det möjligt för de intervjuade att synliggöra sina tankar och att intervjuerna rymmer flexibilitet (Bryman, 2011). Intervjufrågorna har på så sätt utformats med utgångspunkt i frågeställningarna, för att möjliggöra att frågeställningarna besvaras (se Bilaga 1).

Min ambition har varit att framställa en intervjuguide som bidrar till kunskapsproduktion, med intervjufrågor av öppen karaktär som underlag. Intervjuguiden berör de frågor som är av relevans för studien, där det varken förekommer ett korrekt eller felaktigt svar. De intervjuade lärarna informerades även om att det var deras tankar och beskrivningar av den egna undervisningen som var av betydelse. Jag har även försökt att formulera intervjufrågorna med ett begripligt språk som passar intervjupersonerna.

Inledningsvis började varje intervju med att notera bakgrundsinformation kring respondentens kön, ålder, namn, utbildning, arbetslivserfarenhet och rådande arbetsituation på skolan. Bakgrundsinformation är av stor vikt när respondentens svar ska placeras i ett sammanhang (Bryman, 2011). Intervjuguiden består av elva öppna frågor, som är indelade i tre större grupper. Frågorna har som primärt syfte att synliggöra lärarnas tankar och upplevelser kring formativ bedömning samt hur de beskriver att de arbetar med formativ bedömning för att medföra kunskapsutveckling och lärande hos eleverna. Den första delen handlar om lärarnas definitioner och tankar kring formativ bedömning, den andra delen berör lärarnas tillvägagångssätt vid formativ bedömning i undervisningen och den sista delen belyser formativ bedömning på den aktuella skolan samt forskning inom formativ bedömning som lärarna använder sig av. Huvudfrågorna har även kompletterats med förslag på förtydligande följdfrågor, för att på så sätt synliggöra kärnan i respondentens svar. Exempel på följdfrågor som ställdes under intervjuerna är: Kan du förklara mer? Hur tänker du då? Vad menar du med det?

Innan intervjuer med samtliga lärare valde jag att genomföra en testintervju, för att konstatera och säkerställa att frågorna var av relevans för studiens syfte samt att de var välformulerade och begripliga för respondenten. Resterande intervjuer genomfördes först efter att mina funderingar besvarats och respondentens svar ansågs vara av relevans för att besvara studiens

syfte.

Avgränsning

I studien har enbart lärarperspektivet belysts, då utgångspunkten har varit lärares tankar och uppfattningar kring formativ bedömning. Det hade dock varit intressant att dessutom synliggöra elevers syn kring formativ bedömning, för att sedan jämföra lärarnas respektive elevernas uppfattningar kring området. Studien hade även kunnat kompletteras med observationer av lärarnas lektioner, för att på så sätt undersöka förhållandet mellan svaren som lärarna gav vid intervjuerna med hur det i själva verket ser ut när de undervisar. Tidsaspekten medförde dock att jag fick begränsa mig och därmed består studien enbart av semistrukturerade intervjuer med lärarna.

Urval

Utgångspunkten vid valet av intervjupersoner följer avsikten att besvara studiens syfte och frågeställningar. Det förekom därmed två kriterier för att besvara studiens syfte och frågeställningar, intervjupersonerna skulle dels undervisa i årskurs 4-6 samt vara bekanta med och tillämpa formativ bedömning. Urvalstekniken utgår i detta fall dels ifrån ett målinriktat urval, då forskaren gör ett urval av intervjupersoner som är av relevans för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2011). Det primära är att skapa överensstämmelse mellan urval och forskningsfrågor, vilket medför att intervjupersonerna är relevanta för den aktuella undersökningen, då de tillämpar formativ bedömning i sin undervisning. Studiens urval har även genomförts med andra aspekter i åtanke. Ett bekvämlighetsurval har utförts, då urvalet även baseras på bekvämlighet (Holme & Solvang, 1997). Tidsaspekten och bristen på tillgänglighet av intervjupersoner är de faktorer som orsakade bekvämlighetsurvalet. I samband med kvalitativa studier är dock bekvämlighetsurvalet godtagbart (Bryman, 2011).

Antalet intervjuade lärare begränsades till sex, vilket ansågs utgöra ett rimligt antal för att besvara studiens syfte och frågeställningar inom ramen för denna studie. De intervjuade lärarna representerar olika åldrar och har olika lång yrkeserfarenhet av arbetet som lärare. Det medför i sin tur variation och spridning i både teori och praktik vad gäller yrkesverksamheten. De sex lärarna representerar fyra olika grundskolor, vilket i viss mån synliggör hur lärare på olika skolor tillämpar formativ bedömning. Valet av grundskola baseras på ett geografiskt urval, då tidsaspekten bidrog till att jag av praktiska skäl begränsat mig till mitt närområde. Skolorna är därför belägna inom Göteborgsregionen.

För att komma i kontakt med lämpliga respondenter för studien, tillfrågade jag i första hand två lärare som jag tidigare har varit i kontakt med i olika sammanhang. Utifrån dessa kontakter lyckades jag komma i kontakt med ytterligare fyra lärare att intervjuas. Lärarna kontaktades personligen via mejl för att få förslag på tider för intervjuer. De tillfrågade lärarna är alla mellanstadielärare i årskurs 4-6 och tillämpar formativ bedömning i sin undervisning.

Av sekretessskäl och för att säkerställa de medverkandes anonymitet så har jag valt att ge lärarna kodade namn. Lärarna ges även kodade namn för att kunna urskilja enskilda lärare och synliggöra deras tankar och åsikter inom området. I resultatdelen kommer jag referera till de intervjuade lärarna utifrån deras kodade namn.

Genomförande

Intervjupersonerna kontaktades via mejl och tillfrågades om möjlighet att medverka i min undersökning. Jag presenterade mig själv och vilket universitet jag kom ifrån, men jag tydliggjorde också undersökningens forskningsområde och syftet med studien. Vidare fick lärarna information om hur studien skulle genomföras och jag förtydligade även frivillighet att delta i studien samt att lärarna garanterades anonymitet. Efter att lärarna gav sitt samtycke till att delta i studien bestämdes sedan tid och plats för intervjun. Intervjuerna utfördes under en period av två veckor. Bryman (2011) poängterar miljöns betydelse, då man bör utföra en intervju i en ostörd och lugn miljö. Alla intervjuer genomfördes på intervjupersonernas respektive arbetsplatser, i en avskild och lugn miljö. De flesta intervjuerna ägde rum under arbetstid i lediga grupperum och klassrum på skolorna, vilket medförde att enbart jag och den intervjuade läraren var närvarande vid intervjun. Vid varje intervjutillfälle informerades lärarna återigen om studiens syfte och bakgrund, för att på så vis försöka öka möjligheterna till att få fördjupade och utvecklade svar. Jag klargjorde också att det var lärarnas individuella erfarenheter, tankar och arbetsmetoder inom området som var centrala. En intervjuguide (se Bilaga 1) hade utformats inför intervjuerna och fungerade som utgångspunkt för samtalen. Intervjuguiden innefattar aktuella frågor över de områden som studien har som syfte att undersöka, men den kompletterades även med följdfrågor som klargjorde tillägg av intervjusvaren. Varje intervju avslutades med att intervjuaren kortfattat sammanställde svaren och frågade intervjupersonen om ytterligare synpunkter förekom.

Som intervjuare intog jag ett avslappnat och lugnt förhållningssätt, då intervjupersonerna möjliggjordes tid till att tänka efter, utveckla och komplettera sina resonemang. Bryman (2011) menar att intervjuaren bör vara balanserad, vilket innebär att man är aktiv utan att vara påträngande.

Jag valde att spela in intervjuerna, efter att ha fått medgivande av de deltagande lärarna. Jag var även här noggrann med att klargöra varför intervjuerna spelades in och hur inspelningarna sedan skulle hanteras. Anledningen till att det förekom en önskan att spela in intervjuerna var att jag ville vara närvarande under samtalen och ställa eventuella följdfrågor till intervjupersonerna. Det kan dessutom vara svårt att komma ihåg allt som sagts under intervjun och betydelsefull information kan därmed förbises. Intervjuerna har dokumenterats med hjälp av programmet *Röstmemon* som finns tillgänglig på iPhone. Inspelningarna bidrog även till att jag i efterhand kunde lyssna på samtalen flertalet gånger, vilket underlättade vid bearbetningen av data. Samtalen med lärarna transkriberades, då jag ordagrant ville återge det som lärarna sagt under intervjuerna. Transkribering är ett tidskrävande tillvägagångssätt, vilket jag var medveten om, men det medför att inga speciella fraser och uttryck går förlorade (Bryman, 2011).

Bearbetning och analys

Bearbetningen påbörjades med att jag noggrant lyssnade igenom inspelningarna av intervjuerna, för att sedan transkribera intervjuerna till text. Intervjuerna transkriberades ordagrant, för att säkerställa att inga viktiga uttryck och fraser förbises. Därefter gjordes en urskiljning i varje transkriberad intervju, för att utelämna sådant som inte ansågs vara av relevans för studiens syfte. En del småord har utelämnats som exempelvis: *sådär, va, eh* och *hm*. I samband med pauser som förekom i inspelningarna, noterade jag detta genom att skriva ordet *betänketid* inom parantes. Vid transkriberingen har jag utgått från ett korrekt skriftligt

språk, vilket i sin tur medfört att en del talspråksvarianter har reviderats till skriftspråk. Ett korrekt skriftligt språk av inspelningarna underlättar genomläsning av intervjuerna. I resultatdelen förekommer citat från intervjuerna, citaten återges dock med det talspråksbruk som intervjupersonerna har använt, för att därmed förmedla en så tydlig bild av intervjuerna som möjligt. Citaten belyser specifika uttryck eller uppfattningar hos intervjupersonerna som anses vara centralt i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågorna. I samband med uppsatsens resultatredovisning förekommer en noggrann redogörelse för hur citaten framträder i skriftlig form.

