



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Lärares uppfattning och användning av formativ bedömning

---

En kvalitativ intervjustudie om hur lärare upplever sitt arbete med formativ  
bedömning i klassrummet

**Malin Bladh**

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT17-2930-003-L3XA1A

## Abstract

<b>Title</b>	Teachers' perception, using and knowledge of formative assessment.
<b>Language</b>	Swedish
<b>Keywords</b>	Formative assessment, assessment, feedback, sociocultural perspective, educational evaluation

---

The structure of society should be reflected within the school and school work, and hence working with formative evaluation is of high importance. The Swedish society is represented by humans from different backgrounds, experience and religions. This increases the importance of the work for and within school and education in order to give the students a chance manage the balance between school and spare time. Within the boundaries of this essay, I have studied teachers' views and opinions about using formative evaluation and how this method is expressed during the education. The teachers' view of the formative evaluation is what will determine how he or she chooses to work with this educational method. Teachers' profession and attitude toward formative evaluation is to a large extent one of the crucial factors that will determine the students' education. Because of this, the essay aims to investigate how some teachers for students within the year F-3 view and use formative evaluation within their own work. The study contains aspects from both newly examined as well as more experienced teachers, which shows differences between teachers depending on at which time they have conducted their teacher's education. The results from the study show that the Swedish school is facing a lot of challenges with large groups of students per class and a tight time schedule. These challenges are factors that the interviewed teachers consider harmful, and a negative effect is that formative evaluation cannot be used to a desired extent. Consequences that arise from this are that students with diverse levels of knowledge are not given a fair chance to create awareness about where they stand in terms of grades and knowledge, what areas they need to train and improve, or what the final objectives are.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	4
<b>2 Syfte och frågeställning</b> .....	4
<b>3 Begreppsdefinition</b> .....	5
3.1 Formativ bedömning .....	5
3.1.1 Feedback och återkoppling.....	5
3.2 Summativ bedömning .....	5
<b>4 Teoretisk bakgrund</b> .....	5
4.1 Tidigare forskning .....	7
4.1.1 Varför formativ bedömning i undervisningen? .....	8
4.1.2 Lärares betydelse.....	9
4.1.3 Skolverkets och läroplanens syn på formativ bedömning.....	9
4.2 Teoretiskt ramverk för studien .....	9
<b>5 Metod</b> .....	10
5.1 Genomförande .....	10
5.2 Tillförlitlighet .....	11
5.3 Etiska aspekter.....	11
5.4 Klassificering .....	11
5.5 Presentation av deltagare.....	12
5.6 Bortfall .....	12
<b>6 Resultat</b> .....	12
6.1 Intresseväckande undervisning .....	13
6.1.1 Lärares erfarenhet.....	13
6.1.2 Lärares användande.....	14
6.1.3 Självutveckling för lärarna .....	14
6.2 Lärares drömvärld? .....	15
6.3 Ris och ros med formativ bedömning .....	15
6.3.1Fördelar med formativ bedömning.....	15
6.3.2 Utmaningar med formativ bedömning .....	16
6.4 Lärares gemensamma samsyn om formativ bedömning .....	16
6.4.1 Det pratas om annat, eller ingenting alls .....	16
6.4.2. Det kollegiala kooperativet stärker professionen .....	17
6.5 Sammanfattning resultat.....	17

<b>7 Diskussion</b> .....	17
7.1 Resultatdiskussion.....	17
7.1.1 Hur lärarna ser på formativ bedömning .....	18
7.1.2 Modifierad grundidé.....	18
7.1.3 Vem ska satsa på den formativa bedömningen? .....	19
7.1.4 Kollegialt samarbete.....	20
7.1.5 Självbedömning och kamratbedömning.....	20
7.1.6 En balansgång mellan formativ och summativ bedömning .....	21
7.2 Sammanfattning resultatdiskussion.....	21
7.3 Metoddiskussion.....	21
<b>8 Pedagogisk implikation</b> .....	22
<b>9 Vidare forskning</b> .....	22
<b>9 Referenser</b> .....	23
<b>Bilaga 1</b> .....	25
<b>Bilaga 2</b> .....	26

## 1 Inledning

Två centrala delar i dagens skolverksamhet är att synliggöra lärandet och lyfta elevernas lärandeprocess. Formativ bedömning är ett synsätt som är utbrett och användbart i både svensk såväl som internationell skola och andra utbildningsverksamheter. Skolverket (2011) beskriver formativ bedömning vid att målen i undervisningen tydliggörs och att det sker i ett nära samarbete mellan lärare och varje enskild elev. Läraren kan använda sig både av feedback och återkoppling, för att tillsammans med eleven reflektera över var denne befinner sig och hur målen kan uppfyllas. Arbets sättet syftar till den inkluderande skolan och formativ bedömning framställs generellt som positivt. Formativ bedömning inkluderas i svensk skola, men frågan är hur lärare använder bedömningen, och i vilken utsträckning. Skolverket (2011) menar att formativ och summativ bedömning går hand i hand och den ena bedömningsformen utesluter inte den andra. Däremot är det viktigt att eleverna vet när, vad och hur bedömningen sker samt vilken bedömningsform som är aktuell. För att tydliggöra lärarens roll kan eleverna både uppfatta läraren som coach och domare; coach vid den formativa bedömningen och domare vid den summativa bedömningen. Därmed står lärarens kunskaper och egenskaper i fokus för att eleverna ska få bästa förutsättning för att utvecklas, i båda hänseenden.

Eacott (2010) menar att olika metastudier som forskaren Hattie (2015) belyser visar att det är läraren som är den viktigaste framgångsfaktorn i utbildningen. Det har länge funnits en medveten problematik om att skolans bedömningar sätter villkoren för klassrummets verksamhet på ett sätt som är negativt för lärande. Detta på grund av att beslutsfattande om skolans verksamhet tas på politisk nivå. Formativ bedömning har enligt Dorn (2010) sitt ursprung i klassrumsbaserad forskning men stannar och utvecklas inte där, utan befinner sig på en metanivå högre upp. Boström (2017) visar att forskningen behöver förbättra sambandet mellan forskning och praktik. Det teoretiska forskningsresultatet kan förankras och bli tydligare användbart för lärare i praktiken. Formativ bedömning är också ett redskap för skolledningen som i sin tur kan ges till läraren när skolan och enskilda elever inte uppnår tillräckliga framsteg. Bedömningen i sin helhet är inte bara ett hjälpmedel för lärare och elever utan också för samhället till att möta de politiska behoven som finns. Det finns forskning som tyder på att den formativa bedömningen är inkonsekvent och därmed blir för komplex att hantera. (Dorn, 2010) Således fyller läraren en huvudsaklig funktion för att eleverna inte ska lära sig för stunden, utan för livet. Sammantaget menar Boström (2017) och Dorn (2010) för att kunskapen ska förankras på ett givande sätt behöver den formativa bedömningen vara väl avvägd och utvecklad för att eleverna ska utveckla sitt eget inflytande och kunna påverka sin egen lärandeprocess.

## 2 Syfte och frågeställning

Det är läraren och dennes sätt att undervisa i klassrummet som är den verklighet eleverna möter. Forskning om formativ bedömning presenteras och omvandlas, för att kunna användas i klassrummet där läraren själv behandlar innehållet i den formativa bedömningen. Där inkluderas även läroplanen och styrdokument för svensk skola. Skolverket (2011) skriver att bedömningskulturen i klassrummet är viktig för elevernas lärande. Vilket resulterar i att det är betydande hur läraren ser på den formativa bedömningen och hur denne väljer att arbeta med den. Syftet med denna studie är att belysa lärarens upplevelse om när och på vilket sätt den formativa bedömningen används. Jag har valt att använda mig av en intervjustudie för att undersöka lärarens arbete kring ämnet. Aspekter som ryms i frågeställningen är både vad läraren ser för utmaningar och fördelar, samt vilka delar i den formativa bedömningen som framträder tydligast för lärarna. Forskningsfältet är avgränsat till lärare i F-3.

Frågeställningen för studien:

- Hur upplever några F-3 lärare sitt arbete med formativ bedömning?

### 3 Begreppsdefinition

Nedan följer en förklaring av begrepp som är frekvent förekommande genom uppsatsen.

#### 3.1 Formativ bedömning

Enligt Boström (2017) definieras formativ bedömning vid en lärprocess där huvudsaklig fokus ligger i att föra eleverna framåt i sin kunskapsutveckling. Läraren ska under processen stötta eleverna genom enskild återkoppling och feedback. Bedömningen blir formativ när det finns bevis på att eleven förs framåt i sin utveckling. I den formativa bedömningsprocessen lyfts också elevernas egenansvar. Genom att eleverna själva är delaktiga i sin egen bedömning kan de också stötta och hjälpa varandra, i kamratrespons.

##### 3.1.1 Feedback och återkoppling

Williams (2011) skriver om olika utvecklingsreformer som varit ledande för den formativa bedömningen. Den utvecklingen som följer samhället starkast är den där eleven själv i samspel med sin lärare är aktiv i sin bedömningsprocess. Williams (2011) refererar till Shute (2008) som i undersökningar kommit fram till att det i förbättrande av lärandet ska inriktas på feedback, vilket är en del i den formativa bedömningen. Feedback ska fokusera till *hur* eleven ska förbättra sin kunskap. Feedback härleder till tre huvudsakliga frågor: Var ska jag gå? Hur går jag? Var härnäst? En annan del inom den formativa bedömningen är återkoppling, vilket inte ska vara detaljerad. Lärare använder bedömning i eget syfte samt ger sina elever redskap för att kunna genomföra självbedömning. Det används sedan för att utforma rätt sorts undervisning och lärande, feedback som inte ska användas allmänt utan istället specifikt anpassad till varje elev där fel i svaren påpekas på detaljnivå. En aktiv och dialogisk feedback inom formativ bedömning, där både elev och lärare har ett meningsutbyte förefaller sig vara effektivt och har en positiv kunskapsutveckling hos eleven. Det blir formativ bedömning när det finns bevis på att undervisningen anpassas för att möta studenternas behov. (Williams, 2011)

#### 3.2 Summativ bedömning

Summativ bedömning är enligt Gyllander Torkildsen (2016) en bedömning som summerar elevernas kunskaper och finns dokumenterat genom ett prov eller betyg. En bedömning som har fler funktioner att fylla än att ge eleverna ett betyg på pappret. Summativ bedömning fungerar som ett mått på kvalitet och ser till att de decentraliserade skolorna upprätthåller den standard och likvärdiga skola som efterfrågas.

