

# Bedömning med fokus på lärande

En studie om hur några mellanstadielärare uppfattar formativ bedömning

Ansam Behnan

Institutionen för pedagogik och didaktik

Examensarbete 15 hp

Examensämne: didaktik

Självständigt arbete inom AUO i didaktik – kurs inom VAL projekt

Vårterminen 2018

Handledare: Eva Insulander

Examinator: Eva Svärde Åberg

English title: Assessment with a focus on learning



Stockholms  
universitet

# Bedömning med fokus på lärande

## En studie om hur några mellanstadielärare uppfattar formativ bedömning

**Ansam Behnan**

## Abstract

The study focuses on assessment and specifically the formative part, therefore the purpose of this study is to examine how some primary school teachers perceive formative assessment. Building blocks for my study are three research questions that contribute to studying the phenomenon from different aspects. Formative assessment has become a familiar subject that gets incorporated more and more in the schools therefore it is necessary to study how teachers perceive the difference between the formative and the summative part of the assessment. I use a sociocultural perspective in my study.

I choose to examine the teacher's perception on the subject by carrying out focus group interviews that gets summarized with a group of teacher's that conversed about a specific subject which in my case was assessment. I have carried out two group interviews, thereafter analysed the collected data through a couple of main categories as well as some part categories on subject of assessment.

The results of the study showed that teacher's perceives formative assessment in different ways, though they join each other in expressing that formative assessment benefits teaching. They explain their thoughts through describing their ways of using formative assessment. It also showed that they deliberately work with the formative part of assessment because they explain the purpose with each activity they carry out.

### **Keywords**

Formative assessment, summative assessment, feedback and the five key strategies for formative assessment.

# Innehållsförteckning

<b>Kapitel 1 Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
Inledning.....	1
Bedömning och betyg ur lärarens perspektiv.....	2
Syfte.....	2
Frågeställningar.....	3
<b>Kapitel 2 Teori</b> .....	<b>19</b>
Ett sociokulturellt perspektiv.....	4
Bedömning i sina olika former.....	5
De fem nyckelstrategierna för formativ bedömning.....	6
Tidigare forskning.....	9
Min studie i förhållande till tidigare forskning.....	13
<b>Kapitel 3 Metod</b> .....	<b>14</b>
Metodval.....	14
Urval och avgränsningar .....	15
Forskningsetiska aspekter.....	16
Genomförandet .....	16
Bearbetning, beskrivning och analys av data .....	17
<b>Kapitel 4 Resultat</b> .....	<b>19</b>
Beskrivning av data .....	19
Sammanfattning .....	22
Dataanalys .....	22
<b>Kapitel 5 Diskussion</b> .....	<b>30</b>
Innebörden av formativ bedömning.....	30
Den formativa - och den summativa bedömningen .....	30
De fem nyckelstrategierna för formativ bedömning .....	32
Tillförlitlighet .....	34
Betydelse .....	35
Vidare forskning .....	35
<b>Referenser</b> .....	<b>36</b>
<b>Bilaga 1 -Missivbrev</b> .....	<b>338</b>
<b>Bilaga 2 - Intervjuguide</b> .....	<b>39</b>

# Kapitel 1 Bakgrund

## Inledning

”Bedömning är komplext och speglar en syn på kunskap, lärande och ämnet” (Ridderlind 2010, s 76). Det är ett påstående som stämmer med innebörden av begreppet bedömning som kan vara summativ med syftet att mäta elevens kunskaper. Samtidigt kan bedömning mäta kvalitet på lärande och här blir bedömningen formativ, vilket också kallas för bedömning för lärande. Många studier har visat att det lärarna undervisar oftast inte är det som eleverna lär, därför är bedömning för lärande mycket viktig (Wiliam 2015, s 91). Ridderlind (2010, s76) konstaterar att utveckling av det formativa arbetet är en process som kan öka möjligheter för elevernas lärande, men samtidigt kan den ge läraren information om vad som behöver göras i läroprocessens följande steg (Wiliam 2015, s 92). Följaktligen blir utveckling av såväl medvetandet som kunskapen om bedömning fundamentalt i lärarens vardag.

Det som länge har varit det centrala i både lärarens och elevens perspektiv är poängen på prov eller betygen, vilket med andra ord betyder den summativa bedömningen. Dock har användandet av begreppet formativ bedömning vuxit alltmer kraftigt med tiden. Formativ bedömning är ett begrepp som är mycket svårt att definiera eftersom det kan innehålla flera saker i sig, därför kallas det för ”paraplybegrepp” enligt Hirsch och Lindberg (2015, s 75). Formativ bedömning kan bl.a. syfta till att göra eleven mer målmedveten och självständig i sitt sätt att arbeta, genom att få kontinuerlig och tydlig information om sin egen utveckling från läraren, vilket kallas för återkoppling eller feedback. Enligt styrdokumentet är skolans mål att stödja eleven för att hen ska kunna utveckla sin förmåga att bli självbedömare av sina egna arbeten som hen producerar för skolsyftet. Detta blir möjligt genom att utveckla elevens ansvarstagande så att hen kan ta större ansvar för sitt lärande (Skolverket 2011, s.15 ff).

Den formativa bedömningen kan även vara ett viktigt verktyg för läraren om den ska etableras och följas upp som en process i den vardagliga praktiken. Enligt Pettersson (2010, s 7) sker bedömning ständigt och i synnerhet i skolan, hon menar att bedömning är att utvärdera något och när vi tänker från lärarens perspektiv kan det betyda två aspekter samtidigt. Hon menar att läraren kan utvärdera sin egen praxis om den är adekvat och anpassad till elevernas behov med hjälp av formativ bedömning å ena sidan och å andra sidan får läraren en tydligare bild av sina elevers skolutveckling genom att få en kontinuerlig ledtråd i bedömningsprocessen. Detta kallas för ”alignment” som innebär att ”mål, undervisning och bedömningsmetod ligger i linje med varandra” (Lundahl 2014, s 109).

Formativ bedömning formulerades året 1967 av Scriven och med detta menade han ”den fortgående förbättringen av undervisningsplanen” (Wiliam 2015, s 49). Därefter definierade Bloom formativ bedömning som ”feedback och förbättring vid varje stadium i undervisnings-lärprocessen” (Wiliam 2015, s 49). Han menar vidare att den direkta utvärderingen är mer gynnsam för eleverna och lärandeprocessen då den formativa bedömningen kan ge den förväntade effekten. Men trots att det gått lång tid sedan begreppet formativ bedömning började användas råder det fortfarande oklarhet med innebörden av begreppet och för vilket syfte det ska användas (Wiliam 2016, s 17). Detta gör att lärarna ställs inför stort ansvar för att de måste vara medvetna om det som de gör under rubriken formativ bedömning.

Effekten av formativ bedömning beror oerhört mycket på dess realisering och förståelse från lärarens sida, men även eleverna behöver bli insatta i vikten av formativ bedömning för att kunna ta till sig och acceptera t.ex feedback som en typ av bedömning eller utvärdering istället för poäng. Detta kan vara en av anledningarna till att forskning inte hittills har kunnat visa att formativ bedömning bara har haft positiv effekt (Hirsch & Lindberg 2015, s 75 f). Hirsch och Lindberg menar att trots att det sker förbättring i elevernas prestationer och resultat blir fortfarande anledningen till det oklar, eftersom det saknas kunnskap om betydelsen av och syftet med formativ bedömning.

## **Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv**

På senare år har många lärare utbildats inom området bedömning och Inger Ridderlind som är en matematik- och No- lärare är en av de här lärarna. Hon ger ett bra exempel på bedömning ur lärarens synvinkel, genom att skriva om sina egna erfarenheter om betygsättningar och elevbedömning (Ridderlind 2010). Hon berättar att hon var mycket betygsinriktad person där poängen och den summativa bedömningen var grunden och avgörande för bedömningen. I hennes undervisning ingick mycket av det som idag kallas för formativ bedömning dvs. återkoppla till eleverna och även att försöka analysera elevresultat utifrån genomförda prov. Dock var hennes tanke med det som gjordes att det är en vanlig planering för den vardagliga undervisningen. Det kunde stimulera eleverna eller kunde vara till hjälp för resursfördelning i skolan, alltså en del av lektionen utan att tänka att detta arbete egentligen kan vara en del av bedömningen. Hon menade att bedömning görs enbart vid provtillfällen och inlämningar och allt annat inte hör till bedömningen. Men när hon deltog i en kurs började hon ändra sina uppfattningar om bedömningsprocessen, hon menar att ”bedömning är en integrerad del av undervisning, och det är en ständig pågående process att utveckla och förbättra metoder för detta” (Ridderlind 2010, s 72).

Ridderlind (2010) menar vidare att formativ bedömning måste utvecklas och förbättras för att den ska leda till att utveckla kompetenser och färdigheter hos både läraren och eleven. Återkoppling är ett av verktygen som används för formativ bedömning och den kan ges muntligt i form av feedback för att lyfta lärandet framåt. Men den kan även ges i form av betygen och fortfarande har en positiv effekt hos de högpresterande elever, eftersom det kan uppfattas som belöning för deras prestationer. Däremot kan de lågpresterande eleverna påverkas negativt av det, eftersom de underskattar sig själva och sina prestationer (Ridderlind 2010, s 73f).