Efter att transkriberingarna färdigställts påbörjades en mer utförlig analys av materialet. Det förekommer flera olika analysmetoder som kan användas för att hantera intervjumaterialet (Bryman, 2011). Studiens insamlade material har analyserats och tolkats utifrån en tematisk analys. Tematisk analys innebär att det insamlade materialet delas in i olika kategorier, med utgångspunkt i intervjusvaren. Likheter och skillnader identifieras under läsningen, för att synliggöra om och hur intervjupersonernas åsikter skiljer sig från varandra. Därefter formuleras teman för att på olika sätt belysa frågeställningarna (ibid). Indelningen genomfördes genom att transkriberingarna skrevs ut, för att sedan placeras i olika kategorier, teman och underrubriker med hjälp av färgpennor. Avslutningsvis knöts intervjuernas väsentliga delar samma i en deskriptiv utsaga.

Forskningsetiska aspekter

Forskningsetik omfattar forskningskravet och individskyddskravet. Forskningskravet innebär att forskning bedrivs, att den är av hög kvalitet och att den inriktas på betydelsefulla frågor. Individskyddskravet å andra sidan innebär att individer har ett krav på skydd mot olämplig insyn i exempelvis deras livsförhållanden (Vetenskapsrådet, 2002). Forskare styrs därmed av föreskrifter och regler som skall följas, då det är av stor vikt att forskare säkerställer att forskningen är av god kvalitet och moraliskt godtagbar. Vid planering och genomförande av undersökningen har jag beaktat Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) för hur en studie bör genomföras.

Individskyddskravet kan konkretiseras i fyra huvudkrav på forskningen, nämligen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren har informerat undersökningsdeltagarna om undersökningens syfte, deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). Alla intervjupersonerna i undersökningen har i förväg blivit informerade om studiens syfte och hur den skulle genomföras. Lärarna har dels erhållit skriftlig information via mejl, men även en muntlig presentation om studiens syfte i samband med intervjutillfället. Intervjupersonerna blev även upplysta om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst, vilket även ligger i linje med samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9). Intervjupersonerna fick en förfrågan om att delta i studien och alla gav sitt samtycke till att delta i studien. Dessutom blev intervjupersonerna informerade om deras rätt till anonymitet, då jag berättade att varken lärarnas namn eller skola skulle nämnas i arbete. Konfidentialitetskravet syftar till att personuppgifter hanteras på ett känsligt vis, så att personerna i studien inte kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). För att uppfylla konfidentialitetskravet har ingen skola nämnts vid namn och intervjupersonerna har avidentifierats i studien, genom att inte använda deras riktiga namn. I resultatredovisningen har intervjupersonerna därmed tilldelats kodade namn. Vidare har det inspelade och transkriberade materialet förvarats oåtkomligt för obehöriga. I enlighet med nyttjandekravet har deltagarna även informerats om att det

insamlade materialet enbart kommer att användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14). I samband med intervjuerna tillfrågades intervjupersonerna om medgivande till att spela in intervjun, för att sedan användas vid transkribering och analys. Det insamlade materialet har därefter använts endast för att bearbeta resultatet.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppen reliabilitet och validitet används i samband med granskandet av kvaliteten i vetenskapliga sammanhang. Reliabilitet innebär tillförlitlighet och avser i vilken utsträckning forskningsresultat är upprepningsbara (Bryman, 2011). Reliabilitet betyder därmed att resultatet vid en ny undersökning blir detsamma, om det upprepas vid ett senare tillfälle av andra forskare (ibid). Vid bedömning av en undersökning är det av stor vikt att man antar ett granskande synsätt, för att på så sätt säkerställa att det skapas en tillgänglig och fullständig redogörelse av alla faser i forskningsprocessen (Bryman, 2011, s. 355). För att uppnå reliabilitet av hög nivå, har ambitionen varit att vara så noggrann och tydlig som möjligt i studiens alla faser. För att säkerställa hög reliabilitet vid kvalitativa studier, är det av stor vikt att de intervjuade själva får kontrollera pålitligheten i informationen, därmed bör växelverkan mellan intervjupersonen och forskaren ske (Holme & Solvang, 1997). Intervjupersonerna har i samband med intervjuerna fått bekräfta min sammandragna redogörelse av intervjusvaren, vilket även kallas för respondentvalidering (Bryman, 2011, s. 353). Vidare säkerställde jag med hjälp av upprepningar och följdfrågor under intervjuerna att det som intervjupersonerna sagt hade uppfattats korrekt. Vid intervjuer är det även av betydelse att ställa neutrala frågor, som inte är ledande eller påverkar intervjupersonernas svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden består av öppna frågor, för att på så vis minimera risken att intervjupersonen ger olika svar till olika intervjuare. Intervjuerna är noggrant genomförda och spelades in för att åstadkomma en kvalitativ god transkribering. När intervjumaterialet sedan analyserades så minimerades risken för feltolkning, då intervjuerna redan medfört en bekräftelse av mina redogörelser och beskrivningar. Bryman (2011) nämner att forskaren inte medvetet ska styra studien i önskad riktning. Jag har därmed även lagt stor vikt vid att inte låta personliga värderingar påverka resultatet av studien, då jag försökt inta olika perspektiv vid analys och tolkning.

Begreppet validitet avser huruvida vi undersöker det vi vill undersöka. Syftet och frågeställningarna ska stämma väl överens med valet av metod och tillvägagångssätt (Bryman, 2011). Studiens resultat ska överensstamma med intervjuerna, vilket medför att intervjusvaren bör vara rimliga i förhållande till undersökningens syfte. Jag har utformat en intervjuguide med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Validiteten på intervjufrågorna anser jag vara av god karaktär, då de besvarar frågeställningarna och intervjusvaren är även rimliga i förhållande till undersökningens syfte. Det förekom en hög grad av flexibilitet under intervjuerna, då följdfrågor medförde möjligheten att öka förståelsen för intervjupersonernas svar. Intervjusvaren indikerar även på att intervjupersonerna har förstått studiens syfte och frågeställningar. I alla faser av forskningsprocessen har jag genomgående återkopplat till syftet och frågeställningarna, för att på så sätt försäkra mig om att jag undersökte det som skulle undersökas samt för att kontrollera relevansen. Studiens validitet är därmed god, då syftet och frågeställningarna har varit den centrala utgångspunkten för studien.

Generaliserbarhet innebär hur pass överförbar studien är till andra kontext, eller i samma kontext vid en senare tidpunkt (Bryman, 2011, s. 355). Studien ska därmed beskrivas utförligt, för att andra forskare ska kunna bedöma om studien är överförbar till deras studie

(ibid). Den här studiens resultat är inte generaliserbart, då den är begränsad till sex respondenter. Materialet för studien är dessutom litet, på grund av antalet intervjupersoner. De intervjuer som ligger till grund för studien har dock varit oerhört givande och medfört en insikt i lärares tankar kring formativ bedömning. Föreliggande studie kan däremot användas som en referens i lärares egen undervisning, då resultatet medför igenkänning och kunskap som kan vidareutvecklas i samband med formativ bedömning i undervisningen.

Metoddiskussion

I samband med kvalitativa metoder uppstår en närhet till källan, då forskaren kommer i direkt kontakt med de miljöer och människor som skall undersökas (Holme & Solvang, 1997). Den metod som valts för studien, kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer, kan dock medföra en del svagheter. Det förekommer därmed viktiga aspekter att ha i åtanke vid genomförandet av denna sorts undersökningar. Kvalitativa metoder erbjuder inte samma möjligheter till generalisering som kvantitativa metoder gör, då kvalitativa metoder påverkas av kontexten (Bryman, 2011). Kvalitativa forskare erhåller djupgående, intressanta svar med intervjupersonen i fokus, vilka å andra sidan inte kan generaliseras till andra miljöer. I föreliggande studie förekommer sex intervjuer med lärare, vilket medför att man inte får en stor bredd av material. Bristen på tid utgjorde en stor begränsning som bidrog till en liten urvalsgrupp och därmed är jag medveten om att jag i uppsatsen inte presenterar en generell bild av mitt forskningsområde. Genom intervjuer med lärare var min intention att få fram de intervjuade lärarnas individuella syn på bedömning, för att få en uppfattning om hur lärarna tänker och beskriver att de arbetar med formativ bedömning i undervisningen. En kvantitativ forskningsmetod, såsom enkäter, hade resulterat i en mer breddad bild av området. Användandet av enkäter i studien hade å andra sidan varit problematiskt, då syftet med studien är att få en djupare förståelse av lärares uppfattningar inom formativ bedömning. Det skulle även vara svårt att tolka enkätsvaren utan möjligheten att ställa följdfrågor till respondenten. Intervjuer är på så sätt en bättre metod för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

Kvalitativa metoder kan orsaka påverkans effekter av olika slag hos individer (Bryman, 2011). Intervjupersoner kan påverkas av forskarens närvaro och svarar så som de tror förväntas eller som de tror är önskvärt för forskaren att höra. Intervjupersonerna i den här studien kan exempelvis ha valt att försköna svaren för att framställa en förväntad idealbild kring hur formativ bedömning används i deras undervisning. Jag försökte att minimera risken för påverkans effekter av olika slag, då jag i samband med intervjuerna ställde öppna frågor där det inte förekom något korrekt eller felaktigt svar.

Det kan vara en fördel att tillämpa flera metoder i samma studie, då metoderna på så sätt kompletterar varandra (Bryman, 2011). Intervjuerna hade efterhand kunnat följas upp av observationer av lärarnas undervisning, för att säkerställa en sanningsenlig syn kring hur lärarna faktiskt tillämpar formativ bedömning i undervisningen. Lärarna kan ha en uppfattning om vad de gör, men i praktiken stämmer kanske inte föreställningen överens med genomförandet. Observationer var dock inte möjligt att genomföra, på grund av studiens begränsningar i tid.

Kort beskrivning av intervjupersoner

Martin

Har arbetat som grundskollärare i 10 år. Hans grundutbildning är grundskollärare åk 1-7 med behörighet i engelska, svenska, matematik, SO och NO- ämnena. Han undervisar för tillfället årskurs 5 i matematik, svenska och engelska.

Lisa

Har arbetat som grundskollärare i 3 år. Hennes grundutbildning är grundskollärare åk 4-6 med behörighet i svenska, matematik, teknik, SO och NO- ämnena. Hon undervisar för tillfället årskurs 5 i matematik och svenska.

Karin

Har arbetat som grundskollärare i 9 år. Hennes grundutbildning är grundskollärare åk 1-7 med behörighet i svenska, svenska som andraspråk, engelska, matematik och NO- ämnena. Hon undervisar för tillfället årskurs 4 i svenska och svenska som andraspråk.