### 4 Teoretisk bakgrund

Gyllander Torkildsen (2016) betonar den höga grad av intresse som de flesta finner sig ha om skolan. Alla har gått i skolan och har på så sätt erfarenhet av den. Hon diskuterar vidare den bild som media och politik för fram också påverkar intresset för hur skolan formas. Under de senaste åren har skolresultaten i svensk skola försämrats, vilket i sin tur har lett till ifrågasättande av lärarnas kompetens. Bedömningen i skolan har fungerat som ett mått på framgång. Den formativa bedömningen menar Gyllander Torkildsen ska lyfta den nedåtgående spiralen av elevernas resultat och den summativa bedömningen i form av prov och betyg ska fungera som ett kvitto och bevismaterial på elevernas kunskap. Studien som Gyllander Torkildsen (2016) genomfört är en auktionsforskning där utgångspunkten har varit

vid att människan är i centrum som agent för sin egen omgivning. Studien har genomförts över en tid på tre år och forskaren har samarbetat med en skola, där många av eleverna har en multietisk bakgrund. Metoder som använts inom ramen för studien är fokusgruppintervjuer och dialogiska samtal. Syftet med studien var att bidra med elevernas förståelse, upplevelse och påverkan i skolans bedömningspraktik, samt hur bedömningspraktiken påverkar läraren och elevens förmåga att påverka den. Resultatet visar att elevens förståelse delas in i tre huvudsakliga delar. Gyllander-Torkildsen benämner dessa vid prestation, förståelse och lärande. Sedan är utfallet olika beroende på hur utvecklad förståelse en elev har eller hur eleven väljer att tolka bedömningspraktiken (prestation). Sedan utgjorde en mindre grupp elever där eleverna associerade bedömning till lärande. Eleverna tolkar också lärarens uttryck och hur denne väljer att lägga upp sin undervisning. (Ibid)

Dorn (2010) menar att den formativa bedömningen under årtionden har haft en positiv inverkan om den tillhandahålls och används korrekt. Däremot kan det bli problematiskt när den formativa bedömningen behöver konkurrera gentemot andra bedömningsformer, däribland den summativa bedömningen. Forskning pekar på att bedömningen är nyckeln till det som eleverna behöver för att upptäcka deras eget lärande. Det finns en enighet om att försöka finna samstämmighet och att hitta en mall för hur kvalitén och resultaten i skolan ska gå till. I en samlad artikel belyser Hattie (2015) totalt 1200 stycken metaanalyser. Sammantaget klarlägger dessa olika infallsvinklar av lärarens sätt att hantera sin undervisning. Den ska inte enbart fungera, utan också fungera på bästa sätt. Hattie skriver att det är av stor vikt att läraren informerar sina elever om vad som förväntas av dem för att förståelsen och kunskapen ska vara och bli tillräcklig. Den formativa bedömningen kan användas för att eleverna själva ska upptäcka vad som värderas i innehållet av den kunskap de förväntas tillgodogöra sig. I sin tur har också läraren ansvaret för att innehållet och verksamheten anpassas för att eleverna ska få förutsättning till möjlighet för lärande. Ett problem som Hattie (2015) lyfter fram är oförmågan av att ha kontroll över lärarens egenskaper. Han belyser statistik där forskning och metoder endast har insyn i 20-25% av det läraren väljer att göra i klassrummet. Vidare menar även Boström (2017) och Dorn (2010) att formativ bedömning ses som ett av de mest effektiva sätt att öka elevens lärande. Dock är det inte oproblemiskt att undervisa formativt, då läraren enligt Boström behöver förändra sin egen syn på sin egen roll i klassrummet. Det är när läraren förstår den formativa bedömningen på djupet som den sedan kan göra sig rättvis i undervisningen. Det finns också praktiska problem med den formativa bedömningen som härleds från både politiska och kulturella aspekter; vilket hämmar dess utveckling (Dorn, 2010).

Lundahl (2006) beskriver det svenska statsväsendets misslyckade med att utjämna de strukturella ojämlikheter som finns, både i samhället men också inom bedömningen i skolan. Även decentraliseringen i början av 1990-talet, hade som mål att förbättra kvalitén i svensk skola. Skolan ändrade inriktning till att nyttja ett målrelaterat betygssystem, som avsågs främja elevernas motivation och arbetsklimat. Till synes finns ett motstånd till det som Eacott (2010) benämner som *the neo-Taylorism of Hattie*. Den syn på utbildning som Hattie belyser som den rätta kan i själva verket uppfattas som en modevåg och guruförklarande av Hattie själv. Det Australiensiska skolsystemet har implementerat Hatties forskning gällande utbildningsvetenskap. Graden av att endast följa en dominant utbildningssyn och att inte vara kritisk granskande kan vara otillförlitligt. Hattie har enligt Eacott utvecklat en undervisningspraxis som okritiskt borde följas för att förbättra resultat. Vid synliggörandet av lärandet hos eleverna kunde det också se huruvida eleverna lärde sig. Om det inte fanns tecken på detta, förekom inget lärande. Läraren behöver kunna visa sin egen inverkan på elevernas inlärningsförmåga. Eacotts (2010) hänvisar till Donmoyer och Galloway (2010) som menar att det aldrig kommer att finnas tillräckligt med forskning för att kunna berätta för

lärare om vad som fungerar bäst i olika sammanhang. Trots detta fortsätter forskare att söka efter slutgiltiga teorier om undervisning. Black (2009) belyser att inställningen till formativ bedömning är pragmatisk och att den således har nått stor framgång. Han anser däremot att det har uppstått dilemman när den anpassats fel och förvrängts i olika hänseenden. För att relatera till det Boström (2017) skriver förekommer det en stor variation i hur den formativa bedömningen införlivas i klassrummet, därför blir det också diffust om vad metoden ger för resultat. Syftet med studien som Boström har genomfört har varit att bidra med kunskap till lärarprofessionen. Hon skriver att det är viktigt att det finns studier som visar på kompetensutvecklingsstrategier hos lärarna och hur lärarna kan använda sig av formativ bedömning. Studien är en interventionsstudie med deltagande matematiklärare som bedriver en betydande satsning inom formativ bedömning. Resultatet synliggjorde de olika stöd som lärarna behövde och visade på olika egenskaper som behövs för att kunna arbeta med formativ bedömning i klassrummet.

#### **4.1 Tidigare forskning**

Historiskt sett fanns den formativa bedömningen redan under mitten av 1900-talet. Williams (2011) refererar till Ausubel som studerade faktorn av vilket lärande som redan existerade, att lärare sedan kunde fastslå det och arbeta därifrån. Williams (2011) menar att det som Ausubel (1968) skriver är ett framgångsrecept men också innehåller ett dilemma. En välplanerad aktivitet med tydliga instruktioner kan aldrig förutsäga vart alla elever kommer att befinna sig kunskapsmässigt efter instruktionen. Eleverna kommer alltid att ha olika förståelse. Bedömning har också setts som ett redskap för utvärdering av effektivitet för den undervisning som läraren håller. Samtidigt som instruktioner till eleverna inte behövde vara anpassade till elevernas behov, kunde också synen på bedömning endast följa majoriteten av elever i klassrummet. Både Williams (2011) och Black (2009) hänvisar till att om formativ bedömning ska fungera ska klassrummet och organisationen däromkring anpassas till fullo. Det räcker således inte med en marginell förändring då det inte finns belägg för att det fungerar i praxis. Det dilemma som ofta lyfts fram är problematiken gällande förhållandet mellan organisationerna inom skolan och föreningen mellan skola och den politiska makten. Dorn (2010) beskriver detta som en organisatorisk och politisk friktion som kan hämma utvecklingen av formativ bedömning. Variationen mellan forskning och skolpraktiken är stor och genomförandet skiljer sig avsevärt mellan olika skolor.

Black (2009) menar att den formativa bedömningen har utvecklats radikalt på fyra olika sätt under de senaste åren. Det första är genom uppmärksammandet av klassrumsdialog; mellan elever och lärare. Det andra är självbedömning; vilket ska ge eleverna utrymme för att utveckla sitt eget lärande och vilka kvalitéer som efterfrågas. Det tredje är ett strävande efter att frångå betygssättning och ersätta det med feed-forward kommentarer. Black benämner detta vid skriftliga dialoger genom formativ bedömning. Det fjärde och sista sättet är formativ användning av summativa tester, där läraren endast sätter kommentarer genom formativ feedback. Black skriver också att det summativa testet är endast i syfte att uppmärksamma elevernas kvalitéer. Till samtliga av ovan nämnda sätt är feedback en av de viktigaste och mest förekommande delar ur den formativa bedömningen. Feedback är betydelsefullt och kan användas både skriftligt och muntligt mellan lärare och elev. Detta för att varje elev då kan ges utrymme till att göra framsteg i sin lärandeprocess. I utvecklandet av elevernas kamrat och självbedömning utgör feedback också en resurs. Black (2009) uttrycker att om eleverna lär sig att bedöma sig själva kan det bidra till en starkare kunskapsutveckling. I ett första skede styr läraren sina elever i deras kunskapsutveckling för att senare ge eleverna möjlighet att kunna vägleda sig själva i processen.