En av de mest aktuella aspekterna av lärararbetet är utan tvekan bedömningen som helhet och den formativa delen som har börjat etableras och tar större utrymme i den vardagliga undervisningen. Men begreppet formativ bedömning anses svårdefinierat och effekterna av den formativa bedömningen är inte helt klarlagda. Detta var anledning till att jag nu väljer att skriva min uppsats om bedömning för att kunna undersöka vidare och fördjupa mig i lärarens uppfattning om begreppet.

## **Syftet**

Syftet med arbetet är att undersöka vilka olika uppfattningar, angående formativ bedömning, som kommer till uttryck bland några mellanstadielärare.

# Frågeställningar

1- Hur definierar lärarna innebörden i formativ bedömning?

2- Hur uppfattar lärarna förhållandet mellan formativ och summativ bedömning?

3- Uppfattar lärarna att de arbetar med formativ bedömning? Hur och för vilka syften menar de att de använder formativ bedömning i så fall?

# Kapitel 2 Teori

## Ett sociokulturellt perspektiv

Forsberg & Lindberg (2010, s. 49) skriver om hur forskning om formativ bedömning kopplas samman med sociokulturella teorier om lärande, vilket även stöds av Insulander & Svärden Åberg (2014) samt Shepard (2005).

Enligt det sociokulturella perspektivet blir lärandet möjligt med hjälp av samspel och interaktion mellan individen och dess omgivning. Enligt Säljö (2003, s. 18) är samspelet mellan individ och omvärld i fokus i det sociokulturella perspektivet. För att möjliggöra interaktionen och kommunikation, måste det finnas några redskap och verktyg som kan användas av individen för att kunna tillägna sig kunskaper och färdigheter och även att kunna förstå omvärlden. Redskapen och verktygen kan vara olika beroende på situationen, de kan vara såväl fysiska som abstrakta och de blir mer komplicerade med tiden och med hjälp av den nya tekniken (Säljö 2003, s. 20). Han kallar de redskapen som har osynlig och oförståelig teknik för sin användare för ”framgångsrika artefakter” (Säljö 2003, s. 82). Men det viktigaste verktyget som vi människor använder redan de tidiga stadierna av våra liv är språket för att lära oss, men innan dess lär vi oss genom observationer. Men i båda fallen behöver vi stöd och interaktion, dvs. att vi lär oss språket när vi hör det och vi lär oss färdigheter genom att observera andra. Vikten av språket betonas även av Säljö genom att säga att resurser som finns i språket är ”människans allra viktigaste medierande redskap”, eftersom ”genom språket har vi människor förmåga att dela erfarenheter med varandra” (Säljö 2003, s. 82 & 34).

Enligt Vygotsky är människor i en ständig utveckling och förändring, han menar att människan kan tillägna sig nya kunskaper genom interaktion och samspel med andra och med hjälp av redskap som finns tillhand. Människans möjlighet att utveckla för att kunna behärska nya kunskaper med stöd kallas för den proximala utvecklingszonen, ZPD. Vygotsky definierar detta begrepp ”som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd och vad kan man prestera under en vuxen ledning eller i samarbete med kapabla kamrater” (Säljö 2003, s. 120). Med andra ord menar Säljö att den proximala utvecklingszonen är den zonen som den lärande är mottaglig för stöd från någon som är mer kunnig och kompetent, vilket betyder att genom ”kommunikativa stöttor” (scaffolds) kan den kompetente vägleda den lärande från starten till målet. Stöttning kan ske genom att samtänka och samhandla med den lärande individen, därför måste stödet vara förståelig och anpassad till individens kognitiva förmåga för att det ska vara lyckat (Säljö 2003, s. 123).

Begreppet stöttning (scaffolding) är exempelvis nära kopplat till återkoppling och feedback, där språket som ett medierande redskap spelar en stor roll för att kunna göra återkopplingen förståelig och givande. Så varje gång man tar emot stödet sker någon förändring och utveckling, vilket betyder att behovet för stödet minskar successivt eftersom individens autonomi ökas (Säljö 2003, s. 123 ff). Säljö skriver vidare att individen ”är inledningsvis åskådare, tar över delar av ansvaret och ökar så småningom sin kompetens i att spela en ledande och självständig roll i en sociokulturell praktik” (Säljö 2003, s. 236). Detta säkerställer att det finns en stark knytning mellan lärande och det sociokulturella perspektivet, eftersom man inte kan undvika att lära sig när man är en del av en social praktik (Säljö 2003, s. 235).

## Bedömning i sina olika former

Astrid Pettersson (2010) har i sin forskning om undervisning skrivit om bedömning i de båda formerna. Då försöker hon definiera både formativ bedömning och summativ bedömning för att minska risken att de används för fel syfte och speciellt från lärarens sida. Bedömning har en avgörande roll i skolan där eleverna blir bedömda utifrån sina kunskaper dvs. det som de kan visa, men läraren får även en respons på sin egen undervisning utifrån elevers visade resultat. Enligt Pettersson måste bedömningen vara ”tydlig och transparent” och även ”utmärks en god bedömning av att den sker gemensamt mellan olika parter” (Pettersson 2010, s 8). Detta betyder överensstämmelse mellan lärare och elev, då läraren förklarar och tydliggör vad det är som bedöms och varför, vilket hjälper eleven att bli medveten om hela bedömningsprocessen dessutom får eleven chansen att påverka sin situation och medverka sin bedömning.

Hon menar vidare att bedömningen får en summativ karaktär om den görs för syftet att sammanfatta elevens kunskaper och bedömningen här uppenbarar sig i form av betyg. Däremot om bedömningen görs för att förbättra lärandet, har bedömning ett formativt syfte och den formativa delen av bedömningen kan ges som gensvar eller återkoppling (Pettersson 2010, s 9).

Enligt Lindström (2011, s. 13) är den summativa bedömningen den typen av bedömning som görs för att ha kontroll över elevens lärande och oftast sker denna bedömning i slutet av ett arbetsmoment, för att få information om såväl elevens lärande som om kursen har gett de förväntade resultaten. Detta gör att den summativa bedömningen enligt Jönsson (2014, s.15) kan kallas för bedömning av lärande, eftersom den mäter elevens kunskaper och lärande och det blir en typ av kontroll över elevens befinnande i utvecklingslinje. Han menar vidare att den summativa bedömningen som är i form av betyg kan göras för tre syften. Som ovannämnt är det första syftet att informera om elevens lägesituation och hur hen ligger i förhållande till kunskapskraven. Det var tänkt att detta i sin tur skulle höja motivationen hos eleverna, så att de presterar mera när de får högre betyg som belöning för god prestation. Men det har dessvärre visat sig att betygen oftast har en negativ påverkan på respektive elevernas självkänsla och prestationer i synnerhet för lågpresterande elever. De tappar motivationen för skolan och skolarbete för att det blir mycket personligt och för många blir det svårt att förbättra sina betyg. Det tredje syftet med betygen var tänkt att de verkar som ett instrument för rättvisa urval när det gäller att söka till gymnasieskolor eller till vidare utbildning på högskolor och universitet. Men för att den summativa bedömningen ska kunna uppfylla de tre syftena, så behövs det professionella och kunniga lärare som kan motverka de negativa effekterna till det största möjliga mån. Professionalitet i sin tur kan leda till högre bedömningsförmåga, vilket gör att läraren arbetar mer medvetet med bedömningsprocessen så att den parallellt sker med lärandeprocess (Jönsson 2014, s. 45, 178 ff).

Pettersson (2010) bekräftar det genom att skriva att i bedömningsprocessen ingår många olika steg tills en lärare kan göra sina slutliga bedömningar. Det fundamentala steget är att bestämma vad det är som ska bedömas, samt ”att välja relevanta bedömningssituationer och uppgifter” (Pettersson 2010, s 9). Detta ger större chans till läraren att se vad eleven kan och missuppfattar, vilket skapar bättre möjlighet för läraren att analysera elevresultat. Följaktligen blir det möjligt att ändra undervisningen om lärandet så kräver för att komma tillstånd.

Det som alltid bedöms är det de visade kunskaperna och inte kunnandet för att det kan inträffa att någon elev har kunskaper men den eleven har inte fått tillfälle att visa dem eller eleven kan missuppfatta uppgiften. Av det skälet blir det oerhört viktigt att ”en bedömning måste vara allsidig”,



vilket betyder också att eleven ges möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt. Med detta menas att eleven kan visa sina kunskaper ”skriftligt, muntligt och genom handling” (Pettersson 2010, s 15).