Jonas

Har arbetat som grundskollärare i 15 år. Hans grundutbildning är grundskollärare åk 1-7 med behörighet i svenska, engelska, matematik, teknik, bild och SO- ämnena. Han undervisar för tillfället årskurs 6 i matematik och svenska.

Stina

Har arbetat som grundskollärare i 6 år. Hennes grundutbildning är grundskollärare åk 4-6 med behörighet i svenska, matematik, engelska och SO- ämnena. Hon undervisar för tillfället årskurs 5 i engelska och svenska.

Alma

Har arbetat som grundskollärare i 13 år. Hennes grundutbildning är grundskollärare åk 1-7 med behörighet i svenska, matematik, engelska, NO och SO- ämnena. Hon undervisar för tillfället årskurs 4 i svenska och SO- ämnena.

Resultat

I följande avsnitt presenteras det resultat som framkommit under analysprocessen av det empiriska materialet. Resultatet baseras på de intervjufrågor (se Bilaga 1) som lärarna i årskurs 4-6 besvarade i samband med intervjuerna. Avsikten med materialet är att besvara studiens syfte och frågeställningar, för att sedan analyseras och diskuteras. Den tidigare forskningen som presenterats i uppsatsens bakgrundsdel ligger till grund för analys och diskussion av resultatet.

Lärarnas uppfattningar kring formativ bedömning har sammanfattats i form av citat som ger

läsaren en bättre inblick i empirin. Citaten återges med det talspråksbruk som intervjupersonerna har använt, för att därmed förmedla en så tydlig bild av intervjuerna som möjligt. Vidare har citaten vid några tillfällen kortats ner en aning, genom att använda [...].

Resultatredovisningen är indelad i sex huvudrubriker, dessa är: *Begreppsdefinition*, *Återkoppling*, *Metoder för ett formativt arbetssätt*, *Bedömningsmatriser*, *Skolan och ett formativt förhållningssätt* samt *Bedömning på vetenskaplig grund*. Avslutningsvis förekommer även en sammanfattning av det presenterade resultatet.

Begreppsdefinition

I samband med den första frågeställningen, kring vad formativ bedömning innebär, anser flera av de intervjuade lärarna att formativ bedömning är ett viktigt redskap som hjälper dem att notera den individuella kunskapsutvecklingen hos eleverna. Bedömning innebär att man synliggör vad eleven kan, var eleven befinner sig och vad nästkommande steg är i kunskapsutvecklingen. Dessutom nämner lärarna att man bör se till helheten, då arbetsprocessen är det primära.

Bedömning för mig är ett verktyg som hjälper eleverna att vidareutvecklas. Det handlar om att jag som lärare ska få eleverna att komma framåt i sin individuella kunskapsutveckling. Man ska se till helheten och hur eleverna har utvecklats under arbetsprocessen, det handlar om ett holistiskt synsätt. (Stina)

Ovanstående uppfattning nämns av flera lärare under intervjuerna. Lärarna nämner att de lägger stor vikt vid formativ bedömning, då bedömningen förmedlar vilka åtgärder som behöver vidtas för att eleverna ska få möjligheten till att vidareutvecklas. Begreppet, återkoppling, anses vara en viktig faktor vid synliggörandet av elevernas kunskapsutveckling. Vidare nämner lärarna att de bedömer eleverna kontinuerligt under arbetsprocessen, vilket innebär att bedömning sker hela tiden.

Eleverna bedöms i alla undervisningssammanhang, sedan talar jag om för varje elev vad den kan och vad den behöver tänka på för att gå vidare. Det är viktigt att man ofta förser eleverna med information om hur dom ligger till och vad dom behöver göra för att komma vidare i sin kunskapsutveckling. Dom får återkoppling i både muntlig och skriftlig form. (Jonas)

Jag tänker att bedömning är något som man gör hela tiden i undervisningen, det behöver inte bara ske vid specifika tillfällen. Elevernas insatser och kunskaper bedömer jag hela tiden, sen sker det på olika sätt med olika elever. (Martin)

Det är viktigt att kontinuerligt bedöma eleverna, allt som presteras i klassrummet har jag i åtanke. Sen måste jag som lärare givetvis föra en dialog med varje elev, för att förmedla det som jag har noterat. Ibland kan det vara svårt att hinna med att bedöma allt som eleverna presterar. Då tänker jag att det räcker att man bara skriver ner på ett papper eller att man antecknar i sin telefon vad som har uppmärksamats. Det behöver inte alltid vara så detaljerat och utförligt när jag noterar för mig själv, men när jag sen ska förmedla min bedömning till eleven så utvecklar jag den utifrån mina anteckningar. (Lisa)

I samband med det kontinuerliga bedömningsarbetet framkommer även dialogen samt samspelet mellan läraren och eleven som två betydelsefulla komponenter. Läraren Lisa nämner dessutom tidsaspektens betydelse, då det ibland kan vara svårt att notera allt som eleverna presterar i undervisningen. Dessutom anser hon att dokumentationen ökar och att skoluppgifterna bör planeras på ett sådant sätt att läraren erhåller information som är formativ. Fördelarna är många med formativ bedömning och det främjar elevernas individuella

kunskapsutveckling, därmed är tidsaspekten inte ett hinder till att fortsätta arbeta formativt i undervisningen.

Återkoppling

I resultatet av intervjuerna framkommer individanpassad återkoppling som en viktig komponent i bedömningsarbetet. Återkoppling sker på olika vis, beroende på om eleverna är kunskapsmässigt starka eller svaga. Det förekommer olika behov hos eleverna, då högpresterande elever exempelvis endast behöver små antydningar och bekräftelse om att de är på rätt väg. Lågpresterande elever är däremot i behov av stöd för att klara av skoluppgifter och för att utveckla sitt självförtroende. Vidare nämner lärarna att begripliga lärandemål är oerhört viktigt i samband med återkoppling, då eleverna får veta var de ligger och vad de ska göra för att komma vidare i sitt lärande. Det är oerhört viktigt att medvetandegöra eleverna om vad de gör bra och vad de behöver vidareutveckla för att efterhand nå kursmålen inom respektive skolämne. Återkoppling ges dels på en specifik skoluppgift, men eleverna får även råd som kan vara av betydelse inför nästkommande uppgifter. Det medför i sin tur att eleverna ständigt utvecklas och resultaten förbättras också efterhand.

När jag ger mina elever återkoppling så tänker jag alltid att det är viktigt att den är tydlig. Eleven måste förstå vad läraren menar, för att kunna använda sig av informationen. Återkopplingen får inte vara vag, det ska inte vara någon form av: det gjorde du bra eller det gjorde du dåligt. Den måste vara mer exakt. [...] så det är viktigt att man har tydliga lärandemål under arbetsprocessen. (Karin)

Man återkopplar ständigt under arbetsprocessen för att ha koll på elevernas kunskapsnivå. Jag tycker att det är viktigt att stötta eleverna i deras kunskapsutveckling, så att dom kan komma vidare. Det är viktigt att ge individanpassad återkoppling till varje elev, eftersom alla ligger på olika kunskapsnivåer och behöver utveckla olika färdigheter. Jag synliggör alltid för eleverna var dom är för tillfället, vad dom behöver göra för att komma vidare och vad som förväntas av dom. Eleverna måste få känna sig delaktiga och ta ansvar för sitt lärande. (Stina)

Det är väldigt olika när jag ger återkoppling till eleverna. Man måste tänka efter om eleven är kunskapsmässigt stark eller svag. Om det är en duktig elev, så brukar jag ha högre krav och vara lite petigare. Eleven behöver oftast bara små hintar om att den är på rätt väg. Men om det är en elev som är lite svagare kunskapsmässigt, så brukar jag i stället uppmuntra eleven till att fortsätta kämpa och stärka självförtroendet. (Martin)

Läraren Alma betonar betydelsen av att ge individanpassad återkoppling, då eleverna inte kan jämföra sig med varandra. Det medför även att eleverna visar en inre vilja och motivation till att utvecklas och lära sig nya saker. Eleverna kämpar och utvecklas för att de vill lära sig nya saker ständigt.

Återkoppling ger jag till varje enskild elev, då den ska vara anpassad efter elevens kunskapsnivå. Det har även medför att eleverna inte jämför sig med varandra, eftersom alla har något som dom kan tänka på och vidareutveckla. Det är olika förmågor som behöver tränas och det blir även svårare för eleverna att ständigt jämföra sig med varandra. I samband med prov där eleverna får poäng, så brukar dom gå runt i klassrummet för att ta reda på vad klasskamraterna fick. [...] men jag upplever inte samma problem vid återkoppling. Dessutom visar eleverna vilja till att hela tiden lära sig nya saker och utvecklas, eftersom dom jämför sina prestationer i förhållande till vad dom tidigare har presterat. Dom blir glada och stolta när dom ser vilken utveckling som sker, då vill dom hela tiden lära sig mer. (Alma)

Lärarna nämner att de ger någon form av muntlig eller skriftlig återkoppling under arbetsprocessen, för att eleverna ska nå det slutgiltiga målet. Skriftlig återkoppling

förekommer i samband med skriftliga skoluppgifter och prov. Den skriftliga återkopplingen kompletteras även med omdömet. Lärarna Karin, Lisa och Jonas menar att det även är viktigt att använda sig av betygsstegen som omdöme, då eleverna bör erhålla information om hur de ligger till.

Det är svårt att inte sätta ett betyg, eftersom eleverna hela tiden fråga vad dom fått för betyg. Efterfrågan är stark av eleverna, många är studiemotiverade och för dom är betygen väldigt viktiga. [...] sen är det även en morot för eleverna, eftersom dom jämt vill ha ett högre betyg.
(Jonas)

Flertalet lärare, Stina, Martin, Alma och Jonas nämner att de ofta använder sig av skriftliga kommentarer i form av, ”two stars and a wish”, där läraren synliggör två kvaliteter i arbetet samt ger ett förslag på vad som kan vidareutvecklas inför nästkommande uppgifter. Muntlig återkoppling sker i direkt anknytning till en elevprestation, men även med större mellanrum. Muntlig återkoppling med anknytning till en elevprestation kan exempelvis förekomma i form av positiva ord under lektionstid. Den muntliga återkopplingen som sker med större mellanrum förekommer vid samtal med eleven efter ett större prov. Lärarna ser över provet med varje elev, för att synliggöra vad eleven har presterat och vad som behöver vidareutvecklas.