#### 4.1.1 Varför formativ bedömning i undervisningen?

Tsagalidis (2009) har genomfört en studie som behandlar och identifierar olika kunskapsformer som ligger till grund för bedömning i karaktärsämnen, samt vad dessa kännetecknar och värderas. Forskaren visar att lärare vid gymnasieskolans yrkesförberedande program oftast använder sig av sin magkänsla för att precisera om en elev är duktig eller inte. Magkänslan styr och väsentliga argument för att bedöma elevers kunskap och kunskapsutveckling åsidosatts. I relation till detta finns en otydlighet som gör att eleverna inte förstår vad som bedöms och kan således inte veta hur de kan ta till vara på och utveckla sina kunskaper. Vidare menar Tsagalidis att den politiska debatten som idag förs om bedömning inte fyller sitt egentliga syfte då den sällan berör bedömningens komplexitet och hur den kan behandlas av lärarna.

Borgström (2014) fastställer att bedömning av elevers kunskaper hör till en lärares uppdrag. Bedömning sker både outtalat och informellt. Det kan också vara inre tankar hos läraren som ständigt bedömer sin egen insats och således ger både feedback, återkoppling och utvärdering av sig själv. De tre typer av bedömningskategorier; inherent-, diskursiva-, och dokumentariska ligger till grund för lärarens profession. Den inherent bedömningstypen sker individuellt i samspel med andra i omgivningen. Den diskursiva bedömningen möjliggörs av den inherent bedömningen, när vi interagerar språkligt med varandra. Slutligen i den dokumentariska bedömningen, bedömning som står i huvudfokus, där mål, checklistor och produktion av något sker. (Ibid) Ovan nämnda bedömningsformer ligger sedan också till grund för den formativa bedömningens ramverk. Både formativ och summativ bedömning består av flertalet beståndsdelar för läraren att tolka; underlag, slutsatser, beslut och konsekvenser. Borgström (2014) hävdar att i en situation eller sammanhang där det krävs ett tydligare agerande och underlag blir dessa beståndsdelar synliggjorda. Desto större grupper som bedömningen berör, desto viktigare att bedömningsteoriernas beståndsdelar är underbyggda och synliggjorda. Detta för att kunna bemöta och argumentera för validiteten.

Lundahl (2006) menar att elever ofta blir bedömda summativt utan möjlighet att få diskutera och ta del av vad som behövs göras för att uppnå målen. Skolan som en *bedömningspraktik* har alltid varit i fokus och ansetts vara nödvändig för att kontrollen över utbildningsväsendet ska finnas. Kunskapsbedömning är också ett medel för att möjliggöra individens eget vetande i relation till var denne befinner sig kunskapsmässigt. Det som Lundahl beskriver som *street smartness*, även kallat tyst kunskap kommer inte till uttryck i skolans bedömningspraktik. Bedömning som helhet kan uppfattas som diffust då det inkluderar allt inom en verksamhet. Tsagalidis (2009) visar också att anknytningen mellan skola och arbetsmarknad kan vara mer förankrade till varandra och lyfter betydelsen av elevernas livserfarenhet och kunskaperna de då förskaffar sig. Det Gyllander Torkildsen (2016) skriver visar också att formativ bedömning minskar kunskapsluckorna och ökar lärandet. Den ger också bättre förutsättningar i framtida arbetsliv och kan enligt henne sättas i kontext med det livslånga lärandet. Skar (2013) redogör för syftet i sin studie, att han vill se vad lärare gör när de bedömer skrivande samt hur de undervisar i skrivande. Även hur relationen ser ut mellan undervisning och bedömning. Material har samlats in från tre olika klasser från tre olika gymnasieskolor. Samt att det finns material från observationer vid två skrivundervisningslektioner av varje klass. Det har också förekommit intervjuer och enkäter. I resultatet av studien menar Skar på att det inte finns någon generaliserbarhet gällande uppgifterna, då studien inte avsåg att göra det. Resultatet visar tre fall av skrivbedömning och en av forskarens iakttagelser är att samtliga lärare använde sina bedömningar som betygsunderlag. Skar skriver också att det är de olika bedömningarna, mätningarna som ligger till grund för olika perspektiv som i sin tur används som ett bevisande för den som bedömer. Svensk skola ställer krav på att lärarna ska vara experter på lärande, kunskap och de skolämnen som de är behöriga att undervisa i. De

behöver också vara väl insatta i den rådande bedömningssyn och dela dess uppfattningar med sina kollegor, övriga lärare och ledning. Detta för att upprätthålla den likvärdiga skola som grundas på riktlinjer och bestämmelser. Lundahl (2006) skriver att bedömning har ett pedagogiskt uppdrag, ett vetenskapligt och administrativt uppdrag.

#### **4.1.2 Lärarens betydelse**

Forskning visar att lärare behöver vara öppna och kunna visa både styrkor och svagheter i det arbete som utförs, i synnerhet gällande formativ bedömning. Formativ bedömning tilltalar många grupper i samhället. Dorn (2010) och Black (2009) menar att bedömningspraktiken ger lärare fördelar eftersom det ökar deras egen profession och skicklighet, men att det då är avgörande hur läraren ser på den formativa bedömningen. Att missförstå innebörden i bedömningen kan ge upphov till en svag klassifikation. Läraren är en nyckelperson i utvecklingen och bearbetandet av bedömningspraktiken och ger betydande effekter på resultaten för eleverna. En skicklig lärare inom formativ bedömning kan minska risker men inte undvika dem helt. Det finns risk att eleverna feltolkar läraren och även att läraren feltolkar eleverna. Däremot blir lärarens professionella engagemang inom bedömning viktigt för att förbättra elevernas kunskaper och uppmuntra dem till att vara aktiva i sin lärandeprocess. (Ibid) Gyllander Torkildsen (2016) fastställer också lärarens betydelse av att använda formativ bedömning. Den bidrar till att eleverna utvecklas då de finner en större delaktighet. Undervisningen kan bli tydligare och mer anpassad efter varje enskild elev.

#### **4.1.3 Skolverkets och läroplanens syn på formativ bedömning**

Skolverket (2011) slår fast att kunskapsbedömning är en central del i lärarens kompetens och att det främjar elevernas lärande. För att optimera lärandet för eleverna bör formativ bedömning i samverkan med den summativa bedömningen användas. Den formativa bedömningen fungerar i att stödja lärandet och den summativa bedömningen ger betyg och omdömen. Det är också viktigt för elevernas lärande att de vet när bedömningen är formativ eller summativ. Svensk skola har ett kunskapsuppdrag och den kunskapssyn som råder finns väl förankrad i skolans styrdokument. Eleverna ska utveckla sina kunskaper i fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och egenskaperna ska även kombineras och samspela med varandra. När bedömning i skolan används på ett gynnsamt sätt ges eleverna förutsättning för att kunna utveckla sitt lärande. Det maximala lärandet sker när bedömningen är integrerad i undervisningen och när varje enskild elev känner mognad för att själva vara en del i deras egen bedömningsprocess ges de också möjlighet till det. (Ibid)

Skolverket (2017) påvisar att all undervisning behöver anpassas efter varje elevs förutsättning och behov. Det är även skolans ansvar att delge både vårdnadshavare och elever vilka mål som utbildningen har. Skolan ska också ta hänsyn till att varje elev är unik och lär sig på olika sätt, det finns olika sätt att nå de uppsatta mål som finns. Undervisningen kan aldrig utformas lika och behöver sträva efter att varje elev ska ges möjlighet att pröva och arbeta med sina olika förmågor. Bedömning och betyg finns i läroplanen specificerat under varje enskilt ämne, men gemensamt för bedömningen är att varje elev ska ta ansvar för sina studier samt att de ska utveckla sin egen förmåga till självbedömning och självmedvetenhet.

#### **4.2 Teoretiskt ramverk för studien**

Studien vill undersöka hur utvalda lärare arbetar med och upplever formativ bedömning i sin egen yrkesroll. Skar (2013) menar att studier som inkluderar människor och dess praktik, hur den undersöks och förstås har ett sociokulturellt teoretiskt ramverk. Vidare anser Säljö (2011) att det är vardagsspråket som har en aktiv roll i lärandet och diskussionen om undervisning och utbildning. Kunskap finns både hos individen själv, men även också mellan människor.

Verkligheten är inte entydig utan ändras, förändras och omkonstrueras när interaktion sker mellan människor. Kunskap är en fråga om hur något ska läras och hur det ska appliceras och stanna i minnet och det finns olika företeelser att presentera kunskapen på. Det är de *föremedlande redskapen* som gör att vi människor kan erinra och producera ny kunskap. Använder vi de medierande artefakter som omger oss kan vi förstå och verka i det moderna samhället. Skar (2013) diskuterar också de förmedlande redskapen och menar att användandet av dem är viktigt för att människan ska förstå kunskap. Det främsta redskapet som människan har är språket, vilket används i den proximala utvecklingszonen. Kuusisaari (2014) skriver att den proximala utvecklingszonen är en social process som kräver interaktion mellan människor. I utvecklingszonen samarbetar individer och delger varandra sin kunskap vilket sedan gör att de utvecklar sig. En av de mest relevanta grundpelarna inom det sociokulturella perspektivet är relationen mellan individ, grupp och människor. Gyllander Torkildsen (2016) skriver att lärande är en process där all kunskap som granskas både tolkas, omorganiserar och omstruktureras. En elev förskaffar sig kunskap när hen agerar utifrån den processen. Gyllander Torkildsen definierar Vygotskijs utvecklingszon, där det skiljer sig mellan vad eleven kan uppnå på egen hand kontra vad eleven uppnår med stöd från en lärare eller klasskamrat.