Det blir också möjligt för den eleven som har visat missuppfattningar att få gensvar av läraren för att förstå bättre och även att få det stödet som hen behöver för att utveckla vidare. I det fallet blir bedömning för det formativa syftet och den kan vägleda såväl läraren i sin undervisning som eleven i sin kunskapsutveckling. Gensvaret som verktyg kan ges i form av återkoppling på något arbete som eleven har visat, därför är det viktigt att återkopplingen blir positiv och byggande och visar tydligt vilka kunskaper ska utvecklas. Detta leder till att eleven får positiva energier, självförtroende och vågar ta sig fram ”jag kan, vill och vågar”, medan en negativ återkoppling som fokuserar på det som har gått fel kan leda till att eleven tappar lusten för skolarbete och resultat kan bli ”jag kan inte, vill inte och vågar inte” (Pettersson 2010, s. 9 & 17).

I lärandeprocessen är läraren ansvarig ”för att designa och implementera en effektiv lärandemiljö” (Pettersson et. al. 2010, s 7), vilket ställer krav på att tydliggöra målen med undervisning, lärande och även bedömningskriterier. I bedömningsprocessen har det visat sig att när läraren ger många möjligheter för sina elever för att de ska kunna visa sina kunskaper, har det haft en positiv effekt. Men även feedback som direkt ges av läraren mitt i pågående elevarbete har också lett lärandet framåt, dock feedback måste riktas mot själva uppgiften och inte mot eleven. Bedömningsprocessen kräver också att läraren är medveten om vad det är som bedöms och varför, detta gör att läraren samlar och dokumenterar all information om elevens utveckling med hjälp av den formativa delen av bedömningen. Men i slutändan måste en summativ bedömning ske för att kunna bedöma elevens kunskaper i slutet av terminen eller en kurs. Dokumentationen av elevarbeten innefattar många steg, där arbeten ”observeras, beskrivas, analyseras och tolkas” (Pettersson et. al. 2010, s 8). Här krävs ett fullt medvetande om kunskapskraven från lärarens sida för att bedömningen ska vara rättvis och allsidig. Därefter måste bedömningen kommuniceras mellan läraren och eleven för att kunna hitta de optimala åtgärderna som kan gynna lärandet men även att lyssna på eleven kan berika undervisningen och lärandeprocessen med nya synvinklar som kommer från själva eleven (Pettersson et. al. 2010, s 9).

Bedömningen kan göras informellt eller formellt, med informellt menas att bedömningen integreras i undervisning så att de går hand i hand med varandra. Men en liten skillnad blir i lärarens roll när han/hon utför de olika processerna. Enligt Pettersson et al (2010, s 32) är läraren som en guide i undervisningsprocessen, medan lärarrollen byts till observatör i bedömningsprocessen. Detta betyder att läraren kan bedöma eleverna medan de arbetar genom att ställa lämpliga frågor som kan ge rätta information om elevens kunskaper. Men med den formella bedömningen menas de provtillfällen som görs i helklass, som också krävs lämpliga metoder och strategier för att kunna mäta det som ska mätas och slutligen kunna sätta betyg på detta.

## **De fem nyckelstrategierna för formativ bedömning**

För att arbeta aktivt med den formativa bedömningen i klassrummet har Wiliam konstruerat en modell för arbetet genom att implementera fem nyckelstrategier (Heyer & Hull 2014, s. 14). Enligt Lundahl (2014, s. 85) riktar de fem nyckelstrategierna fokus på hur eleverna kan bedömas och hur bedömningsinformation kan användas. Han skriver vidare att arbeta med dessa strategier kommer att bidra till förbättringar i det kontinuerliga arbetet i klassrummet.

### **Strategi 1: Att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer**

Målförtydligande är utgångspunkt för undervisning eftersom eleverna måste bli medvetna om kunskapsmålet för att få motivation att lära sig. Men även betygskriterierna är viktiga att tydliggöras för eleven. På detta sätt blir målen synliga för eleven och hen försöker från sin sida att synliggöra sitt lärande med hjälp av återkopplingen som hen får utifrån de betygskriterierna som blev förklarade (Lundahl 2014, s. 89). Utöver det måste nyckelorden och begreppen som tillhör varje arbetsområde förklaras för att öka möjligheter för lärande (Heyer & Hull 2014, s. 14). Därefter bör bedömningen ske omgående för att kunna få information om elevens lärande och utveckling, information kommer att användas som underlag för att kunna bedöma om eleven är på rätt spår i sitt lärande och även för att kunna planera stödet om det behövs (Wiliam 2015, s. 85).

### **Strategi 2: Att skapa synliga tecken på lärande**

Denna strategi utgår från att försöka utöka möjligheter för eleven att visa sitt lärande. Enligt Heyer & Hull (2014, s. 14) är kartläggning av elevens förkunskaper fundamentalt eftersom den ger tecken på elevens kunnande, vilket blir utgångspunkten för planering för undervisning, då bestäms vad det är som görs härnäst. Dessutom slipper några elever att känna sig uttråkade medan de sitter i klassrummet, ifall det som presenteras är något som eleven redan kan. Med hjälp av förkunskaper kan lärande bli effektivare eftersom förvärvande av nya kunskaper blir lättare för eleven om de byggs och baseras på någon känd bas (Hattie & Yates 2014, s. 146). Läraren kan samla sina tecken på elevers lärande på olika sätt bl.a att utveckla sin frågeteknik eller utöva några passande aktiviteter i klassrummet (Lundahl 2014, s. 109; Wiliam 2015, s. 119).

### **Strategi 3: Att ge återkoppling som utvecklar lärandet**

Enligt Lundahl (2014, s. 54 & 55) lär vi människor oss genom interaktion med andra, det innebär att vi byter ut kunskaper och erfarenheter med hjälp av kommunikation och samspel. I skolans värld är kommunikationen mellan lärare- elev och elev - elev av en stor vikt eftersom den ofta kan stödja eleven för att kunna utvecklas med hjälp av andras bedömningar och återkopplingar. Men även eleven får möjlighet att utveckla sin förmåga att bli självbedömare för sina egna arbeten som hen producerar för skolsyftet. Lärarens roll här är att vägleda eleven så att hen hittar vägen till detta mål och det bästa sättet för att uppfylla detta är att ge en kontinuerlig och byggande återkoppling till eleven som kan gynna lärandet. Enligt Black & Wiliam måste återkopplingen som ges av läraren kunna hjälpa eleven till att veta vad hen är i sitt lärande och var hen ska nå och även vad det är som behövs för att nå målen (Pettersson 2010, s 9). Det innebär att återkopplingen måste vara tydlig för eleven, så att eleven kan orientera sig åt rätt riktning i sitt lärande, men även blir det möjligt för eleven att utveckla sin förmåga till självreglerat lärande som förknippas med livslångt lärande (Vingsle 2017, s. 2).

Enligt Jönsson finns det inget recept på en återkoppling som kan vara gynnsam för alla och i alla situationer, utan den kan variera beroende på själva uppgiften och mottagaren. Han menar att återkopplingen som ges till högpresterande elever kan vara kortfattat medan eleverna som är lågpresterande kan behöva en detaljerad återkoppling för att fånga upp dem och ha de jämt på spåret. Men återkopplingen kan också vara ett positivt verktyg för att höja självförtroende hos de lågpresterande elever, genom att ge dem en kontinuerlig positiv feedback. Jönsson påpekar också vikten av att ge återkoppling vid ett bra tillfälle så att det inte dröjer länge, vilket gör att den tappar sin mening. Detta betyder att återkoppling måste uppfylla några villkor för att ge det önskade resultatet istället att bli något godtyckligt som har ingen konkret bas. De villkoren är bl.a att återkoppling måste ges på uppgifter utan att personliga egenskaper bli berörda, dessutom måste återkopplingen vara

framåt syftande för att kunna hjälpa eleven att utvecklas istället att fastna på det som var innan. Det väsentliga med återkoppling är att den måste innehålla den krävda informationen som gynnar och säkerställer lärandet, samt den måste lätt kunna användas av eleven, för att kunna ta nytta av det (Jönsson 2016, s.60-76).

#### **Strategi 4: Att aktivera eleverna som resurser för varandra**

Denna strategi byggs på något som kallades här i Sverige för "växelundervisning" som betydde att de lågpresterande eleverna kunde få ett stöd och extra undervisning av de högpresterande eleverna (Lundahl 2014, s. 135). Den strategin kan gynna såväl den som ger stödet eftersom den tvingas att tänka igenom och försöka att förklara noggrant, medan den andra personen får extra stöd med hjälp av extra förklaring som kommer från en kamrat, vilket oftast är lättare att förstå (Wiliam 2015, s.147). Strategin kan utövas genom att öka interaktionen bland eleverna i klassrummet, vilket kan förverkligas genom att utöka möjligheter för diskussioner och samtal bland eleverna i klassrummet. Men även eleverna kan aktiveras för att kunna bedöma varandras arbeten genom det som kallas kamratbedömning (Heyer & Hull 2014, s.15). Dock detta krävs att eleverna är helt insatta i bedömningskriterierna som nämligen förtydligas av läraren. Dessutom menar Jönsson (2016, s.60 ff) att eleverna kan användas som resurser för varandra för att kunna förklara och förtydliga information som ges i form av lärarens återkoppling.