På frågan om eleverna får möjligheten att revidera sina arbeten efter att de erhållit återkoppling, svarar lärarna att eleverna får lov att skriva om sina arbeten. Det är progressionen som är det väsentliga, eleverna ska få flera tillfällen att visa att de uppnår ett visst lärandemål. Eleverna behöver inte få samma betyg på varje skoluppgift, för att få ett specifikt betyg. Lärarna nämner att de arbetar med samma mål flertalet gånger och att eleverna därmed inte behöver skriva om vissa arbeten, eftersom flera tillfällen kommer. Vid prov kan det dock vara svårt att möjliggöra tillfällen för revidering.

Eleverna får alltid chansen att skriva om sina arbeten, det är viktigt att dom får utvecklas. [...] ja, att dom får visa att dom tagit del av kommentarerna och vet vad som behöver utvecklas i uppgiften. Man måste se till progressionen som varje elev gör och inte bara det slutgiltiga omdömet. Jag ger alltid eleverna flera möjligheter att visa att dom uppnår ett lärandemål.
(Stina)

Metoder för ett formativt arbets sätt

Studiens andra frågeställning handlar om den formativa bedömningen i klassrummet. Lärarna fick möjligheten att beskriva hur de arbetar med formativ bedömning i undervisningen. De intervjuade lärarna nämner, utöver återkoppling och tydliggörande av lärandemål, några andra metoder för hur de arbetar formativt i sin bedömningsprocess. Kamratbedömning och självbedömning är två metoder som lärarna nämner att de arbetar med. Bedömning kan utföras av fler personer än läraren, kamratbedömning är till exempel en metod som möjliggör att eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra i sitt lärande. Läraren vägleder eleverna för att kunna synliggöra varandras kompetenser och potentiella utvecklingsområden. När eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra får de möjligheten att visa varandra hur uppgifter ska genomföras och hur man eventuellt kan vidareutveckla skoluppgifter. Lärarna tydliggör vad det är man ska titta på vid kamratbedömning och eleverna får även stödfrågor som utgångspunkt. Kamratbedömning medför att eleverna lär sig urskilja kvalitet i uppgifter, vilket på sikt blir ett redskap för livet.

Jag tycker att det är väldigt bra att arbeta med kamratbedömning. Det är bra att få se och diskutera olika exempeltexter. Oftast är det enklare att titta på någon annans text, för att kunna

se vad som var bra och vad som kan utvecklas. Med tiden blir eleverna bättre på att ge respons till varandra och dom hjälper varandra att utvecklas och bli bättre. För mig är det också bra, jag behöver inte rätta självklara saker som stavfel. (Karin)

När eleverna ger varandra kamratrespons så brukar jag använda mig av metoden, two stars and a wish, det är en bra metod att börja med eftersom eleverna går i fyran. Dom är inte vana vid kamratbedömning och jag tycker att det är bra att man gör det enkelt för eleverna. Sen kan man gå vidare och tala om att dom måste ge mer utvecklande konstruktiv kritik till varandra. (Alma)

Eleverna lär sig att kunna granska sina egna texter och inser själva många gånger vad som kan förbättras. Dom nämner ofta: juste, det där kunde jag ha utvecklat i texten. Eller: jag vet att jag borde ha gjort såhär istället. (Lisa)

Självbedömning är en metod som innebär att eleverna aktiveras att öva upp förmågan att bedöma sina egna prestationer. Lärarna nämner att eleverna i undervisningen får tillfällen att reflektera över kvaliteten på sitt arbete och bedöma om det är i enlighet med kunskapskraven. Eleverna ska utveckla självständighet och ta ansvar för det egna lärandet. Läraren Stina menar att eleverna måste bli bättre på att planera, bedöma och ta ansvar för sina studier. Vidare anser lärarna att den kognitiva förmågan utvecklas när eleverna synliggör kunskapskvaliteter i skoluppgifter.

Eleverna måste få chansen att äga sitt lärande. Dom måste få ta större ansvar för sina studier och utveckla självständighet. Jag försöker ofta i undervisningen låta eleverna fundera över vad dom gör och varför dom gör så. Det är viktigt att utveckla elevens egen förmåga att tänka om sitt eget tänkande. (Stina)

Dom tar ibland själva initiativet och säger: det här kan jag nu. Sen brukar dom även säga: jag behöver utveckla min text Martin, det saknas något i texten. (Martin)

Lärarna Jonas och Lisa nämner dessutom att de använder sig av en metod vid namn *Exit tickets*. Metoden stämmer av elevernas lärande och utgör även ett stöd för lärarens fortsatta planeringsarbete av undervisningen. Det är ett effektivt sätt att synliggöra lärandet, både på individnivå och grupp nivå. Eleverna svarar anonymt på en fråga som är kopplad till lektionens mål. Frågan besvaras på ett papper innan eleverna lämnar lektionen, vilket även ger läraren en överblick på hur eleverna har tagit till sig lektionsinnehållet.

Eleverna svara på frågan innan dom går ut på rast. Jag vill få syn på gruppens lärande och om jag har lyckat med min undervisning. Det blir som ett kvitto på hur jag har nått fram med innehållet och om jag måste repetera vissa moment igen. (Lisa)

Jag har alltid ett tydligt mål med lektionen som jag talar om för eleverna och skriver upp på tavlan. Mina exit tickets är alltid kopplade till målet med undervisningen, för att se om eleverna har förstått innehållet som vi har arbetat med på lektionen. (Jonas)

Bedömningsmatriser

De intervjuade lärarna uppger att bedömningsmatriser är till hjälp för eleverna när de skriver sina skolarbeten. Matriser synliggör lärandemålen och kunskapskraven för eleverna, eftersom dessa visar förhållandet mellan undervisningen, lärandemålen och bedömningen. Undervisningens mål, syfte och kunskapskrav synliggörs, på så sätt är eleverna medvetna om hur de olika undervisningsmomenten bedöms. Lärarna menar att eleverna måste få en förståelse för syftet med det som lärs ut och att det blir enklare att värdera det individuella lärandet med utgångspunkt i matrisen. Eleverna vet därmed var de befinner sig i sin kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven. Vidare anser lärarna att det centrala

innehållet och kunskapskraven måste förtydligas och brytas ner, då eleverna bör få en klar uppfattning av vad som förväntas för att nå upp till ett visst betyg. Läraren Karin menar även att bedömningsmatriser underlättar för lärare när de ska bedöma elevprestationer.

Jag använder mig av matriser för att visa eleverna vad dom ska kunna och vad som bedöms. Jag går alltid igenom matrisen i början av ett område och sen delar jag ut den till eleverna. Dom flesta vet vad som förväntas och vad jag vill ha, vilket gör att dom lär sig mer. Jag brukar också göra en uppföljning i helklass där vi gemensamt går igenom vilka mål vi har arbetat med och vilka vi har kvar. (Stina)

Det centrala innehållet och betygskriterierna är svåra att förstå, därför gör jag matriser för att konkretisera så att eleverna förstår. Jag brukar skriva ner korta ord för vad vi ska göra och tydligt förklara på elevernas nivå. Själv kan jag många gånger tycka att det är svårt att förstå skillnaderna mellan att värdera, jämföra, analysera och beskriva. Vad innebär allt det här. Då har jag ändå jobbat som lärare i många år. [...] det är väl inte konstigt att eleverna tycker att begreppen är svåra att förstå. (Jonas)

Olika former av bedömningsmatriser nämns, då både generella, ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser förekommer i undervisningen. Lärarna Alma och Martin använder sig exempelvis mest av generella matriser i undervisningen, men ibland förekommer även ämnesspecifika matriser. En generell matris kan användas inom många olika skolämnen, då utgångspunkten är en arbetsituation som kan förekomma inom många olika områden. Lärare kan därmed använda sig av samma matris, oavsett vilket ämne de undervisar i.

Jag använder mig av generella matriser, dom som lärplattformen Hjärntorget tillhandahåller. Det gör alla lärarna på skolan, vi utgår från samma, vilket underlättar för eleverna. Det blir inte rörigt för dom och det är inte mycket att hålla koll på. Alla lärarna arbetar på samma sätt och eleverna vänjer sig vid det. (Alma)

Lärarna Karin, Lisa, Jonas och Stina använder sig av ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser. En specifik matris omfattar ett arbetsmoment eller en övning, då matrisen anpassas till den specifika uppgiften. Lärarna Lisa och Karin nämner att specifika matriser är detaljerade och att kriterierna enbart avser den specifika arbetsituationen. De menar vidare att begreppen som förekommer i kursplanen är komplexa och svårbegripna, vilket bidrar till att de använder specifika matriser. Ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser formuleras med utgångspunkt i det område som eleverna ska arbeta med. Kunskapskraven bryts ner och förtydligas i förhållande till det aktuella temat, vilket i sin tur underlättar för eleverna.

När jag planerar så utgår jag från vissa specifika områden och då använder jag mig av ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser. Det underlättar även för eleverna när vi arbetar med ett visst område, det blir mer konkret. Om vi till exempel i svenskan skriver en berättelse, så skriver jag vad jag vill att eleven ska ha med. Det blir enklare att bedöma varje kriterium för sig: innehållet, språket och grammatiken. (Lisa)

Uppgiftsspecifika matriser gör det enklare att bedöma eleverna utifrån den specifika uppgiften som vi arbetar med. Eleverna vet vad som måste finnas med i just den uppgiften och efter vilka kriterier som uppgiften bedöms. Jag tycker att det är bra att utforma matriser med utgångspunkt i det område som vi för tillfället arbetar med, det gör att alla matriser ser olika ut. Eftersom jag har olika mål med varje uppgift och område som eleverna arbetar med. (Karin)

Skolan och ett formativt förhållningssätt

Majoriteten av de intervjuade lärarna uttrycker att det förekommer en samsyn på skolan kring bedömning. Lärarna nämner att man arbetar kollegialt på skolorna med bedömning och betyg.