Vidare delger Skar (2013) att de olika perspektiven som forskningen grundar sig i, även det sociokulturella perspektivet är betydande för lärande. Förutsättning ska inte enbart ges för hur något ska studeras, det är också viktigt att se vad som ska studeras. I lärande och kunskapsperspektiv läggs fokus vid kontext och sammanhang för interaktion. I Skar (2013) särskiljer Lave och Wenger (1991) två begrepp mellan undervisning och lärande. De hävdar att en lärare kan ha som målsättning att eleverna ska lära sig något: *teaching curriculum* medan det faktiska lärandet istället är det som sker: *learning curriculum*. Det är således skillnad på att som individ befinna sig i kontexten och vara en del av kontexten och samtidigt uppfatta och ta del av kunskapen som delges.

## 5 Metod

I detta avsnitt behandlas hur jag valde ämne och har valt att gå tillväga med min studie. Jag redogör för både fördelar och kritiska aspekter med val av metod och analyserar etiska aspekter. Slutligen presenterar jag studiens deltagare.

### 5.1 Genomförande

Jag startade mitt arbete med att fundera över vilket ämne jag skulle skriva om. Det blev mycket funderande fram och tillbaka. Framförallt kändes det svårt att bestämma sig för vilken inriktning inom det ämnet jag valde att göra en studie om. Efter att ha sökt information på Skolverkets hemsida och genom sökmotorn google på ordet ”formativ bedömning” kunde jag sedan bestämma mig och det resulterade i detta val av studie och metod. Studien bygger på kvalitativa intervjuer där syftet är att ta del av de deltagandes uppfattningar och förväntningar på formativ bedömning inom läraryrket. Studien syftar till ämnet formativ bedömning i stort, inte till ett specifikt skolämne. Intervjufrågor återfinns i (Bilaga 1). Kvalitativa intervjuer är intressanta då de riktar sig mot den intervjuades ståndpunkter och att det är, till skillnad från kvantitativa intervjuer ett friare förhållningssätt som tillåter att intervjuerna tar olika riktningar. Det är av stor vikt att svaren på intervjuerna blir detaljerade. Jag har även tagit hänsyn till att tillvägagångssättet med kvalitativa intervjuer är väl anpassade för att eventuellt kunna intervjua samma person flera gånger. Semistrukturerade intervjuer håller ett övergripande tema och i stora drag följer den ursprungliga ordningen. Intervjuerna tenderar då att bli flexibla. (Bryman, 2011) Under intervjuerna har jag nyttjat dator för att transkribera talet direkt. Jag valde att inte spela in intervjuerna eftersom det kunde uppfattas skapa en

spänd stämning mellan mig som forskare och respondenterna. Samtliga sex intervjuer genomfördes under en veckas tid på respektive respondents arbetsplats. Intervjuerna pågick cirka 45 minuter per respondent. Sedan följde också ett arbete med att färdigställa den transkribering som jag tidigare hade gjort i datorn under intervjuerna.

## 5.2 Tillförlitlighet

Eftersom studien efterfrågar F-3 lärarnas arbete kring formativ bedömning valde jag att på förhand skicka agendan för intervjun till mina respondenter. Jag upplever formativ bedömning som ett omfattande begrepp som kräver eftertänksamhet innan svar. Därför ansåg jag det var fördelaktigt att ge respondenterna tid till eftertanke innan intervjuerna. En kritisk aspekt i detta var att respondenterna kunde tillrättalägga svaren eller förbereda sig för mycket. Däremot har jag ändå utgått från det som Bryman (2011) skriver, att frågorna anpassades efter hur intervjuer fortgår och att det fortfarande finns utrymme för att ställa följdfrågor eller frågor för att förtydliga eventuella missförstånd eller olika tolkning. Noggrannheten i studien har avgränsats i de frågor som ställts och har varit väl avvägda för studiens innehåll.

## 5.3 Etiska aspekter

Under resultatdelen anonymiseras lärarna och ersätts av fiktiva namn för att göra resultatdelen mer överskådlig att ta del av. Information om deltagarnas forskningsetiska rättigheter har behandlats i samband med respektive intervju. Deltagarna är även informerade om studiens omfattning och ändamål. Vetenskapsrådet (2002) belyser att forskningskrav väger mycket tungt. Att som forskare inte ta hänsyn till forskningsetiska frågor och krav blir oetiskt och utnyttjande. De forskningsetiska principerna ger en balans mellan forskningskravet och individskyddskravet och det finns fyra huvudkrav. Det första är *informationskravet* som syftar till att alla berörda inom ramen för forskningen blir informerade. Det andra är *samtyckeskravet*, vilket reglerar huruvida deltagarna i undersökningen har ett egenbestämmande över sin medverkan. Det tredje är *konfidentialitetskravet* där uppgifter om deltagandes uppgifter och personuppgifter hålles konfidentiella. Den fjärde och sista principen är *nyttjandekravet* som bestämmer att alla uppgifter som framgår endast är tillgängliga för forskningsändamålet.

Innan påbörjad studie blev respondenterna informerade om de forskningsetiska aspekterna genom det förberedande mejl (Bilaga 2) då intervjufrågorna skickades ut, samt att de även innan påbörjad intervju blivit informerade om forskningskraven.

## 5.4 Klassificering

Resultatet av den data jag samlat in är kategoriserat i teman. Braun & Clarke (2006) menar att en tematisk analys är en metod och ett hjälpmedel för att hitta mönster i det som framkommer i en studie. Metoden hjälper att kategorisera i teman för att sedan användas till att utvärdera och analysera studien. Mina intervjuer har analyserats ur ett tematiskt synsätt. Synsättet bygger på det Braun & Clarke (2006) menar bygga på en enkel metod inom kvalitativ forskning. Mitt användande av Braun & Clarkes tematiska analysverktyg har gjort att det i resultatet blev lätt att hitta mönster som kunde utmynna i några större huvudsakliga teman. Det är i den tematiska analysen som upptäckter av resultatet blir tillkännagivna och avkodning av det du tidigare inte har sett blir känt. Varje tema kräver en detaljerad förklaring och analys. Braun och Clarke (2006) betonar också att en tematisk analys är en rekursiv process som kräver djupgående analys. En kritisk aspekt i min forskning är att jag har haft begränsat med tid för studien, men att jag har gjort mitt bästa för att göra en rättvis bedömning av mitt material som möjligt.

En väl anpassad tematisk analys gör resultatet trovärdigt och verklighetsförankrat. Efter att ha analyserat intervjuerna har jag klassificerat in resultatet i fyra större teman. Detta under rubrikerna; Intresseväckande undervisning, Lärarens drömvärld, Ris och ros med formativ bedömning och Lärarnas gemensamma samsyn om formativ bedömning.

## 5.5 Presentation av deltagare

Inget statistiskt urval har genomförts utan jag har resonerat mig fram kring mitt val av deltagare. Deltagarna i studien är utvalda för att anpassa studiens forskningsfråga i området F-3. För att jag sedan kan göra en jämförelse inom ramen för studien har jag valt att tillfråga både nyexaminerade och erfarna lärare inom yrket. Samtliga lärare arbetar inom F-3 och är idag yrkesverksamma med en pedagogisk högskoleutbildning. En av lärarna arbetar i förskoleklass och resterande i klasserna 1-3.

Totalt sex lärare har medverkat i studien. Två av lärarna arbetar i en av Sveriges storstäder och fyra av lärarna arbetar i en mindre stad/tätort. Respondenterna känner inte varandra, endast två av lärarna arbetar på samma skola men inte inom samma lärarlag. Samtliga deltagande är kvinnor och har en varierande ålder mellan 26 - 60 års ålder. Antalet års erfarenhet inom läraryrket varierade mellan 0,5 - 38 års erfarenhet. Under resultatdelen kommer lärarna att presenteras med fiktiva namn; Frida, Sofia och Katrin representerar de nyexaminerade lärarna. Anna, Mona och Lena representerar de erfarna lärarna.

Nedan följer en tabell för att kartlägga lärarnas erfarenhet och disposition i studien.

Fiktivt namn	Ålder	Tillhörande grupp i studien	Stadens storlek (* Enligt referens från skl.se)	Nuvarande anställning	År för pedagogisk examen	Antal år som utbildad lärare
<i>Frida</i>	27 år	Nyexaminerad	Mindre stad/tätort*	F-3 skola, i en årskurs 2 klass	2017	1 år
<i>Sofia</i>	26 år	Nyexaminerad	Mindre stad/tätort*	F-6 skola, i en årskurs 1 klass	2017	0,5 år
<i>Katrin</i>	44 år	Nyexaminerad	Storstad*	F-6 skola, i en årskurs 2 klass	2017	1 år
<i>Anna</i>	53 år	Erfaren lärare	Storstad*	F-6 skola, i en årskurs 1 klass	2003	14 år
<i>Mona</i>	49 år	Erfaren lärare	Mindre stad/tätort*	F-9 skola, i en förskoleklass	1992	25 år
<i>Lena</i>	60 år	Erfaren lärare	Mindre stad/tätort*	F-9 skola, i en årskurs 2 klass	1980	38 år

## 5.6 Bortfall

De lärare jag kontaktade är från skolor där jag tidigare har genomfört studier och verksamhetsförlagd praktik. Ingen av de lärare jag valde att kontakta tackade nej till att delta i studien och detta resulterade i att det inte blev några bortfall.

## 6 Resultat

Lärarna vill likna formativ bedömning med att se det som en kunskapssträcka, en sträcka som symboliserar start, mål och någonting däremellan. Under resans gång reflekteras det över var

eleven befinner sig och vart eleven ska. Arbeta formativt innebär att läraren blickar både framåt och bakåt för att anpassa sin undervisning till eleverna.