#### **Strategi 5: Att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer**

Idén med denna strategi är att göra eleverna ägande till sitt eget lärande genom att lära dem studieteknik och även att lära dem använda sina egna resurser för att utvecklas. Resurserna kan vara kunskaper, färdigheter och handlingar och när eleven kan ta nytta av de resurserna för att kunna utvecklas vidare och nå målen sägs att denna elev har metakognition. Detta betyder att eleven har alla förutsättningar till att bl.a lösa problem, tolka olika texter och söka information i sitt minne (Heyer & Hull 2014, s.16). Sådana elever har förmåga att tillägna sig nya kunskaper och använda dem i nya sammanhang. Men motivationen hos själva eleven är grunden för att vilja aktivera de resurserna och för att öka motivation och engagemangen hos den lärande kan läraren förslagsvis koppla skolarbete till elevens intresse och karriärambitioner (Wiliam 2015, s.147). Det finns också två andra faktorer som ökar elevens ansvarstagande så att hen kan blir successivt självständig i sitt lärande. Den första faktorn är att uppmuntra elevens försök att arbeta självständig i förutsättning att hen har förstätt den feedbacken som hen fått. Den andra faktorn är att aktivera eleven i planeringen av ett läromoment, så att hen känner sig delaktig och kan även vara med och välja några uppgifter eller aktiviteter som ska göras, på detta sätt kan eleven aktivera sin metakognition (Wiliam 2016, s 212 f).

Alla de ovannämnda aktiviteterna går under en rubrik som kallas för de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning. I de strategierna har tre slags individer en avgörande roll för att göra lärandeprocessen en framgångsrik process. De nämnda individerna är lärare, elev och kamrat som måste vara delaktiga och engagerade för att få det önskade resultatet av den formativa praktiken. Strategierna kan sammanfattas med att läraren förklarar målen för eleverna, medan de måste bli aktiva i sitt eget lärande. Eleverna ska ta sitt ansvar för att utvecklas med hjälp av lärarens stöd och feedback, och det nästa steget är att eleven kan bli resurs för sin kamrat, när hen har utvecklat tillräckligt och förstätt målen (Wiliam 2015, s 60 f).

## Tidigare forskning

En litteratursökning som genomfördes i början av vårtermin 2018, var en vägledning till att hitta lämplig litteratur för min studie. Syftet med litteratursökningen var att söka efter forskning som handlar om begreppet bedömning i båda sina former närmare bestämt den summativa och den formativa bedömningen, fast med inriktning på lärarens perspektiv och uppfattningar. Jag började min sökning med att använda google scholar och Skolporten. Dessutom var DIVA en viktig sökkälla, därför att många högskolor och universitet kan publicera sina publikationer och avhandlingar där (Backman 2016, s 191ff). Sökord och begrepp var bedömning i olika kombinationer och formativ bedömning i sina olika former bland annat bedömning för lärande, feedback och återkoppling. Men även referenser har varit ett ytterligare sätt för litteratursökning samt mina tidigare kurser som jag har läst kunde vara till stor hjälp för att välja passande litteratur för uppsatsen. Allt detta gjorde att sökresultaten var väldigt givande, därför kunde jag hitta många intressanta böcker, avhandlingar, artiklar och studier som behandlar ämnet bedömning.

Wettergren (2013) har genomfört en studie om lärares tankestilar. I studien genomfördes fokusgruppsintervjuer i två olika skolor där lärarna undervisar på mellanstadiet och deras utbildning och erfarenheter är varierad till en stor del. Forskarens tanke med valet av fokusgrupper var att skapa ”ett tillfälle till samspel mellan människor, där uppfattningar, synpunkter och åsikter kommer till uttryck och kunskap byggs på” (Wettergren 2013, s 43).

I denna studie beskriver författaren hur lärare pratar om och uppfattar bedömning i dess helhet. Hon menar att lärarna i Sverige har en svår utmaning när det gäller bedömning emedan de har fått mycket autonomi jämförelse med lärarna i de andra europeiska länderna. Den högre graden av autonomi som har getts till lärarna utan att utrusta dem kan ha negativ konsekvens, eftersom de känner sig övergivna och ensamma inför ett stort uppdrag som kan vara avgörande för elevurval till kommande studier. Detta kan vara anledning till att elevresultaten markant har sjunkit i den svenska skolan, vilket bekräftas genom de internationella kunskapsmätningar som PISA och TIMS (Wettergren 2013, s 13 f).

Studien visar att båda skolorna använder sig av läxor, inlämningsuppgifter, nationella prov, prov, diagnoser och samtal i sina olika former för att samla in sitt underlag för bedömning. Lärarna förklarar att resultatet på allt som nämndes ovan kan användas i det formativa syftet, även om prov och diagnoser kan innehålla poäng, dvs. att de är gjorda för det summativa syftet. De menar att genom proven kan de få en direkt feedback som varnar om de lågpresterande eleverna, så att de får möjlighet att repetera och arbeta extra med ett visst moment, medan de högpresterande eleverna får chans att utmanas ännu mera. Allt detta innebär en implicit justering i undervisning som är oförutsedd dock nödvändig (Wettergren 2013, s 64 ff). Lärarna i bägge skolorna var eniga om att det är fundamentalt att bedöma de förmågorna som undervisningen behandlar, annars blir bedömningen orättvis. Dessutom tycker de att eleverna måste få möjlighet att visa sina kunskaper muntligt ifall att de har något hinder så att de inte kan utföra proven skriftligt.

Skillnaden mellan skolornas personal var det att den ena skolan saknade många av dess personal utbildning om bedömning, medan de flesta av personalen i den andra skolan hade gått kurser och/eller utbildningar om det. Men trots det tycker lärarna i den andra skolan att bedömning är ett svårt uppdrag i synnerhet när det gäller att förklara och kommunicera det med eleverna, därför försöker lärarna att använda sig av bedömningsmatriser för att förtydliga bedömningskriterierna (Wettergren 2013, s 78 f). En ytterligare farhåga som var gemensam för båda skolorna var att lyckas få undervisningen och bedömningen gå hand i hand, dvs. att de sker parallellt och samtidigt (Wettergren 2013, s 94).

Boström (2017) skriver i sin avhandling om behovet för mer forskning kring den formativa delen av bedömningen, vilket var anledning till att hon forskade om detta ämne. Avhandlingen består av fyra olika delar, där Boström undersökte olika delområden av ämnet formativ bedömning, därför kallades hela arbetet för ”det formativa projektet” (Boström, 2017, s. 4). Det huvudsakliga syftet med avhandlingen var att hitta de tillfredsställande vägarna och även nya metoder för lärare genom en fortbildning för att de i sin tur kunde höja den formativpraktiken i sin vardag. Detta krävdes en förändring av lärarnas förhållningssätt till såväl den formativa bedömningen som den formativa klassrumspraktiken för att de skulle kunna öka användandet av formativ bedömning i sin praktik. Men författaren var medveten om att det är en stor utmaning pga. brist på ämneskunskaper hos en del av lärarna och även brist på tiden som lärarna i överlag har för sin förfogande (Boström, 2017, s. 1 ff).

Syftet med det formativa projektet var nämligen omfattande, emedan att det i stort sett tog i beräkningen alla delar och aspekter som är involverade i bedömningsprocessen. Det vill säga en del i avhandlingen ville belysa hur ett tiotal utvalda matematiklärare uppfattade och använde sig av den formativa bedömningen. En annan del beskrev den fortbildningen på universitet som dessa lärare erbjöds därefter, för att de skulle höja sin förståelse för vikten av den formativa bedömningen. Men de skulle även höja sin kvalitet på formativa aktiviteter som några av dem redan tillämpade i klassrummet innan projektet började. Även elevprestationer berördes och undersöktes innan och efter projektet (Boström, 2017, s. 4).

Enligt Boström (2017) är formativ bedömning en typ av bedömning som driver lärande framåt och sker parallellt med lärandeprocessen. Detta blir möjligt när information om eleverna används och helst direkt för att stödja dem, därför kan bedömning för lärande i många fall vara ett användbart begrepp istället för den formativa bedömningen. Eftersom bedömning för lärande i stor utsträckning kan peka på elevens nuvarande kunskaper och samtidigt ge information om nästa steg i läroprocessen. Medan den summativa bedömningen är ett mått för lärande under en viss tid och möjligen efter något ämnesmoment. Dock konstaterar Boström (2017) att underlag för såväl elevutveckling som bedömning kan samlas på ett och samma sätt, trots att det kan användas för två olika syften (Boström 2017, s. 10 ff). Men bedömning för lärande som begrepp, har missförstått och misstolkats av en del lärare genom att de ofta började testa eleverna summativt med anledningen att samla information om var eleverna befinner sig kunskapsmässigt (Boström 2017, s. 21). Detta är ett felaktigt sätt, eftersom information som samlas om eleverna måste användas på ett välplanerat och genomtänkt sätt (Boström 2017, s. 22).