Det kollegiala arbetet innebär alltså att det förs diskussioner kring bedömning i arbetslagen och lärarna anser att den här typen av gemensamma arbetsprocesser är ett stort stöd i bedömningsarbetet. Diskussionerna i arbetslagen medför att eleverna får en mer rättvis bedömning och på sikt kan även elevernas individuella kunskapsutveckling öka. Två av lärarna, Stina och Alma nämner även att man på skolan har samtal med kollegor om bedömning, där man exempelvis delar med sig av prov, läser elevernas uppgifter och rättar åt varandra. Sambedömning förekommer, då arbetslaget diskuterar olika elevexempel, för att synliggöra och utveckla en samsyn kring vilka kunskaper det är som ska bedömas. Läraren Karin nämner att lärarna genom kollegiala diskussioner efterhand blir duktiga på att bedöma på ett likvärdigt sätt.

Vi har sambedömning inom lärarlaget på skolan. Vi brukar sitta några lärare och diskutera olika elevexempel på olika nivåer. Exempelvis E, C och A nivå, som vi sen sambedömer. Det kan se väldigt olika ut, ibland kan det skilja något betygssteg. Men för det mesta kommer vi fram till samma bedömning. Det underlättar väldigt mycket när man kan samtala kring bedömning med sina kollegor, dom är ett viktigt stöd. Man utvecklar även sina egna tankar. Jag brukar till exempel visa min kollega en uppgift som jag är lite tveksam kring och fråga: hur hade du bedömt den här uppgiften? (Alma)

På skolan har vi gemensamma prov och provfrågor som vi delar med oss av. Vi sätter ihop en del prov gemensamt, som vi sen brukar jämföra och diskutera tillsammans. Jag samarbetar ganska mycket med läraren som har parallellklassen på skolan, vi är ett team. Vi brukar ofta diskutera bedömningsfrågor och hjälpa varandra när vi bedömer och rättar elevernas uppgifter. Vi planerar och bedömer mycket gemensamt. (Stina)

Lärarna Karin och Jonas nämner att man har timmar inlagda i sin tjänst för formativ bedömning och kollegialt lärande. Grupperna träffas kontinuerligt och diskuterar strategier, bedömning och metoder. Samtalen medför inspiration och nya idéer till andra tankesätt, vilket i sin tur är användbart i undervisningen. Läraren Jonas betonar vidare att man hjälps åt med bedömning och utvecklar matriser gemensamt, för att utveckla en samsyn kring bedömning. Läraren Karin menar att man i samband med träffarna samtalar kring de olika begreppen i kursplanerna, då syftet är att lärarna efterhand ska tänka på ett snarlikt sätt vid bedömning. Vidare tillägger läraren Karin att man även auskulterar varandras lektioner, sedan diskuterar arbetslaget hur metoden fungerade samt hur man kan utföra och lägga upp metoden på andra sätt.

Vi har ett antal timmar inlagda i vår tjänst för formativ bedömning. Det har alla lärare på skolan. Vi har möten där vi diskuterar olika metoder inom formativ bedömning och så är det sambedömning av elevuppgifter. Jag tycker att det är roligt och lärorikt, man lär sig mycket av kollegorna. Vi arbetar med samma metod som vi testar i våra egna klasser och sen diskuterar vi hur det gick. Det är intressant att höra och jämföra hur metoden funkade i årskurs 4 och sen jämföra med min egen klass, som går i årskurs 6. Jag får nya idéer och lär mig att man kan göra på flera olika sätt. [...] många gånger tänker jag; Aha! Man kan göra på det sättet också. (Jonas)

Jag tycker att det är roligt att auskultera kollegornas undervisning. Man lär sig mycket nytt och får nya idéer. Vi får en ny uppgift varje gång att göra med eleverna. Alla jobbar med samma sak i sin egen klass och man får se hur det kan se ut i dom olika årskurserna. Till exempel skiljer det sig om jag jämför min egen klass, som är en fyra, med årskurs 5. En gång fick vi i uppgift att testa, No hands up med våra klasser. Det betyder att läraren bestämmer vilken elev som ska svara på en fråga. Man har glasspinnar med elevernas namn som man drar. Det var kul att se och diskutera hur det gick i dom olika klasserna. [...] men sen gör vi massa olika uppgifter och testar olika metoder inom formativ bedömning. Efteråt lyfter vi exempel som var bra och pratar och vad som kan utvecklas. (Karin)

Läraren Martin menar å andra sidan att bedömning sällan diskuteras i arbetslaget. Det förekommer en samsyn kring bedömning på skolan, men det sker sällan några möten där

bedömningsfrågor diskuteras. Tidsaspekten anses vara en faktor till att samtal ofta uteblir. Arbetslagen samarbetar inte kring bedömning av elevuppgifter och delar inte med sig av sina kunskaper till varandra. Vidare nämner läraren Martin att arbetslaget får ta egna initiativ och avsätta tid från sin planeringstid till att diskutera bedömning kollegialt. I samband med bedömningsarbetet är den närmsta lärarkollegan ofta det största stödet.

Vi har inte sambedömning på skolan, så långt har vi inte kommit än. Vi kan absolut utvecklas och vi är på god väg. Vi pratar ändå om en samsyn, att alla är delaktiga i samma tankar. [...] men vi kan absolut bli bättre på att rätta och bedöma olika uppgifter tillsammans. Bedömningsarbetet är viktigt och det är upp till varje arbetslag att avsätta tid för det. Det är nog tiden, vi har hela tiden massa annat att göra. Det finns inte tid. I mitt arbetslag brukar vi göra det ganska ofta, vi sitter och diskuterar bedömning en del. Men det är inte alla på skolan som gör det. Många brukar fråga kollegan i parallellklassen om stöd. (Martin)

Bedömning på vetenskaplig grund

På frågan om vilka teorier lärarna använder sig av som är grundade i forskning vid formativ bedömning, svarar majoriteten att de använder sig av Dylan Williams modell. Lärarna tar reda på var eleverna befinner sig, för att sedan konstatera vad målet är och hur eleverna ska uppnå målet. Olika metoder i form av kontinuerlig återkoppling, kamratbedömning och självbedömning medför att lärarna synliggör elevernas lärandeprocess. Vidare nämner lärarna Lisa och Jonas att de använder sig av Christian Lundahls bok (2014), *Bedömning för lärande*, då boken innefattar många bra råd och exempel att tillämpa i undervisningen. Exit tickets är en metod som läraren Lisa implementerade i sin undervisning först efter att ha läst boken. Läraren Jonas nämner att lärarlaget på skolan har diskuterat boken, *Bedömning för lärande*, samt hur de ska implementera metoderna i den dagliga undervisningen.

Jag använder mig av, vad är det han heter, juste, Dylan Williams modell. Jag kartlägger alltid var eleverna befinner sig och hur dom ska ta sig vidare för att uppnå lärandemålet. Dylan Wiliam fick jag höra mycket om på universitet och sen har jag läst mycket böcker som han har skrivit. Kamratbedömning, självbedömning och återkoppling använder jag mig av efter att ha läst en del inom formativ bedömning. (Stina)

På universitetet fick jag höra om Christian Lundahl och hans bok, *Bedömning för lärande*. Vi hade boken som kurslitteratur och jag kände att det var mycket bra som jag själv ville testa sen som lärare. Det är därför inspirationen till exit tickets uppstod och boken har jag kvar än idag. (Lisa)

Flera av lärarna uppger att de använder sig av beprövad erfarenhet och forskning inom området formativ bedömning, då utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Läraren Martin nämner att det är upp till varje enskild lärare att avsätta tid för att läsa in sig på området och befintlig forskning. Det uppstår dock svårigheter i att ständigt hålla sig uppdaterad, på så sätt kan intressanta och viktiga metoder förbises. Vidare anser läraren Martin att forskning inom formativ bedömning inte alltid kan överföras direkt till den svenska skolan. Läraren Martin tillägger även att mycket av den internationella forskningen som förekommer är utförd i England och förhåller sig till det engelska skolsystemet, vilket medför att skolkulturen och arbetssättet inte är detsamma som i den svenska skolan.

Det är inte alltid man hinner läsa all den forskning som finns inom området. På skolan pratar vi inte mycket kring den senaste forskningen och vi delar inte med oss av olika formativa arbetssätt till varandra. Jag känner nästan att det är mycket som jag missar och inte får ta del av, just på grund av att tiden inte alltid räcker till. [...] det blir liksom att man kör på som man alltid har gjort och använder dom metoder som man vet om. Helt enkelt dom som man vet funkar i praktiken. [...] sen är inte all forskning användbar. Mycket kommer från England och det

hjälper mig inte i min undervisning, den svenska skolan skiljer sig från den engelska. Vi har inte samma skolkultur och metoderna kan inte överföras rakt av. (Martin)

Resultatsammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur lärare i grundskolan, årskurs 4-6, resonerar kring och beskriver att de använder sig av formativ bedömning i undervisningen. Resultatet visar att de intervjuade lärarna ser positivt på arbetet med formativ bedömning, då det medför ett livslångt lärande och utvecklar elevernas metakognitiva förmåga. De intervjuade lärarna nämner att formativ bedömning är ett viktigt redskap som hjälper dem att notera den individuella kunskapsutvecklingen hos eleverna. Det är av stor vikt att synliggöra vad eleven kan, vart eleven befinner sig och vad nästkommande steg är i kunskapsutvecklingen. Vidare nämner lärarna att begripliga lärandemål gör eleverna medvetna om var de befinner sig kunskapsmässigt och vad de behöver göra härnäst för att nå kursmålen. I resultatet framkommer även att dokumentationen ökar och att skoluppgifterna bör planeras på ett sådant sätt att läraren erhåller information som är formativ.

Lärarna uttrycker även att individanpassad återkoppling är en betydelsefull komponent i bedömningsarbetet. Det är viktigt att medvetandegöra eleverna om vad de gör bra och vad de behöver göra för att efterhand nå kursmålen inom respektive skolämne. Återkoppling bör ske kontinuerligt under arbetsprocessens gång och anpassas efter varje enskild individ. Lärarna menar att man bör ha i åtanke om eleverna är kunskapsmässigt starka eller svaga. Dialogen och samspelet mellan läraren och eleven är två betydelsefulla komponenter, då båda parter bör vara aktiva under arbetsprocessen.