Här är vi och hit ska vi. Eller måste vi backa tillbaka? Formativt är det när man använder det för att det ska bli framåtsyftande (Lärare, Katrin).

Begreppet formativ bedömning behöver inte vara känt, lärare arbetar formativt ändå. Men att arbeta formativt och använda formativa bedömningsmetoder verkar skilja sig åt.

För mig blir formativ bedömning, man gör någonting och bedömer för att veta var man ska. Här är vi, utifrån det vet vi vart man ska (Lärare, Frida).

Det handlar om att man ska få eleven att förstå sitt eget lärande (Lärare, Sofia).

Framåtsamlade typ. Just att man ser var är dom nu, vart vi på väg. Sen samlar vi ihop var är vi och var ska vi (Lärare, Katrin).

Samtliga lärare arbetar med sina elever mot en måluppfyllelse men vägen dit ser olika ut. En bidragande faktor att det ser olika kan kopplas till vilken tidpunkt lärarna har genomfört sin lärarutbildning. Det som sedan styr lärarna och deras metoder samman är läroplanen och andra riktlinjer i form av dokument och utbildningslyft från Skolverket. Samtliga lärare i studien är ense om att formativ bedömning är positivt och att arbetssättet behövs för att engagera och motivera sina elever. Läraren säger att varje elev ska kunna ta ansvar och kunna styra sitt eget lärande.

## **6.1 Intresseväckande undervisning**

Den grundläggande formativa bedömningen för läraren är att få eleverna att känna sig motiverade, vilket verkar vara något som lärarna säger går hand i hand med den pedagogiska filosofi som de undervisar utefter. Lärarna betonar också att ingen kan motivera sina elever med endast summativ bedömning och det skulle heller inte vara utvecklande för eleverna att endast se rätt och fel. En grundläggande tanke som samtliga lärare har är att de vill se en helhet; var är vi, vart ska vi, hur tar vi oss dit. Frågorna som ovan nämnts är huvudsakliga grundfrågor i den formativa bedömningen, men som också ligger till grund för andra främjande kunskapshöjande utvecklingar för eleverna.

### **6.1.1 Lärarens erfarenhet**

Det råder en delad bild av hur formativ bedömning blev känt för studiens erfarna lärare, respektive nyexaminerade lärare. De nyexaminerade lärarna upplever sig väl bekanta med begreppet och vilka speciella metoder som kan användas i undervisningen. Samtliga tre nyexaminerade lärare kunde beskriva olika arbetssätt som under de senare åren varit väl kända inom formativ bedömning.

Jag vet inte riktigt men det var inget begrepp som användes speciellt mycket på min utbildning och i våra diskussioner... jag har mycket erfarenhet, absolut, om någon skulle förklara och prata om det i en diskussion skulle jag anse att jag har mycket erfarenhet inom formativ bedömning, det är så jag undervisar tänker jag (Lärare, Anna).

Arbetade mycket med formativ bedömning sista året på utbildningen då vi har gått in på hur vi ska bedöma och vad begreppet innebär (Lärare, Sofia).

Det finns också en skillnad mellan förskoleklass och årskurs 1-3.

Jag använder det inte... hakar upp mig på mål i förskoleklass, har inga mål i förskoleklass, Har hört begreppet formativ bedömning, men inte använt mig av det själv (Lärare, Mona).

Mona som intervjuades använder inte formativ bedömning i den bemärkelse då hon inte arbetar med målrelaterad undervisning i förskoleklass.

### 6.1.2 Lärarens användande

Genom bedömningsstödet känner de nyexaminerade lärarna att de får erfarenhet av vart eleverna befinner sig, hur de ska arbeta och vilka mål deras elever behöver uppnå. Under intervjuerna framkom att det är lätt att ta till sig ett begrepp som formativ bedömning under sin lärarutbildning men svårare att förstå dess egentliga innebörd och omfattning i praktiken.

Jag tänker såhär ehh, någonstans sitter man inne med någon scanningsapparat när man ställer frågor scannar man av vilka som räcker upp handen, vilka svarar sen lägger man ihop det hela tiden sen å... man får på så sätt pejl på hur de ligger till (Lärare, Katrin).

Lätt att man fastnar i att det här kan dem, att det bara blir det. Det måste finnas ett syfte annars blir det inte användbart det man gör (Lärare, Frida).

Frida uttrycker att många har synen på att allt läraren gör är formativt bara för att det är en sådan övning. Gör läraren ingenting mer än just övningen så är det inte mer än ett summativt prov. Likaså menar Anna att läraren besitter en stor pusselbit i elevens lärande. Läraren behövs under hela processen för elevens arbete ska vara formativt. En utomstående kan titta på en text som eleven producerat och tycka att den är undermålig, samtidigt som elevens lärare kan titta på samma text men ändå se en progression. Läraren jämför utvecklingen från start till där eleven befinner sig nu.

Kamratbedömning... man bedömer gruppen istället för individen när de är små. De måste få bli säkrare i skolan innan de kan veta vad (Lärare, Anna).

Samtliga av de intervjuade lärarna är överens om att självbedömning och kamratbedömning är svårt för eleverna. De säger att eleverna är för unga att kunna hantera, bearbeta och ta emot kritik. Under intervjuerna framkommer att det finns en kompromisslösning där läraren bedömer gruppen istället för individen, detta för att eleverna frekvent gör likvärdiga fel som kan bearbetas i grupp.

### 6.1.3 Självutveckling för lärarna

Det råder en delad mening avseende självutveckling, Frida yttrar att det är för mycket styrt uppifrån och att ledning, kommun och stat skulle kunna lita mer på lärarna. Istället säger Lena att en idé är att det skulle kunna finnas tydligare mål efter varje årskurs och att de dokument som exempelvis Skolverket presenterar är välbehövliga och tydliga.

Jag skulle nog själv, som jag har sagt till min chef, se hur andra jobbar med det. Eller någon som jobbat länge. Detta för att lägga till mina egna erfarenheter. Hur kan jag bli bättre? (Lärare, Sofia)

Sofia säger att självutveckling för en lärare är när du får se andra kollegor arbeta i klassrummet *in action*. Även det kollegiala arbetet skulle bidra till ett självutvecklande arbete anser Katrin. Anna, liksom resterande deltagande lärare i studien har intryck av att också den högst bidragande faktorn till att läraren inte självutvecklas inom formativ bedömning är att det inte ges möjlighet, tiden finns inte till att kunna kompetensutveckla sig. Varken i pedagogiska samtal inom kollegiet, att arbeta själv eller att studera den formativa bedömningens tekniker. Mona, som arbetar med förskoleklassen diskuterar vikten av att dokumentera för att veta vad som i ett senare skede fungerar bra respektive mindre bra.

## 6.2 Lärarens drömvärld?

Frågan av vad och eller vilka resurser som idag saknas för att kunna arbeta med formativ bedömning i större utsträckning har enhetliga svar.

Utbyte med kollegor. Det är väl som vi försöker att deklarerar för ganska intensivt. Att vara två i klassrummet så mycket som möjligt så att alla blir sedda... hade varit drömmen (Lärare, Katrin).

Resurser genom halvklasser, eller mindre klasser. Men inga fysiska material som behövs för formativ bedömning... sen var det där med tiden (Lärare, Anna).

Egentligen behöver man, eller man kommer långt på papper och penna. Sen vet man med sig att teknik, plattor och så ändå involverar med för att eleverna tycker att det är mer spännande än med penna (Lärare, Frida).

Citaten ovan visar att arbeta med formativ bedömning kräver inga större materiel, åtminstone ingen materiel som behövs köpas in. Mycket kan göras med hjälp av den materiel som redan finns i klassrummet. Även här ger nyexaminerade lärare olika förslag på arbetssätt inom den formativa bedömningen.

Det som istället kan tyckas avgörande är tid och resurser i form av extra pedagoger i klassrummet. Några av lärarna beskriver detta som drömvärlden. Alla vill utveckla sitt användande av formativ bedömning, framförallt genom det som tidigare nämndes, att kunna individanpassa från start. Läraren som arbetar i förskoleklass uppfattar sitt arbete med formativ bedömning som ett arbete kring elevens sociala kontext. Det som däremot under intervjun framkommer är att läraren arbetar mycket mer med formativ bedömning än att endast få den dagliga verksamheten i klassrummet att fungera.

## 6.3 Ris och ros med formativ bedömning

Lärarna i studien tycker att fördelarna med formativ bedömning är att de vet var eleven befinner sig, lärare och elev kan fundera på hur eleven kommer framåt i sin utveckling. Eleven kan ge förslag, läraren kan ge förslag. Sedan arbetar varje enskild elev mot sitt/sina mål och utvärderar arbetet ofta.

### 6.3.1 Fördelar med formativ bedömning

Summativa bedömningar för att kolla av, men det är inte det som gör en skicklig lärare... Annars kan man kasta in vem som helst och bara be barnen göra prov och tester (Lärare, Anna).

Lätt att det snarare blir att man kritiserar summativ bedömning när man ska hylla formativ bedömning (Lärare, Frida).

Precis som Frida konstaterar är det lätt att den summativa bedömningen kritiserar när den formativa bedömningen ska hyllas. Däremot, precis som Anna säger kan vem som helst gå in i klassrummet och göra ett summativt prov med eleverna för att sedan granska och se vad de kan och behöver öva på. Men det är den formativa arbetssättet som gör en skicklig lärare.

Du skulle aldrig kunna ha deras intresse med summativ bedömning, du skulle bara ha de studiemotiverande eleverna (Lärare, Lena).

De deltagande lärarna säger att det är en konst att bibehålla ett arbetssätt för att motivera samtliga elever och att se till att de är på rätt väg i sin utveckling. Fördelen med formativ bedömning är också att eleverna själva får reda på och medvetandegörs i deras utveckling.