Studien genomfördes med hjälp av både kvalitativa och kvantitativa metodansatser för att samla in data. Forskaren använde sig av intervjuer och observationer när det gällde de kvalitativa metoderna. Det vill säga att de lärarna som slumpmässigt blev utvalda för att delta i studien blev intervjuade och även observerade innan och efter den fortbildningen de erbjöds om formativ bedömning. Lärarna var från olika skolor dock tillhörde skolorna samma kommun, några av de utvalda lärarna var mellanstadielärare och närmare bestämt undervisade de åk 4. Medan den andra delen av lärarna var högstadielärare och undervisade olika årskurser på högstadiet men studien skulle genomföras med årskurs 7. Men även enkäterna användes för att samla kvantitativa data när elevernas kunskaper testades före och efter utbildningen som lärarna deltog i (Boström, 2017, s. 30 ff).

Studien visade med hjälp av observationer och intervjuer som utfördes innan utbildningen att de deltagande lärarna redan använde några aktiviteter av den formativa karaktären i klassrummet fast i olika grad. Men utbildningen gav dem möjligheten att få mer vetenskapligt perspektiv i det ämnet

samt möjligheten att diskutera och reflektera med andra kollegor i utbildningen var väldigt uppskattat och lärorikt, vilket uppenbarade sig i observationer och intervjuer som utfördes efter utbildningen. Följaktligen blev undervisningen mer formativt inriktad genom att innehålla fler formativa bedömningsaktiviteter som också genomfördes mer regelbundet. Allt detta ledde till att undervisningen justerades så att den ännu bättre skulle bemöta elevernas behov (Boström, 2017, s. 46 ff).

Dessutom visade studien att motivationen hos de deltagande lärarna spelade en stor roll i att ändra undervisningsrutinerna med tanke på att de formativa bedömningsaktiviteterna är tidskrävande. Det vill säga att de måste vara välplanerade för att de ska kunna ge en positiv effekt och även genomförandet i klassrummet kan ta en lång tid tills att läraren börjar skörda frukten av de aktiviteterna (Boström, 2017, s. 52 f). Ovannämnda aspekter kan vara anledningen till att elevresultat i de testerna som ingick i projektet och genomfördes innan och efter projektet varierade sig mellan högstadiet och mellanstadiet. Studien visade att resultaten för mellanstadieeleverna var bättre efter ändringar i undervisningen, medan inga ändringar märktes på högstadieelevernas resultat (Boström, 2017, s. 63 ff).

Andersson (2015) nämner i sin avhandling som handlar om den formativa bedömningen att många fler studier som är gjorda, har visat på goda effekter i elevresultat. Detta kan vara anledning till nya reformer i många länder för att öka användandet av formativ bedömning och även medvetenhet om den typen av bedömning hos lärarna, eftersom tillämpning av den formativa praktiken nämligen är en komplicerad process (Andersson 2015, s. vi).

Avhandlingen består av fyra artiklar som behandlar olika aspekter av ämnet formativ bedömning och dess effekter i matematikundervisning. I studien ingick två lärargrupper, den ena kallades för interventionsgrupp som erbjuds en fortbildning om formativ bedömningen som gav möjligheter för de deltagande lärarna att få stöd av någon expert i ämnet. Medan den andra gruppen kallades för kontrollgrupp som inte fick tillgång till den fortbildningen. Därför var det syftet med studien att undersöka om de slumpmässigt utvalda lärarna hade använt sig av den formativa bedömningen innan fortbildningen, så att de kunde utvecklas mera med hjälp av fortbildningen jämförelse med den andra gruppen. Samt syftet var att undersöka varför deltagande lärarna ville genomföra de krävda ändringarna i sin matematikundervisning. Fortbildningens huvudmening var att använda information om elevers lärande som utgångspunkt för att kunna ändra och justera undervisningen. Men även utvecklingen av de fem nyckelstrategierna av formativ bedömning var ett ytterligare önskemål av fortbildning (Andersson 2015, s. vi).

I studien deltog ett antal mellanstadielärare som slumpvist valdes ut, de lärarna undervisade årskurs fyra och därefter gjordes ett slumpmässigt urval för att kunna bilda de två ovannämnda grupperna. Studiens data samlades in med hjälp av både de kvalitativa och kvantitativa metoder, det vill säga att det användes lärarintervjuer, klassrumsobservationer, lärarenkäter och resultaten på elevtester (Andersson 2015, s. vii).

Studien visade att utvecklingen i lärarens formativa praktik överhuvudtaget har skett i olika grad. Dessutom visade fortbildningen en positiv effekt i elevprestationer, där de eleverna vars lärare hade deltagit i fortbildningen hade bättre resultat på matematiktesterna som genomfördes efter fortbildningen jämförelse med resultaten för eleverna i den andra gruppen. En ytterligare viktig aspekt som visade sig i studien var att de deltagande lärarna hade motivation för att utveckla sina färdigheter och erfarenheter om den formativa praktiken. Motivationen var även en förklaring för att några

formativa aktiviteter blev mer populära och användbara från lärarnas sida än några andra (Andersson 2015, s. vii f).

Avhandlingen bidrog med många viktiga resonemang om utövning och etablering av den formativa praktiken. Den kunde bl.a. belysa att de tidigare lärarerfarenheterna om formativ bedömningen var viktiga för att kunna se det som vidare måste utvecklas och även planera genomförandet av utvecklingsmetoder. En annan synvinkel som avhandlingen upplyste var att fortbildning var mycket givande, eftersom det visade sig i elevprestationer. Även de deltagande lärarna bekräftade att de utvecklade sina klassrumspraktiker efter fortbildningen. De tyckte vidare att den gav bl.a. en bra kombination mellan teori och praktik och de fick tillgång till många användbara klassrumsaktiviteter och även de kunniga experterna var en fundamental och oundviklig del av fortbildning (Andersson 2015, s. vii ff).

Vingsle (2017) behandlar ämnet formativ bedömning i sin licentiatavhandling. Hon skriver vidare att det finns många studier som har bekräftat den positiva effekten av formativ bedömning i elevernas lärande, men däremot saknas det studier som belyser elevens viktiga roll vid implementering av den formativa bedömningen. Anledningen kan vara att lärarkunskaper i att göra eleven en aktiv del i den formativa bedömningen behöver utvecklas. Enligt Vingsle (2017) är implementering av den formativa bedömningen en utmaning, därför måste de få stöd för att kunna utveckla sina formativa bedömningspraktiker, där önskemålet är att göra eleverna engagerade och delaktiga i lärandeprocessen (Vingsle 2017, s. 2).

Avhandlingen består av fyra delar, där den formativa bedömningen tas från olika synvinklar och perspektiv. Fokus läggs dock mer på att aktivera elevens roll i den hela processen. Detta gjorde att syftet med forskningen var att visa hur läraren utöver den formativa bedömningen i en autentisk läromiljö och vilka krav ställs på läraren som utövar för formativa bedömningen. Dessutom var syftet att se hur undervisningen kan utformas för att den kan öka möjligheter för eleverna att bli självreglerande för sitt eget lärande (Vingsle 2017, s. 3).

I avhandlingen framgår att formativ bedömning är ett sätt att samla information om elevers lärande som måste återanvändas för att kunna stödja eleverna. Det betyder att den optimala användningen av den formativa bedömningen, ger läraren ett verktyg som hjälper att placera eleverna på rätt ställe kunskapsmässigt. Detta ökar möjligheter för att planera en framgångsrik undervisning som kan passa alla elever oavsett och bemöta deras behov (Vingsle 2017, s. 4). Formativ bedömning är mycket omfattande och kan utformas och användas på olika sätt och för olika syften bl.a att utveckla eleverna för att bli självägande för sitt eget lärande. På det sättet får de utrustning för att bli resurser för varandra genom att ge stöd och återkoppling till varandra, vilket är ett eftersträvan mål.

Forskningen genomfördes med hjälp av de kvalitativa metoder, det vill säga elevintervjuer och klassrumsobservationer som krävde ljud och video-inspelningar. I en av forskningens delarna observerades en lärare som undervisade årskurs 5 i matematik under en period. Läraren hade deltagit i en fortbildning om formativ bedömning, vilket gjorde att läraren hade utvecklat sin utövning av de formativa bedömningsaktiviteterna i klassrummet. I två andra delar av forskning genomfördes klassrumsobservationer och elevintervjuer, målet här var att observera tre lärare och hur de arbetade med att veckla självreglerat lärande såväl i sin undervisning som hos sina elever. Därefter blev en del av deras elever intervjuade för att utvärdera om undervisningen gav effekt. Lärarna i fråga var mycket intresserade av självreglerat lärande, fast deras kunskaper om att implementera det var begränsade, eftersom de inte hade gått någon fortbildning, dock samarbetade de kring arbete med ämnet. En

ytterligare del av forskning var en forskningsöversikt med syftet att söka efter litteratur som behandlade den formativa bedömningen och dess olika strategier (Vingsle 2017, s. 26 ff).