Vidare har resultatet synliggjort hur lärarna beskriver att de arbetar med formativ bedömning i undervisningen. Lärarna nämner utöver återkoppling och tydliggörande av lärandemål, även kamratbedömning och självbedömning. När eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra får de möjligheten att visa varandra hur uppgifter ska genomföras och hur man eventuellt kan vidareutveckla skoluppgifter. Kamratbedömning bidrar till att eleverna lär sig urskilja kvalitet i uppgifter, vilket på sikt blir ett redskap för livet. Självbedömning innebär att eleverna aktiveras att öva upp förmågan att bedöma sina egna prestationer. Lärarna uttrycker att eleverna bör få tillfällen till att reflektera över kvaliteten på sitt arbete och bedöma om det är i enlighet med kunskapskraven. Vidare menar de intervjuade lärarna att eleverna ska utveckla självständighet och ta ansvar för det egna lärandet.

Lärarna uppger att bedömningsmatriser är till hjälp för eleverna när de skriver sina skolarbeten. Matriser synliggör lärandemålen och kunskapskraven för eleverna, eftersom dessa visar förhållandet mellan undervisningen, lärandemålen och bedömningen. Vidare menar lärarna att eleverna måste få en förståelse för syftet med det som lärs ut och att det blir enklare att värdera det individuella lärandet med utgångspunkt i matrisen. Olika former av bedömningsmatriser nämns, då både generella, ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser förekommer i undervisningen. Majoriteten av de intervjuade lärarna använder sig av ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser. En specifik matris omfattar ett arbetsmoment eller en övning, då matrisen anpassas till den specifika uppgiften. Några av lärarna använder sig däremot mest av generella matriser i undervisningen. En generell matris kan användas inom många olika skolämnen, då utgångspunkten är en arbetssituation som kan förekomma inom många olika områden.

Vidare uttrycker majoriteten av de intervjuade lärarna att det förekommer en samsyn på

skolan kring bedömning. Lärarna nämner att man arbetar kollegialt på skolorna med bedömning och betyg. Resultatet visar att det kan se olika ut på skolor, då det även förekommer skolor där bedömning sällan diskuteras i arbetslaget. Det förekommer en samsyn kring bedömning på skolan, men det sker sällan några möten där bedömningsfrågor diskuteras.

Resultatet synliggör även att flera av lärarna uppger att de använder sig av teorier som är grundade i forskning vid formativ bedömning, då Dylan Williams modell nämns. Vidare framkommer att det är upp till varje enskild lärare att avsätta tid för att läsa in sig på området och befintlig forskning. Resultatet visar också att forskning inom formativ bedömning inte alltid kan överföras direkt till den svenska skolan, då skolkulturen och arbetssättet varierar mellan olika länder.

Diskussion

I föreliggande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till den tidigare forskning som presenterades i uppsatsens bakgrundsdel. Resultatet diskuteras under rubriker som är namngivna med utgångspunkt i det resultat som framkom av det empiriska materialet, då jag avser att besvara uppsatsens frågeställningar. Avsnittet avslutas med en slutsats och förslag till fortsatt forskning inom området.

Begreppsdefinition

De intervjuade lärarna anser att formativ bedömning är ett viktigt redskap som hjälper dem att notera den individuella kunskapsutvecklingen hos eleverna. Black och Wiliam (1998b) menar också att bedömning för lärande är av stor vikt vid effektiv undervisning. Vidare nämner lärarna att bedömning innebär att man synliggör vad eleven kan, var eleven befinner sig och vad nästkommande steg är i kunskapsutvecklingen. Formativ bedömning förmedlar vilka åtgärder som behöver vidtas för att eleverna ska få möjligheten till att vidareutvecklas. Lärarnas beskrivning stämmer väl överens med hur Sadler (1989) beskriver formativ bedömning. Formativ bedömning inträffar då elever och lärare utvecklar förståelse för avsedda lärandemål inom respektive skolämne. Lärare bör synliggöra elevers tillfälliga prestation i relation till det aktuella målet genom att synliggöra tre processteg; Vad är målet? Hur ligger eleven till i förhållande till målet? och Vad ska eleven göra härnäst för att nå målet (ibid)?

Av lärarnas svar framkom även begreppet, återkoppling, som en viktig faktor vid synliggörandet av elevernas kunskapsutveckling. Återkoppling är av stor vikt för att bedömningen ska bli formativ, då den för lärandet framåt. Black och Wiliam (1998a) menar att ett formativt synsätt på bedömning består av aktiviteter i undervisningen där elever ger och får konstruktiv återkoppling på skolarbeten, för att sedan revidera och förbättra dessa. Shute (2008) poängterar betydelsen av att återkoppling är tydlig, specifik och anpassad i förhållande till individen. Av intervjusvaren framkom vidare att dialogen samt samspelet mellan läraren och eleven är två betydelsefulla komponenter vid det kontinuerliga bedömningsarbetet. Sadler (1989) anser att kommunikation är en betydelsefull faktor vid bedömning, för att på så vis minimera att en lucka uppstår mellan elever och lärare samt mellan lärare och föräldrar.

Som framgått av intervjusvaren uttrycker lärarna att formativ bedömning är ett positivt

arbetssätt, då det främjar elevernas individuella kunskapsutveckling. En av lärarna, läraren Lisa, belyser dock en baksida med formativ bedömning, då tidsaspektens betydelse poängteras. Läraren Lisa uttrycker att det vid vissa tillfällen kan vara svårt att notera allt som eleverna presterar i undervisningen. Dessutom anser hon att dokumentationen ökar och att skoluppgifterna bör planeras på ett sådant sätt att läraren erhåller information som är formativ.

Återkoppling

I resultatet av intervjuerna framkommer återkoppling som en viktig komponent i bedömningsarbetet. Återkoppling kan vara ett av de mest effektiva pedagogiska verktyg som inverkar på elevers prestationer och lärande (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998a). Black och Wiliam (1998a) menar att återkoppling bör medföra information som är kopplad till ett specifikt utförande, där kvaliteter synliggörs likaväl som förslag ges på tänkbara utvecklingsområden. Lärarna nämner att återkoppling sker på olika vis, beroende på om eleverna är kunskapsmässigt starka eller svaga. Vidare anser lärarna, liksom Shute (2008), att det förekommer olika behov hos eleverna, då högpresterande elever exempelvis endast behöver små antydningar och bekräftelse om att de är på rätt väg. Lågpresterande elever är däremot i behov av stöd för att klara av skoluppgifter och för att utveckla sitt självförtroende. De intervjuade lärarna nämner inte negativ återkoppling, vilket för övrigt kan förekomma i samband med återkoppling. Hattie och Timperley (2007) nämner att negativ återkoppling kan vara nedslående för lågpresterande elever och påverka prestationen och motivationen i en negativ riktning. Återkoppling bör därmed ha tydlig anknytning till elevers skolarbeten, då personlig återkoppling och kommentarer mot jaget kan orsaka negativa konsekvenser för det individuella lärandet (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

En av de intervjuade lärarna, läraren Alma, betonar betydelsen av att ge individanpassad återkoppling, då eleverna inte kan jämföra sig med varandra. Butler (1987) menar att elever ständigt påverkas av en atmosfär där resultaten är en central fråga i klassrummen, vilket bidrar till att samhörigheten minskar och även motivationen till skolarbetet. Vidare anser Butler (1987) att elever i en sådan atmosfär tenderar att fokusera på de betyg och resultat som de får, i stället för den kunskapsutveckling som gjorts. Forskning påvisar att lärare vanligtvis inte använder sig av återkoppling som har en effektiv inverkan på elevers skolarbete, då de flesta lärare tillämpar normativ feedback (Black & Wiliam, 1998a). Normativ feedback sker då elevers skolprestationer jämförs med övriga elevers skolresultat (Shute, 2008). Som framgått av intervjusvaren förmedlar lärarna, i förhållande till tidigare forskning, en annan bild av hur återkoppling kan te sig i praktiken (Butler, 1987; Black & Wiliam, 1998a). Läraren Alma tillägger att individanpassad återkoppling bidrar till att eleverna visar en inre vilja och motivation till att utvecklas och lära sig nya saker. Eleverna kämpar och utvecklas för att de vill lära sig nya saker ständigt. Även Shute (2008) menar att motivation och vilja är två viktiga komponenter vid kunskapsutveckling. Vidare anser Shute (2008) att möjligheten till att påverka och utveckla sitt lärande är av stor vikt för motivationen, vilket möjliggörs då elever involveras och får ta ansvar för det individuella lärandet.

Vidare anser de intervjuade lärarna, liksom Sadler (1989), att begripliga lärandemål är oerhört viktigt i samband med återkoppling, då eleverna får veta var de ligger och vad de ska göra för att komma vidare i sitt lärande. Lärare bör synliggöra elevers tillfälliga prestation i relation till det aktuella målet genom att synliggöra tre processteg; Vad är målet? Hur ligger eleven till i förhållande till målet? och Vad ska eleven göra närmast för att nå målet (ibid)? Black och Wiliam (1998a) poängterar att lärandet utvecklas i en positiv riktning först då individer förstår var de befinner sig i förhållande till lärandemålen. Lärarna tillägger också att det är oerhört

viktigt att medvetandegöra eleverna om vad de gör bra och vad de behöver vidareutveckla för att efterhand nå kursmålen inom respektive skolämne. En optimal inlärningsmiljö uppstår först när elever och lärare aktivt i ett kontinuerligt samspel försöker besvara dessa frågor. Sadler (1989) menar att det är oerhört viktigt att lärare har kompetens till att förklara var eleverna befinner sig i relation till lärandemålen, för att därefter vägleda eleverna mot uppsatta mål. Lärare har dock svårigheter att tydliggöra och förmedla förväntade kriterier och kunskapsmål för eleverna (Dargusch, 2014). På så sätt tydliggörs inte lärandemålen, vilket i sin tur påverkar elevernas möjligheter till individuell kunskapsutveckling.