### 6.3.2 Utmaningar med formativ bedömning

Lärare behöver bedöma sin egen undervisning dagligen. Eftersom det idag är stora elevgrupper i förhållande till antal lärare räcker inte tiden till att fokusera på varje enskild elev i den utsträckning som läraren önskar.

Tid, energi – lätt att det kräver mer engagemang och att man är, ja väldigt intresserad av det som eleverna gör (Lärare, Anna).

En stor utmaning som samtliga deltagande lärare är överens om är svårigheten med stora elevgrupper i relation till den individanpassning som formativ bedömning ställer.

Har du en grupp där det krävs mycket energi av dig bara få själva gruppen att fungera bara socialt, då är det inte jättelätt alltid att individualisera (Lärare, Mona).

Frågan som några av lärarna däremot ställer sig är om det även går att grupppassa i vissa situationer. Det diskuteras om elever som är *lågpresterande*, och *högpresterande* samt *mellanskiktet*. Det råder en diskussion om det går att grupp- och nivåanpassa för samtliga tre grupper i ett kollektiv. Utmaningen med formativ bedömning kan göras lättare om det ibland grupppassas i klassrummet och en nödvändighet enligt lärarna.

Många av strategierna kräver att man tränar med eleverna, inget de hux flux kan. Det där med kritik både konstruktiv och positiv feedback, det är också något man behöver träna på (Lärare, Frida).

Det framkommer också att eleverna behöver ges möjlighet att träna på de tekniker som den formativa bedömningen innefattar för att kunna bli en del av deras egen lärprocess.

## 6.4 Lärarnas gemensamma samsyn om formativ bedömning

Jag tror att med summativ bedömning kan man göra mycket för eleverna, dom vill gärna själva se resultat. Träning i framtiden, så kommer det se ut tyvärr. Sen kan man göra en liten check med test någon gång (Lärare, Anna).

Det finns en enighet mellan lärarna i studien om att formativ bedömning används både medvetet och omedvetet i klassrummet. Men den formativa bedömningen går att utveckla och använda mer strukturerat och med tydligare formativa tekniker för att utveckla undervisningen. Anna säger att summativ bedömning blir ett arbetssätt läraren använder för att förbereda eleverna för framtiden eftersom det är så skolan är utformad. Eleverna är vana vid att se tydliga resultat direkt. Sedan kan den summativa bedömningen vara ett sätt för att visa resultat för någon annan eller ledningen. Med ett heltäckande formativt arbetssätt krävs en större dokumentation och engagemang av eleverna.

### 6.4.1 Det pratas om annat, eller ingenting alls

Lärarna intygar om att det diskuteras och bestäms om mer praktiska moment liksom luciafirande, frilufsdagar och skolavslutningar. Det finns begränsad tid till att samverka med kollegor. Formativ bedömning samtalar det inte om alls, möjligtvis om bedömning i helhet. Det finns andra områden som känns viktigare för ett lärarlag att diskutera, när tiden väl finns.

Det som man pratar om är omdömen... lite synd för jag tror också att det är mycket man kan lära sig när man är ny i yrket å så (Lärare, Frida).

Som Frida beskriver har resultatet påvisat att nyexaminerade lärare i yrket känner en saknad av att ha fler pedagogiska samtal, likväl inom formativ bedömning. Att vara ny i yrket innebär att det finns många nya pusselbitar att erövra till vilket det då behövs både erfarenhet och

hjälp från andra lärare. Katrin resonerar om vikten av att få syn på andra lärares sätt att tänka i klassrummet.

#### **6.4.2. Det kollegiala kooperativet stärker professionen**

I intervjuerna samtalas det mycket om bedömningsstödet och läslyftet, att det utvecklar lärandet och utbildningen men att lärarna sedan faller tillbaka till gamla mönster när innehållet behandlats klart.

... hur man är som lärare eller gentemot varandra kan också utveckla lärandet. Sen tror jag att för varje grej när man är på utbildning, följer nya rönen, då hoppar man tillbaka lite sen, men samtidigt har man fått med sig kunskapen (Lärare, Lena).

Lena säger att läraren ändå har fått med sig kunskapen och har med sig den i sin läranderyggsäck.

Vi säger själva, när vi sitter i pedagogiska samtal så känner vi att vi gör det gärna, eller jag kan uppleva att vi känner det så (Lärare, Mona).

Vi har konferenser, eller veckokonferens med pedagogiska samtal med kompetensutvecklingsdagar. Just nu pratar vi inte om formativ bedömning, inte kommit dit än. Andra mål (Lärare, Sofia).

Snacka om att vi pratar om metodik, pedagogik, didaktik. En och en halv timme i veckan om hur i jobbar i klassrummet med inkludering och allt ihop det där... får syn på andras sätt att tänka i klassrummet (Lärare, Katrin).

När lärarna väl tar sig tid, eller rättare sagt får tiden att diskutera tillsammans och ha pedagogiska samtal finns det en samstämmighet om att det leder till bättre samarbete, en mer gemensam syn på både bedömning och vad som både lärare och elever behöver utveckla. Samtalen lärarna emellan synliggör för dem vilka kunskapsluckor som finns och lärarna kan hjälpa varandra för att hitta vad eleverna behöver träna på, ha som mål till nästa årskurs. På sådant sätt bidrar samtliga lärare till att minska dessa kunskapsluckor.

### **6.5 Sammanfattning resultat**

Sammanfattningsvis har resultatet visat att lärarna liknar det formativa arbetssättet vid en kunskapssträcka, en sträcka som innefattar start och mål, samt vad som händer däremellan. Begreppet formativ bedömning var inte känt för alla de intervjuade lärarna, men att de ändå arbetar formativt. Det som styr lärarna mot samma mål och arbetssätt inom ramen för det formativa arbetssätt är Skolverkets riktlinjer och läroplanen. Lärarna i studien upplever även att det är viktigt att bibehålla en intresseväckande undervisning för att hålla sina elever intresserade. Skillnaden mellan formativ och summativ bedömning är stor men det finns ändå en trygghet i att den summativa bedömningen upprätthålls i klassrummet. Utmaningarna med formativ bedömning är att kunna veta hur den planeras i undervisningen för samtliga elever i klassen, både de lågpresterande, högpresterande och *mellanskiktet*. Det råder också en enighet om att lärare kan samarbeta mer och ta sig tid att kunna diskutera och lyfta viktiga aspekter om formativ bedömning, likväl andra viktiga frågor som kan bidra till en ökad kunskap och trygghet för lärarna och deras profession.

## **7 Diskussion**

### **7.1 Resultatdiskussion**

I studien som genomförts har jag fått klarhet i hur några lärare upplever och arbetar med formativ bedömning som arbetssätt i klassrummet. Min hypotes som jag i ett tidigt skede av

arbetet ställde var att de erfarna lärarna som deltog i studien inte skulle vara medvetna om begreppet formativ bedömning men att de under någon form arbetade med det i klassrummet ändå. Min andra hypotes var att de nyexaminerade lärarna var väl medvetna om den formativa bedömningens uttrycksformer och arbetssätt. Mina hypoteser har efter intervjuerna besannats, samtidigt som jag ställer mig frågande till om det ändå behövs ytterligare utbildning för samtliga lärare när de väl har påbörjat sitt arbete i skolan.

### **7.1.1 Hur lärarna ser på formativ bedömning**

En av lärarna som jag intervjuade påvisade att det är stor skillnad att sitta på universitetet och samtala om olika metoder och uttryckssätt, men när läraren börjar arbeta blir det en helt annan sak. En lärare får erfarenhet genom att verka i praktiken. På universitetet lär den blivande läraren sig bra saker men väl i skolan krävs det även andra kunskaper och egenskaper av dig som lärare. För eleverna finns läraren där både som utbildare och för stöttning i den sociala och fostrande rollen. Denna roll kan vara tidskrävande, vilket i sin tur gör att lärare uppfattar att exempelvis formativ bedömning blir en sekundär metod, en metod som du arbetar efter men inte till fullo. Jag ställer mig däremot frågande till den diffusa bild som råder kring det ändå relativt låga användandet av individualiserande formativ bedömning. Resultatet påvisar en bild av att lärare i F-3 mer använder sig av en gruppbaserad formativ bedömning och inte den individualisering som egentligen är grundpelaren. Precis som Boström (2017) skriver är formativ bedömning bland annat ett redskap för att se de enskilda elever som inte uppnår tillräckliga framsteg och hjälpa dem. Om undervisningen inte anpassas på ett sådant plan att den kan nå samtliga elever kommer det att leda till uteslutande kunskapsutveckling i vissa fall. I enlighet med Williams (2011) tänker jag att det måste finnas ett bevis i undervisningen för att den ska kunna se till alla elever i klassens behov. Ett bevis uppfattar jag som ett mått på den kunskapsutveckling som varje elev gör. Ser du en progression i varje enskild elev finns det således ett bevis på att den bedömning som läraren använder sig av är godtycklig. Likväl som de deltagande lärarna i studien diskuterar så baseras svensk skola idag på både formativ och summativ bedömning. Som skolan idag är uppbyggd behöver vi båda bedömningsformerna för att se på kunskapsutveckling. Därför kan vi inte plocka bort den summativa bedömningen på ett radikalt sätt, vilket jag diskuterar mer nedan.