Studiens resultat visade att den läraren som observerades var mycket kunnig i att implementera den formativa bedömningen i klassrummet. Hon använde t.o.m. varierande aktiviteter i sin undervisning, trots att hon hade några aktiviteter som användes oftare. Information om eleverna var utgångspunkten för lärarens planering och de användes enligt olika cykler, de kunde användas direkt under samma lektion, nästa dag eller inom lite längre cykel som kunde ta till fyra veckor.

Med avseende på de tre andra lärarna som hade anammat den formativa bedömningen för att utveckla självreglerat lärande, visade studien att bara en av dem tillämpade det. Medan de andra hade mer formativa bedömningsaktiviteter som är lärarstyrda så att läraren har den centrala rollen istället för eleverna. Även kom detta faktum fram när eleverna intervjuades dock tyckte de flesta att läraren brukar ta den rollen av ett pedagogiskt skäl. Av intervjuerna fick forskaren fram att eleverna önskade sig bli självreglerade till sitt eget lärande, vilket kan leda till att eleverna blir mer målmedvetna och självständiga i sitt arbete. Detta i sin tur kan utveckla eleverna för att kunna bli resurser för varandra genom att ge återkoppling till varandra (Vingsle 2017, s. 50 f).

Forskningsöversikten visade att all forskning utan undantag har visat att den formativa bedömningen har en positiv påverkan på elevernas prestationer och resultat. Denna översikt visade även att ett fåtal av forskningar behandlar ämnet självreglerat lärande och att forma eleverna till att bli resurser för varandra, vilket säkerligen är fundamentalt i det formativa arbetet (Vingsle 2017, s. 41).

## **Min studie i förhållande till tidigare forskning**

De studierna som jag presenterade ovan är ett exempel på forskning som behandlar ämnet bedömning och närmare bestämt formativ bedömning. I den presenterade forskningen har forskare använt sig av både kvalitativa och kvantitativa metoder för datainsamling. En del av de avhandlingarna har haft karaktären av aktionsforskning där deltagande lärarna erbjöds en fortbildning om formativ bedömning och även stöd av expertis på ämnet.

De kvalitativa metoderna som användes var observationer och intervjuer. Observationerna kunde ske under en lång period där forskaren skulle observera undervisningen och utövning av formativ bedömning i klassrummen. Intervjuernas målgrupper varierade beroende på studiens syfte, dvs. att det kunde vara läraren eller eleven som blev intervjuad. Däremot användes enkäterna som en kvantitativ metod för datainsamling som också inriktade sig till antingen elever eller lärare.

Studierna rörde bl.a lärarens uppfattning och kunnande om bedömning, utövande och implementering av formativ bedömning i klassrummet, fortbildningseffekt på lärarens motivation och utveckling i detta område och effekten av formativ bedömning i elevernas lärande samt strävan mot att göra eleverna självreglerande och självständiga. Slutresultaten av studierna var att formativ bedömning har en positiv effekt på elevens lärande och elevresultat, men implementering av formativ bedömning är tidskrävande och kräver också goda kunskaper från lärarens sida.

Min studie har fokus på lärares uppfattning om bedömning och hur de definierar begreppet formativ bedömning. Dessutom önskar jag veta hur lärarna skiljer mellan olika former av bedömning, därefter vill jag veta om lärarna använder sig av formativ bedömning. Kvalitativa metoder blir utgångspunkten för min datainsamling och i detta fall passar intervjuer bra eftersom jag fokuserar på lärarens uppfattning alltså jag tänker studera ämnet från lärarens perspektiv.



# Kapitel 3 Metod

I studien valdes en kvalitativ metodansats för att samla in data. Eftersom det fenomen som studien avsåg att undersöka var lärares uppfattningar, så passade intervjuer bra som metod. Dessa genomfördes med några mellanstadielärare som undervisar olika ämnen och har olika behörigheter, lärarna arbetar i två olika skolor, men båda skolorna ligger i samma kommun. Jag använde mig av fokusgruppsintervjuer.

## Metodval

Syfte med arbetet är att undersöka vilka olika uppfattningar, angående formativ bedömning som kommer till uttryck bland några mellanstadielärare. Eftersom jag är intresserad av de subjektiva erfarenheterna hos lärarna, skulle enkäter som innehåller öppna frågor, dagböcker eller intervjuer vara lämpliga redskap för att genomföra studien (Fejes & Thornberg 2016, s. 35 f). Dock har jag valt intervjuer som blev mer givande med hjälp av den fysiska träffen, som gav mig möjlighet att direkt fördjupa mig på några ämnen som kunde dyka upp och var intressanta för studien.

Intervjuerna skedde i fokusgrupper som säkerligen gav en tydligare bild och fler idéer än de individuella intervjuerna, vilket var eftersträvat med tanke på att de insamlade data utgör utgångspunkten för min studie (Wibeck 2015, s. 51). Fokusgrupper som metod innebär att samla några deltagare som gärna har erfarenheter om något ämne som redan innan är bestämt av forskare eller moderatorn, annars kan de få ”stimulusmaterial”(Wibeck 2015, s. 78) för att bekanta sig med detta ämne. Deltagarna ska diskutera ämnet med varandra och byta åsikter och uppfattningar med varandra medan moderatorn sitter och lyssnar på diskussionerna och denna typ av intervjuerna kallas för de ostrukturerade intervjuerna. Dock är det moderatorn som ställer frågor som ska diskuteras i gruppen och hen kan se till att klimatet i samtalet blir passande och acceptabelt av alla deltagare. Det vill säga att moderatorn kan minska påverkan av någon dominant person i gruppen och även ge lika många chanser till alla att komma till tal och i synnerhet om det finns några tillbakadragna personer i gruppen (Wibeck 2015, s. 25, 31 ff & 56).

Det finns några viktiga villkor som måste uppfyllas när fokusgruppsintervjuer ska utföras för att nå de önskvärda resultaten. Det gäller bl.a. antalet deltagare i gruppen som bör vara mellan 4 och 6 deltagare, men även är det viktigt att deltagarna känner sig bekväma med intervjuens miljö. Detta medförde att intervjuerna genomfördes i respektive arbetsplatser alltså skolor där lärarna arbetar i (Wibeck 2015, s. 33 & 61).

Valet av ostrukturerade intervjuer baseras på att ge större utrymme för deltagarna att diskutera sina egna arbetserfarenheter och argumentera för sina egna idéer. Detta i sin tur ökar interaktionen mellan gruppmedlemmarna. I ostrukturerade gruppintervjuer minskas inblandning av moderatorn till en stor grad trots att det är hen som ordnar intervjuguiden och får även bryta samtalet när det behövs. Följaktligen minskas moderatorns påverkan på samtalet och deltagarna, vilket är också ett huvudmål med studien (Wibeck 2015, s. 36 & 57). Min roll som moderator var att ställa mina huvudfrågor och sedan lyssna på lärarna medan de diskuterade ämnet med varandra, jag ställde några följdfrågor när jag behövde någon extra förklaring.

## Urval och avgränsningar

Varje forskning eller studie som genomförs behöver deltagare som berikar forskning med sina personliga erfarenheter och kunskaper samt deltagarens beteende och attityder kan vara tyngdpunkten för några studier. Deltagarna kan väljas på olika sätt beroende på syftet med studien och även tidsfaktorn spelar en stor roll med tanke på att hitta tider som passar forskare och deltagarna samtidigt i synnerhet om forskaren bestämmer sig att anamma de kvalitativa metoderna för datainsamling (Bryman 2013, s. 178 f).

Deltagarna i min studie blev utvalda med hjälp av bekvämlighetsurval och snöbollsurval, vilka är båda två icke-sannolikhetsurval som betyder att det ej är slumpmässigt urval. I bekvämlighetsurval ingår mina kollegor i arbetslaget där jag också är verksam i som mellanstadielärare. Detta tillvägagångssätt underlättade för mig när det gällde tillgänglighet och även blev det mycket tidsbesparande när intervjun skulle genomföras. Medan snöbollsurval gällde de andra lärarna från den andra skolan, de hade jag utvalt efter en rekommendation från specialpedagogen på min skola, eftersom hen själv hade arbetat i denna skola och vet att de utvalda lärarna utövar de formativa bedömningsaktiviteter, vilket var utmärkt vad gällde kunnskap i ämnet och även tidsmässigt (Bryman 2013, s. 194 ff; Eliasson 2013, s. 49 f).

Deltagare i båda fokusgrupperna började presentera sig innan jag började ställa intervjufrågorna, de berättade kort om sina behörigheter och även hur länge de har arbetat som lärare. Lärarna från första gruppen kommer att nämnas som L11, L12, L13, L14 & L15. Medan lärarna från den andra gruppen kommer att nämnas som L21, L22, L23, L24, L25, L26 & L27.

Här kommer en kort presentation av mina informanter

L11: behörig lärare, undervisar Ma & No och har arbetat i 20 år.

L12: behörig lärare, undervisar Sv & En nu. Men har undervisat alla ämnen förut och har arbetat i 30 år.

L13: behörig lärare, undervisar Sv & So och har arbetat i 10 år.