Lärarna i studien nämner att återkoppling ges dels på en specifik skoluppgift, men att eleverna även får råd som kan vara av betydelse inför nästkommande uppgifter. Hattie och Timperley (2007) menar att respons på uppgiftsnivå är en typ av återkoppling som är specifik och relaterar till just den uppgiften som återkopplingen ges på. Uppgiftsrelaterad återkoppling är även av ytlig karaktär, då rätt och fel synliggörs i samband med skolarbeten. Återkoppling på uppgiftsnivå är dock vanligt förekommande i undervisningssituationer. Resultaten i föreliggande studie bekräftar resultaten i Hattie och Timperleys (2007) studie, då uppgiftsrelaterad återkoppling förekommer i de intervjuade lärarnas undervisning.

De intervjuade lärarna uttrycker att de ger någon form av muntlig eller skriftlig återkoppling under arbetsprocessen, för att eleverna ska nå det slutgiltiga målet. Muntlig återkoppling sker i direkt anknytning till en elevprestation, men även med större mellanrum. Vidare tillägger lärarna att skriftlig återkoppling förekommer i samband med skriftliga skoluppgifter och prov. Några av lärarna nämner att de ofta använder sig av skriftliga kommentarer i form av, ”two stars and a wish”, där läraren synliggör två kvaliteter i arbetet samt ger ett förslag på vad som kan vidareutvecklas inför nästkommande uppgifter. Den skriftliga återkopplingen kompletteras även i vissa fall med omdömet. Flera av de intervjuade lärarna nämner att det även är viktigt att använda sig av betygsstegen som omdöme, då eleverna bör erhålla information om hur de ligger till. En del forskning påvisar att det är mest verkningsfullt för eleverna när de enbart får återkoppling på sitt skolarbete (Butler, 1987). Elever som däremot enbart tilldelas ett betyg är inte lika motiverade till att genomföra uppgifter. Betygsättning bidrar till en atmosfär där elevers utveckling åsidosätts. Det minskar exempelvis motivationen till att genomföra skoluppgifter, av den orsaken att betyget är det primära för eleven (ibid).

Metoder för ett formativt arbetsätt

Bland intervjusvaren i studien nämns olika tillvägagångssätt och formativa arbetsmetoder som tillämpas i praktiken. De intervjuade lärarna nämner, utöver återkoppling och tydliggörande av lärandemål, även kamratbedömning och självbedömning. Black och Wiliam (1998a) belyser att självbedömning och kamratbedömning kan användas som inlärningsstrategi vid kunskapsutveckling, då de är effektiva redskap för att utveckla elevers metakognitiva färdigheter. Den här metoden är ett sätt att förbättra formativ bedömning i undervisningssituationer. De intervjuade lärarnas formativa arbetsmetoder stämmer överens med de tillvägagångssätt som förespråkas av Black och Wiliam (1998a).

Bedömning kan utföras av fler personer än läraren, kamratbedömning är till exempel en metod som möjliggör att eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra i sitt lärande. De intervjuade lärarna nämner att de vägleder eleverna för att kunna synliggöra varandras kompetenser och potentiella utvecklingsområden. När eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra får de möjligheten att visa varandra hur uppgifter ska genomföras och hur man eventuellt kan vidareutveckla skoluppgifter. Vidare uttrycker lärarna att de tydliggör vad det

är man ska titta på vid kamratbedömning och att kamratbedömning medför att eleverna lär sig urskilja kvalitet i uppgifter. En av lärarna i studien, läraren Karin, nämner att eleverna i samband med kamratbedömning får se och diskutera olika exempeltexter.

Självbedömning medför att elever kan se kopplingen mellan rådande- och framtida prestationer (Sadler, 1989). De intervjuade lärarnas definition av självbedömning är snarlik den definition som Sadler (1989) förmedlar, då lärarna nämner att metoden innebär att eleverna aktiveras att öva upp förmågan att bedöma sina egna prestationer. Vidare uttrycker lärarna att eleverna i undervisningen får tillfällen att reflektera över kvaliteten på sitt arbete och bedöma om det är i enlighet med kunskapskraven. En av lärarna, läraren Stina, menar att eleverna måste bli bättre på att planera, bedöma och ta ansvar för sina studier. Eleverna ska utveckla självständighet och ta ansvar för det egna lärandet. Även Black och Wiliam (1998a) menar att det är av stor vikt att ge elever möjligheten till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt, då det medför att elever lär sig att ta ansvar för sitt eget lärande. Lärarna anser även att den kognitiva förmågan utvecklas när eleverna synliggör kunskapskvaliteter i skoluppgifter. Enligt Black och Wiliam (1998a) utvecklas den kognitiva förmågan då individer möjliggörs tillfällen att synliggöra kunskapskvaliteter och formulera framåtsyftande återkoppling. De intervjuade lärarnas konstateranden stämmer därmed väl överens med vad tidigare forskning inom området visar (Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989).

Två av de intervjuade lärarna i studien, lärarna Lisa och Jonas, nämner ytterligare en metod som de använder sig av i undervisningen. Metoden *Exit tickets* stämmer av elevernas lärande och utgör även ett stöd för lärarens fortsatta planeringsarbete av undervisningen. Lärarna Lisa och Jonas tillägger att det är ett effektivt sätt att synliggöra lärandet, både på individnivå och gruppnivå. Eleverna svarar på en fråga som är kopplad till lektionens mål, vilket även ger läraren en överblick på hur eleverna har tagit till sig lektionsinnehållet.

Bedömningsmatriser

I resultatet från intervjuerna uttrycker lärarna att bedömningsmatriser är till hjälp för eleverna när de skriver sina skolarbeten. Jönsson och Svingby (2007) anser likt de intervjuade lärarna att matriser främjar lärande och förbättrar undervisningen. Lärarna uppger att eleverna måste få en förståelse för syftet med det som lärs ut och att det blir enklare att värdera det individuella lärandet med utgångspunkt i matrisen. Lundahl (2014) menar att matriser är ett redskap som synliggör för eleverna vad som kommer att bedömas, då dessa visar förhållandet mellan lärandemål, undervisning och bedömning. Genom att konstruera en matris kan lärare klargöra undervisningens mål, syfte, kunskapskrav och hur eleverna ligger till i relation till dessa (ibid). Vidare anser lärarna att det centrala innehållet och kunskapskraven måste förtydligas och brytas ner, då eleverna bör få en klar uppfattning av vad som förväntas för att nå upp till ett visst betyg. Även Lundahl (2014) påstår att lärare bör förtydliga och bryta ner kunskapskraven, på så sätt får eleverna en klar uppfattning av vad som förväntas för att uppnå ett visst betyg. Det blir dessutom enklare för eleverna att värdera sitt eget lärande med utgångspunkt i bedömningsmatrisen, då de är medvetna om hur de olika undervisningsmomenten bedöms.

De intervjuade lärarna nämner olika former av bedömningsmatriser, då både generella, ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser förekommer i undervisningen. Två av lärarna, lärarna Alma och Martin, använder sig exempelvis mestadels av generella matriser i undervisningen, men ibland förekommer även ämnesspecifika matriser. Lärarna Alma och Martin nämner att en generell matris kan användas inom många olika skolämnen, då

utgångspunkten är en arbetssituation som kan förekomma inom många olika områden. Lärare kan därmed använda sig av samma matris, oavsett vilket ämne de undervisar i. Majoriteten av lärarna använder sig främst av ämnesspecifika och uppgiftsspecifika matriser. Jönsson och Svingby (2007) anser, utifrån sin forskning, att bedömningsmatriser bör vara ämnesspecifika, analytiska och kompletteras med elevexempel på olika nivåer. Analytiska matriser bedömer varje kriterium för sig, exempelvis: innehåll, språk och grammatik. Två av de intervjuade lärarna, lärarna Karin och Lisa, nämner att specifika matriser är detaljerade och att kriterierna enbart avser den specifika arbetssituationen. En specifik matris omfattar därmed ett arbetsmoment eller en övning, då matrisen anpassas till den specifika uppgiften. Lärarna Karin och Lisa uttrycker vidare att begreppen som förekommer i kursplanen är svårbegripna och komplexa, vilket bidrar till att de använder specifika matriser. Kunskapskraven bryts ner och förtydligas med utgångspunkt i det område som eleverna ska arbeta med, vilket i sin tur underlättar för eleverna. Sadler (1989) påstår att formativ bedömning enbart är formativ när eleverna förstår sig på kunskapsmålen och vad som förväntas av dem.

Skolan och ett formativt förhållningsätt

I relation till resultaten från intervjuerna uttrycker majoriteten av de intervjuade lärarna att det förekommer en samsyn på skolan kring bedömning. Lärarna nämner att man arbetar kollegialt på skolorna med bedömning och betyg. Det kollegiala arbetet innebär alltså att det förs diskussioner kring bedömning i arbetslagen och lärarna anser att den här typen av gemensamma arbetsprocesser är ett stort stöd i bedömningsarbetet. Lärarna i studien nämner vidare att diskussionerna i arbetslagen medför att eleverna får en mer rättvis bedömning och på sikt kan även elevernas individuella kunskapsutveckling öka. Black och Wiliam (1998b) anser också att elever främjas om lärare har ett gemensamt språk för bedömning. Två av lärarna, lärarna Alma och Stina, menar även att man på skolan har samtal med kollegor om bedömning, där man exempelvis delar med sig av prov, läser elevernas uppgifter och rättar åt varandra. Samedömning förekommer, då arbetslaget diskuterar olika elevexempel, för att synliggöra och utveckla en samsyn kring vilka kunskaper det är som ska bedömas. Lärarnas beskrivningar av tillvägagångssätt och exempel på samarbete vid bedömning stämmer överens med Black och Williams exempel, som nämner; att man exempelvis kan göra rättningar och bedömningar av skoluppgifter tillsammans (1998b).

Av lärarnas svar framkom även att två av lärarna, lärarna Jonas och Karin, har timmar inlagda i sin tjänst för formativ bedömning och kollegialt lärande. Lärarna uttrycker att grupperna träffas kontinuerligt och diskuterar strategier, bedömning och metoder. Samtalen bidrar till inspiration och nya idéer till andra tankesätt, vilket i sin tur är användbart i undervisningen. Vidare menar lärarna att man hjälps åt med bedömning, att man utvecklar matriser gemensamt och samtalar kring de olika begreppen i kursplanerna, då syftet är att lärarna efterhand ska tänka på ett snarlikt sätt vid bedömning. Läraren Karin tillägger dessutom att man auskulterar varandras lektioner, för att sedan diskutera hur metoden fungerade samt hur man kan utföra och lägga upp metoden på andra sätt.