### **7.1.2 Modifierad grundidé**

Att använda formativ bedömning fel kan ge upphov till en svag klassifikation för läraren. Black (2009) skriver att läraren har en nyckelroll i bedömningarna som görs. Resultatet har visat att lärarna ibland känner sig osäkra på vilka tekniker och metoder som formativ bedömning har att erbjuda och att detta medför att de inte kan utveckla och arbeta med det. Däremot finns det en självsäkerhet hos lärarna då svensk skola och lärarutbildning verkar bygga på en grund där formativt synsätt står högt i kurs. Baksidan blir istället att den formativa bedömningen inte alltid står sig lika starkt gentemot den summativa bedömningen när läraren ska visa på resultat från sina elever. Det som Black (2009) belyser om läraren som en nyckelroll blir således tvetydlig, där läraren å ena sidan vet sina elevers styrkor och svagheter genom formativ bedömning men att ledningen behöver synliga resultat i form av checklistor och summativa test. Den summativa bedömningen överensstämmer inte med lärarens egna formativa utvecklingsplan som finns för dennes elever. Vilket kan innebära att eleverna presterar lägre i de summativa testerna. Elevernas egentliga kunskap prövas då inte eftersom de inte befinner sig vid den kunskapsnivå som den summativa bedömningen efterfrågar.

Svensk skola är uppbyggd på en decentralisering, kommunerna runtom i landet har ansvar för att rapportera till staten. Detta i form av resultat och dokumentation på papper. Idag verkar den formativa bedömningen bli bortprioriterad till förmån för den summativa bedömningen,

då den anses vara mer effektiv i den bemärkelsen att den är tydligare, synligare och mer användbar för den styrande makten som inte har insikt i lärarens dagliga arbete i klassrummet. För att relatera till det Dorn (2010) och Boström (2017) skriver om problematiken där forskningen inte är klassrumsbaserad och att det finns ett tydligt glapp mellan forskningen och praktiken tror jag kan härledas till det som lärarna uppfattar som hämmande i deras frihet att undervisa i klassrummet. Den formativa bedömningen inte får komma till uttryck då den blir bortprioriterad i förmån för den summativa bedömningen. Lundberg (2006) skriver om att kunskapsbedömningar i alla dess former möjliggör lärande mellan individen och dennes kunskap. De *bedömningspraktiker* som finns i skolan är skapade för att passa det moderna samhället. Därför ställer jag mig frågande till varför resultatet i studien visar att den formativa bedömningen inte kommer till uttryck som den kan och ibland behöver göra i undervisningen. Dorn (2010) föreslår en långsam implementering av formativ bedömning i klassrummet. En tidsmässigt längre process med små steg i taget är att föredra till skillnad från en drastisk process, då en plötslig, chockartad förändring ändå inte leder någonstans. Det som Dorn diskuterar, tror jag kan vara ett sätt för lärare i svensk skola att föredra. Förvisso menar både Williams (2011) och Black (2009) att om den formativa bedömningen ska kunna fungera tillfullo måste den också anpassas därefter. Marginella förändringar fungerar inte. Jag tror att svensk skola står inför utmaningar som gör det svårt att endast tillhandahålla formativ bedömning. Då kan den långsamma implementeringen av formativ bedömning tillgodo se lärare bättre.

### **7.1.3 Vem ska satsa på den formativa bedömningen?**

En fråga som har gått att urskilja under de intervjuer som jag i studien har genomfört är varför det inte satsas på att utbilda lärarna ytterligare om nu den formativa arbetsättet är så bra som forskningen säger. Lärarna använder sig av formativ bedömning i sin undervisning på ett sporadiskt sätt, men frågan är hur effekten hade blivit om den hade används mer omfattande. Forskningen ser att bedömning är nyckeln till elevernas upptäckt av sitt eget lärande och skapar det som lärarna i studien benämner som självmedvetenhet. Det Australiensiska skolsystemet har implementerat delar av Hatties forskning om hur bedömningen i skolan tillhandahålls. Hattie (2015) uttrycker att eleverna aldrig kan medvetandegöras om och tillgodogöra sig kunskap om de inte blir informerade om kunskapens mål och riktlinjer, således vad som förväntas av dem. Det är ett arbetsätt som jag uppfattar att lärarna i studien vill använda sig av men känner sig hämmade då det inte finns tid för att individanpassa målen för samtliga elever. Formen i svensk kommunal skola har ett annat synsätt som inte tillgodogör den positiva utveckling som formativ bedömning skulle kunna innebära för lärare men framförallt elever. Jag tycker mig se att verkligheten säger att lärare idag vill mycket och har stor kunskap i hur undervisningen kan ske på bästa sätt för att utveckla elever. Det finns också en vilja i att få fortbilda sig och implementera nya metoder och arbetsätt. Däremot tillåter inte de yttre ramarna lärarna att göra detta, åtminstone inte när det gäller en stor del av lärarprofessionen. Lärarna har ålagts fler uppdrag och ansvar vilket har resulterat i att tiden inte finns för det som lärarna egentligen säger sig behöva; behov som syftar till att bibehålla och utveckla en kvalitativ undervisning och bedömning för sina elever. Här skulle troligen, i *drömvärlden*, den formativa och summativa bedömningen kunna samarbeta, precis som Skolverket (2011) menar att den kan göra.

Förhållandet till Skolverkets riktlinjer och läroplanen gör att samtliga lärare använder sig av formativ bedömning. Däremot visade resultatet på att förskoleklassen inte arbetade lika målinriktat som lärarna i årskurserna 1-3. Enligt läraren i förskoleklassen arbetar de istället mer med det sociala inom skolan och att kunna fungera som individ i ett större sammanhang medan skolan är målrelaterad till ämneskunskaper. Uppfattningen av detta blev att formativ bedömning både kunde arbetas med i skolans kunskapsuppdrag och fostransuppdrag, där

fostransuppdraget inte bygger lika starkt på måluppfyllelse utan att endast medvetandegöra elevernas sociala relationer och om sig själv. Frågan jag då ställer mig är om detta är tillräckligt, det vill säga, om forskningens bild över hur formativ bedömning förväntas tillhandahållas stämmer överens med hur den utövas i praktiken. Lundahl (2006) belyser det svenska skolsystemet och dess bedömningspraktik, och ger en beskrivning på *street smartness* som jag vill relatera till det förskoleklasslärares i studien beskriver som fostransuppdraget. Nämligen att det också finns en tyst kunskap som kan förmedlas genom formativ bedömning. En kunskap som inte alltid synliggörs, men som är nödvändig. Enligt Black (2009) kan formativ bedömning förvrängas och anpassas fel. Men att ändå den muntliga klassrumsdialogen mellan lärare och elev är mycket väl utvecklad i både hänseendena gällande formativ bedömning i kunskaps- och fostransuppdraget. Borgström (2014) menar att det oavsett typ av bedömning krävs ett tydligt agerande från läraren, när det finns ett tydligt synliggjort underlag kan eleven lära.

#### **7.1.4 Kollegialt samarbete**

Ordet *drömvärld* förekom flertalet gånger under studiens intervjuer. De intervjuades definition på detta i relation till formativ bedömning förefaller att betyda: fler resurser, mer tid för varje enskild elev och ett frekvent kunskapsutbyte med sina kollegor. Lärarna belyser vikten av att samarbeta och det finns en önskan av att kunna ta del av varandras undervisning genom att i person närvara vid den. Här tror jag att det skulle kunna finnas ett meningsfullt utbyte mellan nyexaminerade och erfarna lärarna om de fick ta hjälp av varandra. Den erfarna läraren kan fungera som en mentor samtidigt som den nyexaminerade läraren har god kunskap om begreppet formativ bedömning och dess tekniker och metoder.

Det visade sig också att mycket av lärarnas kollegiala avsatta tid går åt till att diskutera praktiska saker som sker på skolan, inte till de pedagogiska samtalen som kan behövas för att utveckla verksamheten. Pedagogiska samtal om bland annat formativ bedömning skulle kunna bidra till att stärka alla lärare, oavsett år eller erfarenhet inom yrket. Ett samarbete skulle därmed kunna inspirera till hållbara metoder för att arbeta formativt i högre utsträckning med eleverna. Både Dorn (2010) och Black (2009) menar att en skicklig lärare inom formativ bedömning gör att det finns mindre risker och mindre rum för feltolkningar. Därav att det kan vara positivt ifall det finns ett väl fungerande samarbete mellan lärarna.

#### **7.1.5 Självbedömning och kamratbedömning**

Det negativa resultatet av att arbeta med självbedömning och kamratbedömning delades av samtliga lärare, då de sa att eleverna vara för unga för att kunna hantera detta. Nämda bedömningsformer förekommer endast i gruppbedömningar, som en kompromiss för att lyfta fram likvärdiga fel som eleverna gör. Individanpassning skulle kunna innebära att vissa elever inte är mottagliga eller mogna för att ta emot kritik och på så sätt hämmas deras kunskapsutveckling. Williams (2011) redogör för en av de viktiga beståndsdelarna inom formativ bedömning, feedback. Däremot är det avgörande för varje enskild elev att feedback ges i syfte till att vara motivationshöjande, annars blir djuplärandet vagt. Den första feedback en elev får i ung ålder ligger till grund för vilken inställning eleven kommer att ha i ett fortsatt skede i sin lärandeprocess. Jag tror att de medverkande lärarna i studien är inne på det som Williams (2011) anser vara viktigt men en svår balansgång. Låta eleverna själva bedöma och ge varandra feedback kan vara riskabelt i ovan nämnda hänseende. Det finns en problematik kring att formativ bedömning skulle behöva vara väl utvecklad och anpassad i klassrummet för att fungera.

### **7.1.6 En balansgång mellan formativ och summativ bedömning**

I resultatet påvisas också relationen mellan formativ respektive summativ bedömning och att den summativa bedömningen oftast nedvärderas till förmån för den formativa bedömningen. En uppgift kan också verka formativ men att en teknik eller övning inte blir mer formativ om läraren inte gör någonting med den i efterhand, den blir således inte mer summativ än ett prov eller betyg. Lärarnas uppfattning om detta går hand i hand med det som Lundahl (2006) säger är att elever oftast blir bedömda summativt eftersom de inte blir involverade i vad som behövs göras för att uppnå målen.