L14: obehörig lärare men håller på att utbilda sig för att snart få behörigheten, undervisar Ma & No och har arbetat i drygt 1 år.

L15: behörig lärare, undervisar Sv & So, har arbetat i 8 år.

L21: behörig lågstadielärare och har arbetat i ca ett och halvt år.

L22: mellanstadielärare och är behörig i ämnen Ma, Sv, En och So-ämnen. Har arbetat i ca 3 år.

L23: F- 6 lärare och behörig i alla ämnen förutom En, men undervisar i Sv & So. Har arbetat i ca 5 år.

L24: behörig mellanstadielärare, men undervisar bara Sv & So. Har arbetat i ca 4 år.

L25: obehörig lärare och planerar att snart gör klart sin utbildning för att bli behörig högstadielärare. Undervisar nu i alla ämnen på mellanstadiet och har arbetat i ca 9 år.

L26: gymnasielärare och är behörig i Ma, Fy, En och ett antal dataämnen, men undervisar på mellanstadiet nu. Har arbetat i 27 år

L27: behörig att undervisa F-6 i matte, So och svenska. Har arbetat som lärare i 8 år

Urvalen av båda två grupperna har sina nackdelar med tanken på att det blev ett begränsat urval, vilket skulle kunna ge en trång synvinkel om ämnet i frågan. Det skulle också höja risken att jag i högre grad får likadana eller mycket nära uppfattningar och åsikter om ämnet trots att olika personer har olika perspektiv och kan använda olika modeller (Rostvall & West 2005, s. 15). Å andra sidan var det positivt att deltagarna känner varandra, vilket gjorde dem mer bekväma och stressen minskades markant under intervjutillfället.

## Forskningsetiska aspekter

Jag nämnde ovan att all typ av forskning behöver människors medverkan för att få in de efterfrågade data som utgör forskningskärna. Men oftast blir de insamlade data mycket personliga och känsliga, därför behöver de som ska vara med och bidra till någon forskning känna sig trygga vad gäller bevarandet av inlämnande information till forskaren.

Forskarna ställs inför stort ansvar när de börjar samla in sina data, eftersom de först och främst bör tänka igenom hur de kommer att behandla och bevara de insamlade data. Dessutom måste deltagarna försäkras att de inte får utsättas för någon kränkning pga de inlämnade data genom att använda data på ett olämpligt sätt. Detta innebär att forskarna och studenterna bör vara kunniga och medvetna om de forskningsetiska principerna som gäller alla forskningar för att skydda sig själva från att råka göra något som kan få allvarliga konsekvenser. Men de även skyddar försökspersoner från att råka ut för något oönskat (Bryman 2013, s. 130 f).

De huvudsakliga etiska aspekterna kan i stort sätt sammanfattas enligt Bryman (2013 s. 131; Vetenskapsrådet 2002, s. 6) med ”frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet”. Frivillighet betyder att de utvalda personerna frivilligt vill delta i studien eller forskning utan något tvång och även de har rätt att ångra sig när som helst utan några hinder. Allt detta måste stå tydligt i den information som deltagarna får om studien innan de lämnar in sitt samtycke om att medverka i studien. Det vill säga att samtyckeskravet samt informationskravet måste uppfyllas, med det sista menas att syftet med själva studien ordentligt måste ha beskrivits (Bryman 2013, s. 130).

Integritet betyder att det är oerhört viktigt att försökspersoner fullständigt blir skyddade vad gäller deras personliga uppgifter, därför är konfidentialitetskravet ett måste så att de som är obehöriga inte kan komma åt de uppgifterna. Till detta hör även nyttjandekravet som betyder att de behöriga endast får tillgång till insamlade data och att data enbart får nyttjas för studieändamålet. För att höja skyddssäkerheten för deltagare är anonymitet en bra förebyggande faktor som hjälper både studenten/forskaren och deltagare att undvika många dilemman som kan dyka upp i efterhand (Bryman 2013, s. 131f).

För min del har jag tänkt igenom de respektive aspekterna när jag skrev mitt missivbrev till mina utvalda deltagare. Alla krav är uppfyllda och de står tydliga i brevet som finns i bilaga 1.

## Genomförandet

Intervjuguiden bestod av några huvudfrågeställningar som finns i bilaga 2. Dessutom ställde jag några uppföljande frågor som var tillägg för att få några förklaringar där det behövdes, de finns också i bilaga 2.

Intervjuerna genomfördes i två fokusgrupper. Den första gruppen var verksamma lärare som undervisar på mellanstadiet i en annan skola än den jag själv arbetar på. Jag hade kontakt med en av dem som är arbetslagledare där via mail innan intervjun skedde och hen förde fram min fråga bland kollegorna om de ville vara med och bidra till min studie. Samtidigt hade jag förstået informerat om studiens syfte för att de skulle överväga sitt beslut om att acceptera deltagande i intervjun. Det visade sig att det var många som visade sitt intresse för att delta i intervjun, vilket glädde mig. Nästa steg var att bestämma en träff för intervjun som passar alla deltagare. När allt detta var ordnat var jag där på deras skola för att genomföra intervjun. Innan intervjun började fick jag presentera mig, men jag

presenterade även en ytterligare gång min studie och dess syfte. Dessutom förklarade jag att det är frivilligt att delta för att förtydliga allt innan de gav sitt samtycke, vilket var mycket viktigt eftersom jag spelade in ljudet för att dokumentera samtalet. Med detta uppfyllde jag informations- och samtyckeskravet (Bryman 2013, s. 130; Wibeck 2015, s. 139).

Jag valde att spela in ljudet istället för att anteckna för att fokus skulle hållas på diskussioner mellan lärarna för att jag skulle ställa mina extra frågor. Men enligt Wibeck (2015, s 91) finns det någon nackdel med enbart ljudinspelningar emedan att det blir svårt att känna igen rösten och kunna knyta den till rätt person vid transkribering. Detta problem löstes med hjälp av en av de deltagarna som kom med en smart idé som var att varje lärare börjar med att säga sitt namn innan han/hon börjar prata, vilket underlättade för mig vid transkribering.

Den andra gruppintervjun var i min skola, de lärarna som blev intervjuade undervisar på mellanstadiet, där jag också är verksam lärare. Jag hade berättat för mina kollegor om mitt självständiga arbete då vårterminen började och hade också berättat om det utvalda ämnet för arbetet. De tyckte att det är ett mycket intressant val eftersom det är ett användbart ämne i lärarens vardag, med detta vill jag säga att mina kollegor var fullt medvetna om syftet av min studie. De lärarna som ville vara med, gav sitt samtycke till att delta i gruppintervjun och för att acceptera ljudinspelningar. Platsen för intervjun var redan bestämd och det var vår skola och vi kom överens om någon tid som passade alla deltagare för att genomföra intervjun. Då bokade jag ett litet konferensrum som tillhör vårt arbetslag för att alla ska känna sig bekväma och bestämde en tid som låg efter våra arbetstider för att inte påverka vårt arbete. När det var dags för intervjun, så började alla lärare att presentera sig genom att säga vilken behörighet de har och hur länge de har arbetat som lärare.

Båda gruppintervjuerna var ostrukturerade, vilket betyder att min roll som moderator var att ställa frågor medan gruppmedlemmarna svarade på frågorna genom en aktiv diskussion och interaktion bland dem. Jag behövde ibland be om extra förklaringar genom att ställa extra uppföljande frågor. För ljudinspelningar använde jag två iPads samtidigt för att minska risken för teknikkrångel.

## **Bearbetning, beskrivning och analys av data**

Efter genomförandet av varje intervju var det dags att transkribera den. Meningen var att direkt försöka transkribera medan informationen var färsk i minnet och innan något viktigt skulle glömmas bort eller gå förlorat trots ljudinspelningen. Vid transkriberingen har jag lyssnat ett flertal gånger på ljudinspelningar för att försöka ta det som är väsentligt och inte tappa något som kan vara avgörande för dataanalysen därefter. Men trots det, menar Wibeck (2015) att den perfekta transkriptionen är omöjlig (Wibeck 2015, s. 96 f).

När det gäller transkribering har jag medvetet valt Linells tredje nivå av talåtergivning. Med detta menas att återgivningen av samtalet inte blir exakt detsamma, utan det centrala här blir att ta det som är det väsentliga och mest betydelsefulla budskapet i samtalet. Det betyder också att såväl de små detaljerna i diskussion som mina uppföljande frågor har försvunnit i transkribering (Linell 1994, s. 11 f). Även Wibeck (2015, s. 96 f) beskriver denna nivå genom att säga att den inte är "helt ordagrann". Hon menar vidare att den typen av transkribering kan påverka analysen eftersom några små detaljer kan selekteras bort medan några andra kan lyftas fram och prioriteras.