I studiens resultat kan dock konstateras att samsynen kring bedömning varierar på skolor, då en av lärarna, läraren Martin, menar att bedömning sällan diskuteras i arbetslaget. Läraren Martin nämner att det förekommer en samsyn kring bedömning på skolan, men att det sällan sker några möten där bedömningsfrågor diskuteras. Vidare betonar läraren Martin att tidsaspekten anses vara en faktor till att samtal ofta uteblir. Arbetslagen samarbetar inte kring bedömning av elevuppgifter och delar inte med sig av sina kunskaper till varandra. Black och Wiliam (1998b) framhåller bland annat att lärare inte delar med sig av sin kunskap till

varandra och att de inte samarbetar kring bedömning av elever. Tidigare forskning stämmer på så sätt överens med resultatet som framkom från intervjun med läraren Martin. Vidare uttrycker läraren Martin att arbetslaget får ta egna initiativ och avsätta tid från sin planeringstid till att diskutera bedömning kollegialt. I samband med bedömningsarbetet är den närmsta lärarkollegan ofta det största stödet.

Lärare skulle kunna samtala och samarbeta mer kring bedömning, hur man konkret kan arbeta formativt, hur undervisningen kan struktureras och vad som bedöms (Black & Wiliam, 1998b). Det borde vara en självklarhet att arbeta på en skola som har en gemensam grundsyn kring bedömning, då kollegialt lärande medför positiva effekter på likvärdigheten i bedömning. Som framgår av resultatet med de intervjuade lärarna förekommer skolor där lärares bedömningsarbete fortfarande sker individuellt. Genom att dela idéer och tips med kollegor skulle bedömningsprocessen kunna förbättras och utvecklas ytterligare.

Bedömning på vetenskaplig grund

Undersökningens resultat synliggör att majoriteten av de intervjuade lärarna uppger att de använder sig av teorier som är grundade i forskning vid formativ bedömning, då Dylan Williams modell nämns. Lärarna nämner att de tar reda på var eleverna befinner sig, för att sedan konstatera vad målet är och hur eleverna ska uppnå målet. Vidare nämner lärarna att olika metoder förekommer i undervisningen i form av kontinuerlig återkoppling, självbedömning och kamratbedömning för att synliggör elevernas lärandeprocess. Två av de intervjuade lärarna, lärarna Jonas och Lisa, tillägger att de använder sig av Christian Lundahls bok (2014), *Bedömning för lärande*, då boken innefattar många bra råd och exempel att tillämpa i undervisningen. Exit tickets är en metod som läraren Lisa implementerade i sin undervisning först efter att ha läst boken. Läraren Jonas nämner även att lärarylaget på skolan har diskuterat boken, *Bedömning för lärande*, samt hur de ska implementera metoderna i den dagliga undervisningen.

Många av lärarna i studien uppger att de använder sig av beprövad erfarenhet och forskning inom området formativ bedömning, då utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En av de intervjuade lärarna i studien, läraren Martin, nämner dock att det är upp till varje enskild lärare att avsätta tid för att läsa in sig på området och befintlig forskning. Det uppstår dock svårigheter i att ständigt hålla sig uppdaterad, på så sätt kan intressanta och viktiga metoder förbises. Black och Wiliam (1998b) belyser detta problem i sin forskning, då de menar att det förekommer svårigheter med att få aktuell forskning att nå ut till skolorna. Därmed diskuteras bedömning för lärande på forskningsnivå, men det implementeras inte lika fort i undervisningen (ibid). Resultaten i föreliggande studie bekräftar därmed resultaten i Black och Williams studie.

Läraren Martin betonar även att forskning inom formativ bedömning inte alltid kan överföras direkt till den svenska skolan. Han tillägger att mycket av den internationella forskningen som förekommer är utförd i England och förhåller sig till det engelska skolsystemet, vilket medför att skolkulturen och arbets sättet inte är detsamma som i den svenska skolan.

Slutsats

Resultatet av denna studie synliggör hur de intervjuade lärarna definierar begreppet formativ bedömning och hur de beskriver att de implementerar det i olika undervisningssituationer. Studiens syfte och frågeställningar har därmed besvarats, då uppsatsen medför en fördjupad

kunskap kring hur man kan tillämpa formativa arbetsmetoder för att stödja elevernas individuella kunskapsutveckling. Studien visar att lärarna är medvetna om och har en insikt i betydelsen av formativ bedömning, då formativ bedömning är en framträdande komponent i deras undervisning. Vidare belyser studien hur det rådande läget kring bedömning ser ut på de aktuella skolorna.

Sammanfattningsvis kan formativ bedömning associeras med orden synlighet, delaktighet och ansvar. Ett formativt arbetssätt är mer än en metod, det är ett helhetstänk kring lärande, med fokus på individuell kunskapsutveckling. Det är viktigt att konkretisera mål, syfte och kunskapskvaliteter för att efterhand synliggöra dessa för eleverna. Undervisningen ska arbeta mot avsedda mål och kriterier, så att eleverna kan värdera sina individuella förmågor gentemot dessa och efterhand vidareutvecklas i sitt lärande. Formativ bedömning är en aktiv process då delaktighet och interaktion mellan elev och lärare är en förutsättning. Möjligheten till att utveckla och påverka sitt eget lärande är av betydelse för motivationen. I samband med återkoppling och dialog mellan elev och lärare bör information förmedlas kring nuvarande kunskapsstadiet i relation till förväntade kunskapsmål. Det är därmed viktigt att synliggöra vad eleven kan, var eleven befinner sig och vad nästkommande steg är i kunskapsutvecklingen. Individanpassad återkoppling bör vara av framåtsyftande karaktär, med primärt fokus på lärandeprocessen och inte på eleven som individ. När eleverna övar sig i att se kunskapskvaliteter genom exempelvis; kamratbedömning, självbedömning och synliggörande av exempeltexter, förses de med redskap till att värdera sitt eget skolarbete.

Det kollegiala samarbetet kring betyg och bedömning ser olika ut på de aktuella skolorna, då det förekommer skolor där man diskuterar och samarbetar i större utsträckning i förhållande till andra skolor. I samband med det kollegiala samarbetet är sambedömning av stor vikt, då arbetslaget diskuterar olika elevexempel, för att synliggöra och utveckla en samsyn kring vilka kunskaper det är som ska bedömas.

Sammantaget visar föreliggande studie, likt tidigare forskning inom området, att formativ bedömning är av betydelse för den individuella kunskapsutvecklingen och att formativ bedömning kan implementeras på olika sätt i undervisningen. Det är den undervisande läraren som bestämmer hur formativ bedömning ska tillämpas i undervisningen och därmed förekommer olika tillvägagångssätt, då lärare har olika erfarenheter och kunskaper inom området.

Fortsatt forskning

Studiens resultat grundas i den sammanfattning och analys som gjorts av de genomförda kvalitativa intervjuerna. För att få en fördjupad insikt om hur olika formativa bedömningsformer används och därmed fördjupa forskningen, hade intervjuer kunnat kompletteras med observationer av undervisningen. I samband med observationer synliggörs om de intervjuade lärarnas bedömningsmetoder och tillvägagångssätt är av formativ karaktär. Liknande studier kan dessutom utföras i andra kommuner, för att sedan jämföras och analyseras. Ytterligare en intressant och viktig aspekt är att belysa elevperspektivet, för att på så vis undersöka hur elever upplever formativ bedömning samt vilken inverkan det medför på elevers självkänsla och kunskapsutveckling.

Det förekommer redan undersökningar och studier inom formativ bedömning, som

exempelvis har utförts av de internationella forskarna: Wiliam, Black, Hattie och Timperley. Den internationella forskningen inom området är tämligen omfattande, dock är internationell forskning inte alltid direkt överförbar på svensk undervisningskontext. Avslutningsvis eftertraktas därmed bredare forskning inom området med riktning mot Sverige och med utgångspunkt i de riktlinjer samt mål som förekommer i den svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011). Lärare inom den svenska skolan kan på så vis på ett naturligt sätt relatera till befintlig forskning inom området, för att därefter tillämpa aktuella metoder med elevers kunskapsutveckling som primärt syfte.

Referenser

- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 7- 74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1) 5-31. DOI 10.1007/s11092- 008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80(2), s. 139-148.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 1987, vol.79, No. 4. 474-482.
- Dargusch, J. (2014). Teachers as mediators: Formative practices with assessment criteria and standards. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 37, No. 3.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education* Vol. 35, NO.2, 213-224.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research* 77.1: 81-112.
- Holme, I.M., & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Jönsson, A & Svingby, G.(2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144
doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18. 119-144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational research*. March 2008, Vol. 78, No. 1. Florida State University.
- Skolverket. (2014). *Formativ bedömning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017- 11- 28, från <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>
- Skolverket. (2016). *Formativ bedömning har effekt*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017- 11- 24, från

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-har-effekt-1.116718>

Skolverket. (2016). *Hur upplever elever betyg och bedömning?*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017- 11- 22, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-elevperspektiv/hur-upplever-elever-betyg-och-bedomning-1.195596>

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

Vallberg Roth, A-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 49-67). Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Vad är formativ bedömning för dig?
2. Vad anser du är viktigt att fokusera på vid formativ bedömning?
3. Hur arbetar du med formativ bedömning i din undervisning? Kan du ge några exempel?
4. A) Vilken form av bedömningsmatriser använder du dig av? Generella matriser eller uppgiftsspecifika.

B) Hur upplever du att bedömningsmatrisen/ bedömningsmatriser är till hjälp för eleverna när de skriver sina skolarbeten?
5. På vilket sätt ger du feedback till eleverna? Använder du dig endast av betyg, endast kommentarer eller betyg och kommentarer?
6. Vad fokuserar du på när du ger feedback till eleverna?
7. Hur får eleverna möjligheten att revidera sina arbeten efter feedback?
8. Vilka effekter får formativ bedömning på elevernas lärande?
9. På vilket sätt arbetar lärarlagen på skolan med formativ bedömning?
10. Arbetar lärarna på liknande vis på hela skolan eller är det upp till undervisande lärare att bestämma om man vill använda sig av formativ bedömning, matriser m.m.?
11. Vilka modeller/ teorier som är grundade i forskning vid formativ bedömning använder du dig av?