Trots att forskningen visar på positiva resultat i formativ bedömning ser jag som forskare i denna studie att det ändå tycks finnas ett underbyggt motstånd hos några av lärarna. Ett motstånd som jag tror finns där för att skjuta ifrån sig problemet med att det idag är så stora elevgrupper att det blir fysiskt omöjligt för en lärare att ständigt individanpassa sin undervisning. För att underlätta, och ändå kunna arbeta med formativ bedömning väljer lärarna att gruppanpassa sin undervisning. Vilket jag tror kan ses som en nödvändighet för att överhuvudtaget kunna tillhandahålla bedömningsformen i vissa situationer. Resultatet gör därmed ett nedslag i den tidsmässiga aspekten igen, att lärares formativa undervisning hämmas av de yttre ramarna. Williams (2011) skriver om allmän och specifik feedback där lärare och elev har ett meningsutbyte mellan varandra för att skapa en god kunskapsutveckling för att möta varje elevs behov. Han menar att feedback måste vara specifik för att kunna vara effektiv. En instruktion till eleverna behöver däremot inte vara specifik anpassad efter elevernas behov, däremot är det viktigt att ha i beaktande att läraren enbart på det sättet kan följa majoriteten av eleverna i klassrummet. Frågan jag ställer mig är hur effektiv den feedback lärarna arbetar efter när de inte kan individanpassa sin undervisning i flertalet situationer.

## **7.2 Sammanfattning resultatdiskussion**

Sammanfattningsvis tror jag att de faktorer som lärarna har beskrivit som hämmande för att de inte kan arbeta med formativ bedömning i den utsträckning de önskar tyvärr är bekräftade. Det finns inte utrymme för att kunna ge varje enskild elev den feedback, stöttning och målsättning som skulle behövas i de stora elevgrupper som idag svensk skola har i de flesta delarna av landet. Tiden i sin tur hade kunnat finnas om det fanns fler resurser i klassrummet i form av extra pedagogisk stöttning. Många av lärarna hade önskat att de kunde arbeta mer i halvklass för att på sådant sätt lösa problemet med att kunna se till alla sina elevers behov och kunna sitta ner och ge alla sina elever möjlighet till att kunna arbeta från den nivå de befinner sig. Oavsett om eleven ligger lågt, i mitten eller högt kunskapsmässigt i de olika ämnen kan eleven få den chans till att bli medveten om var denne befinner sig, vad denne behöver träna på och vilket målet är.

## **7.3 Metoddiskussion**

Eftersom jag valde att undersöka några lärarens upplevelse om när och på vilket sätt formativ bedömning används valde jag också att simulera studien genom ett sociokulturellt perspektiv. Därmed visade det sig att val av metod föreföll sig väl. En kritisk aspekt var att jag valde att på förhand skicka ut en mall med de huvudsakliga frågorna som jag ville att läraren skulle besvara under den framförande intervjun. En kritisk aspekt var då att läraren fick tid på sig att eventuellt tillrättalägga svar eller svara på ett sådant sätt som kunde verka gynnsamt för mitt resultat till studien. Denna kritiska aspekt kunde sedan förkastas då utfallet inte blev så och har påverkat resultatet i min studie. Jag avvägde noggrant ifall jag skulle spela in intervjuerna eller enbart transkribera direkt genom dator. Jag valde det senare alternativet då jag visste att jag var snabb på att skriva och att jag inte skulle missa något under intervjuerna. Samtliga

intervjuade sa att det kändes avslappnat och att de kände sig mer fria till att prata utan att bli avlyssnade i efterhand.

Ytterligare en reflektion är min egen påverkan. I en kvalitativ studie är det svårt att utesluta sin egen tolkning och subjektivitet då mitt eget tolkningsföreträde står i centrum. Min förförståelse har således speglats i hur jag har valt att genomföra studien, hur jag har valt ut mina deltagare och hur analysen, diskussionen och slutsatserna har förefallit sig. Genom mitt val av metod har jag förhållit mig kritiskt eftersom kvalitativ forskning innehåller många påverkansfaktorer för att säga att något är helt sant eller falskt. Däremot anser jag ändå att studiens trovärdighet ställer sig fortsatt hög.

## **8 Pedagogisk implikation**

Som blivande lärare kan formativ bedömning vara ett högaktuellt ämne att fördjupa sig i. Erfarenheter som jag tar med mig från studiens resultat är vikten av att ha ett fungerande samarbete med sina kollegor. Läraryrket är ingen "enmansshow" och jag tror att det finns en hel del fördelar med att utveckla verksamheten, klassrummet och sig själv som lärare om vi arbetar tillsammans. Precis som uppsatsen har diskuterat så finns det idag två bedömningsformer i svensk skola – formativ och summativ bedömning. Idag tror jag att båda formerna behövs, att den ena inte utesluter den andra. Detta är något jag tar med mig ut i läraryrket som en erfarenhet. Jag vill arbeta formativt, men det utesluter inte att jag behöver göra en summering i form av ett summativt test för att se vart mina elevers kunskapsnivå ligger. Det är där som arbetet med min formativa process startar, tillsammans med mina elever kan undervisningen bli roligare och mer kvalitetssäkrad.

## **9 Vidare forskning**

Studiens frågeställning är: Hur upplever några F-3 lärare sitt arbete med formativ bedömning? Resultatet av min frågeställning har utfallit sig att lärarna ansåg att den formativa bedömningen inte arbetades med i tillräcklig utsträckning som de sa hade varit önskvärt. Framförallt kunde resultatet påvisa att lärarna implementerade den formativa bedömningen genom att grupp Anpassa hellre än att individ Anpassa undervisningen för sina elever.

Det finns mycket utvecklad och bra forskning om den formativa bedömningens arbetssätt men det jag skulle vilja ge förslag på till vidare forskning är forskning om det svenska skolsystemet i relation till den formativa bedömningen. Lärarna skulle kunna få konkreta förslag på hur bedömning kan anpassas till klassrummet och hur de kan arbeta mer individ Anpassat istället för grupp Anpassat, vilket är en förutsättning för att den formativa bedömningen blir väl fungerande. Det skulle också vara intressant att studera huruvida utfallet i ett resultat hade blivit om jag istället hade intervjuat 4-6 lärare eller gymnasielärare.

## 9 Referenser

Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: Om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov.* (diss.). Örebro Universitet.

Boström, E. (2017). *Formativ bedömning: En enkel match eller en svår utmaning? Effekter av en kompetensutvecklingsinsats på lärarnas praktik och på elevernas presentationer i matematik.* (diss.). Umeå Universitet.

Black, P. (2009). Formative Assessment Issues Across the Curriculum: The Theory and the Practice. *TESOL Quarterly*, 43(3), 519-524.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2., [rev.] uppl.* Malmö: Liber.

Dorn, S. (2010). The political Dilemmas of Formative Assessment. *Exceptional Children*, 76(3), 325-337.

Eacott, S. (2017). School leadership and the cult of the guru: The neo- Taylorism of Hattie. *School Leadership & Management*, 37(4), 413-426.

Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* (diss.). Göteborgs Universitet.

Hattie, J., & Gurung, Regan A. R., & Landrum, R. E. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.

Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development – Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57.

Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola.* (diss.). Uppsala Universitet.

Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning I svenskundervisning på gymnasiet.* (diss.). Stockholms Universitet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016).* Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter.* Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

Sveriges Kommuner och Landsting. (2016). *Kommungruppsindelning 2017. Omarbetning av Sveriges kommuner och landstings kommungruppsindelning.* Hämtad från: <http://webbutik.skl.se/sv/artiklar/kommungruppsindelning-2017.html>



Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 2011, 20(3), 67-82.

Tsagalidis, H. (2009). *Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. (diss). Stockholms Universitet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

---

- Hur länge har du arbetat som lärare? Hur länge inom F-3?
- I vilka ämnen undervisar du i?
- Vilken erfarenhet har du inom ämnet formativ bedömning? När blev begreppet känt för dig?
- Om du tänker på begreppet formativ bedömning, vad betyder det för dig?
- På vilket sätt integrerar du formativ bedömning i din undervisning?
- Hur kan du göra för att känna dig säker i ditt arbete med formativ bedömning?
- Vad anser du finns för utmaningar att arbeta med formativ bedömning?
- Vilka fördelar uppfattar du att formativ bedömning ger i din undervisning?
- Kan du utveckla arbetet med ditt sätt att använda dig av formativ bedömning?
- Finns det resurser som du idag saknar för att kunna arbeta med formativ bedömning i den utsträckning som du önskar?
- Hur ser du på relationen mellan formativ respektive summativ bedömning?
- Finns det en gemensam diskussion och syn på formativ bedömning på skolan?

## Bilaga 2

### Hej!

Mitt namn är Malin och jag läser nu min sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning F-3 på Göteborgs Universitet. Det har nu blivit dags för mig att skriva mitt examensarbete.

Stort tack för att du vill medverka i min studie om uppfattningen och användandet av formativ bedömning i klassrummet. Formativ bedömning är ett redskap för lärande, både för dig som lärare och dina elever. Skolverket menar att den formativa bedömningen har som mål att lärandekulturen och klassrumsklimatet ska ge möjlighet till lärande. Du som lärare kan med hjälp av detta redskap påverka elevernas kunskap i en positiv riktning. Målen för eleven tydliggörs och det finns vem nyckelstrategier för formativ bedömning; Vad ska eleverna lära sig? Vad kan de redan? Hur ska eleven göra för att komma vidare? Hur kan eleverna stödja varandras lärande? Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?

För att förbereda dig som respondent på bästa möjliga sätt följer en bilaga med de frågor som jag vill att du förbereder dig på att diskutera och besvara under den bokade intervjun vi har framför oss.

Med vänliga hälsningar,  
Malin Bladh