Steget efter transkribering av data var att analysera den insamlade datan. Jag använde mig av en innehållsanalys som enligt Wibeck (2015, s. 108) kallas för en horisontell dataanalys, eftersom hon betonar att denna typ av analys passar för grupper som samtalar om samma ämne. Det stämde med mitt fall som handlade om att intervjua två liknande grupper alltså två lärargrupper som båda två skulle svara på samma frågor med fokus på deras uppfattningar om några begrepp. Inför min innehållsanalys försökte jag koda datan och kategorisera den. Inspirationen till en del av kategorierna fick jag från den litteraturen som jag har läst, men jag utvecklade några nya kategorier utifrån de observerade mönstrer i det empiriska materialet som jag hade fått. Datakodning var ett resultat av många genomläsningar av intervjuerna där jag försökte hitta de lämpliga koderna som matchar vad som sades på intervjuerna. För den första forskningsfrågan kunde jag urskilja följande kategorier; ett sätt att vägleda lärarna och justera undervisning, ett sätt att vägleda eleverna framåt, ett nytt och annorlunda sätt för att bedöma eleverna, ett sätt att höja elevernas arbets kvalitet och ett sätt som lägger mycket fokus på processen. Den andra forskningsfrågan kunde innehålla följande kategorier; formativ bedömning är en positiv förändring till skillnad från summativ bedömning, återkoppling kontra poäng och den summativa och den formativa går mycket in i varandra. Och för den tredje forskningsfrågan kunde jag urskilja följande kategorier; att tydliggöra målen, skapa synliga tecken på elevens lärande, att ge feedback som utvecklar lärandet, att aktivera eleverna som resurser för varandra och att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer.

När kategorierna primärt var bestämda, började jag kategorisera de insamlade data under de mer passande kategorierna. Wibeck beskriver analysprocessen som ”en disciplinerad process som förutsätter systematiska steg” Wibeck (2015, s. 100). Dataanalysen genomfördes med hjälp av ett skrivprogram som finns på iPad. Programmet heter Pages och det innehåller många verktyg som kan ge många möjligheter för användaren beroende på behovet. Ett av verktygen är det att kunna använda många olika färger för överstrykning, så när jag kodade, strök jag över vissa partier text som kunde kopplas till en viss kod med samma färg och här menar jag det data som kom från de båda intervjuerna. Jag upprepade detta steg många gånger tills all insamlade material blev placerat under sin kategori. Därefter försökte jag rent skriva den kodade data på en annan iPad för att lätt kunna rulla texten upp och ner medan jag håll på med min dataanalys. Wibeck (2015, s. 101) påpekar att man kan använda sig av datorprogram för kategorisering och sortering av data, men datatolkning är enbart forskarens arbete och det är en riktig och stor utmaning.

# Kapitel 4 Resultat

## Beskrivning av data

Här kommer jag presentera en beskrivning av de empiriska data som jag har insamlat genom två gruppintervjuer. Den första gruppen bestod av fem lärare, medan den andra gruppen bestod av sju lärare. Jag har tidigare nämnt att gruppintervjuerna var ostrukturerade och jag hade intervjuguiden som bestod av tre frågeställningar till min hjälp när jag genomförde bägge två intervjuer. Här nedan kommer presentationen av gruppintervjuerna med hjälp av tre huvudfrågor som var utgångspunkten för att driva fram samtalet i intervjuerna.

### Hur definierar lärarna innebörden i formativ bedömning?

Båda lärarsamtalen inleddes med att be de deltagande lärarna att definiera begreppet formativ bedömning. Genom interaktionen i grupperna kom det många definitioner till uttryck:

*Formativ bedömning betyder ett sätt för att bli vägledad i min egen undervisning[ ... ]Formativ bedömning hjälper mig för att veta vad eleverna lär sig och vad jag behöver ändra på min undervisning, så att jag kan justera undervisningen, ”så det är mycket fokus på mig”.*

*En kontinuerlig koll på elevernas kunskapsnivå och kunskapsutveckling. Utifrån den formativa bedömningen planerar jag mina lektioner.*

Andra lärare hade en annan tanke om den formativa bedömningen eftersom de förknippade den med eleven och hur den är mycket viktig för elevutveckling. Detta gjorde att deras definitioner hade eleven i fokus.

*För mig är det att visa vägen för eleverna för att ta sig till målet. De behöver ledas framåt med hjälp av feedback, för att bli bättre skribenter eller bättre talare.*

*Och jag tänker också att det känns att det är mer till eleverna för att de ska nå framåt, att de får hjälp av den här bedömningen, så att de kan utvecklas och ta till sig den.*

*Det är att konkretisera målen så tydligt för eleverna så att de vet var de ska komma. Det är också något som man flera gånger gör under processens gång [.....] Det betyder att förklara målen för eleverna för att de bit för bit lyckas ta sig dit.*

En del av lärarna förklarade formativ bedömning som ett nytt sätt för bedömning och de var mycket positiva när de uttryckte sina tankar om begreppet formativ bedömning

*För mig som har jobbat länge är det en revolutionerande aha upplevelse, eftersom jag har arbetat mycket med den summativa bedömningen och betygsatte högstadieläverna. Första*

*gången fick jag arbeta med den formativa [.....]började jag förstå att man kan bedöma uppgift för uppgift[... ]så för mig är det otroligt positiv förändring.*

*Medan för mig är det levande form av bedömning till skillnad från det summativa som man brukar bedöma det som har varit och sedan blir punkt. Så summativ är mer statisk och formativ är levande som tar i beräkningar det som har varit och även lite av nästa steg för att visa det som kommer näst.*

*Det är en bedömning som inte går att sätta ett rätt eller fel på[... ]Utan snarare det ska vara en bedömning som på något sätt öppnar upp för det som kallas öppna och slutna frågor. Jag tänker att de öppna frågorna är väldigt formativa, så att bedömningen kan vara att den ena personen säger kan vara rätt medan den andra gör är också rätt, fast det är två olika svar. Det är också en bedömning som visar på ett bredare lärande än slutna fylleriuppgifter.*

När lärarna höll på med att diskutera innebörden av begreppet formativ bedömning, kom det fram hur det blir möjligt med hjälp av den formativa bedömningen att öka arbetskvalitet hos eleverna, så att de får mycket information om det som behöver utvecklas. Detta i sin tur gör eleven medveten om det som måste göras härnäst eller kompletteras

*För mig är det ett sätt att höja arbetskvalitet i t.ex. matematik, genom att visa olika elevuträkningar, så att eleverna kan se många olika metoder. Detta gör att eleverna kan höja sin nivå utifrån att se andras metoder. Det blir också ett effektivt sätt att visa målet.*

*Jo det är mycket fokus på processen, att ge återkoppling hela tiden och titta på processen.*

### **Hur uppfattar lärarna förhållandet mellan formativ och summativ bedömning?**

En del av lärarna försökte svara på frågan genom att tydliggöra skillnader mellan de två typer av bedömning. De berättade om sina erfarenheter om formativ och summativ bedömning.

*Jag kan säga att den formativa bedömningen är mer byggande än den summativa eftersom den formativa innehåller kommentarer om arbetskvalitet medan den summativa är bara poäng.*

*Jag håller med det som sades att den summativa är punkt och sedan börja med något nytt, medan den formativa är ett kommatecken och sedan kunna fortsätta med det som man har. Så när jag bedömer elevtexterna eller uppgifterna i So, sätter jag inga betyg utan jag skriver kommentarer till eleverna direkt, medan själva bedömningen skriver jag i Schoolsoft. Detta betyder att eleverna läser mina kommentarer för att kunna utveckla sina arbeten innan de kan se sina bedömningar.*

*Summativa bedömningen är det att sätta betyg medan den formativa är det att ge feedback för att kunna utveckla.*

Andra lärare uttryckte att de här två delarna av bedömningen kompletterar varandra emedan att de leder till varandra i lärande och bedömningsprocess.

*Den formativa bedömningen leder väl i slutändan till en summativ bedömning av själva uppgiften. Man får en slutprodukt och den bedöms på ett eller annat sätt som t.ex. prov eller inlämningsuppgifter[...]*

*Ja alltså den formativa är allt som händer innan en standardiserad test som t.ex. NP, sedan kan man använda de proven formativt. Men själva proven är summativa eftersom alla elever gör samma prov för att kunna se vad de kan, om man inte gör något formativt av det efteråt.*

### **Uppfattar lärarna att de arbetar med formativ bedömning? Hur och för vilka syften menar de att de använder formativ bedömning i så fall?**

Lärarna i de båda grupperna talade om sin utövning av formativ bedömning genom att berätta och dela med sig de aktiviteterna som de gör för det formativa syftet. Under samtalen framgick det att många lärare samarbetar ämnesvis genom att samplanera några aktiviteter som passar bäst för sina ämnen. Språklärare använder sig av matriser eller något liknande för att konkretisera det önskvärda resultatet på den färdiga texten. De försöker dessutom att göra eleverna aktiva resurser för varandra genom skrivprocessen.

*Jag använder kamratbedömning varje gång vi skriver texter. Jag brukar ge eleverna tydliga instruktioner och kriterier på texten som checklista som måste finnas med på texten. När de känner sig färdiga med texten, så delar de texten med varandra för att kunna ge kommentarer på varandras texter. Jag säger att de ska ge ett visst antal kommentarer på texten t.ex på saker som gärna som måste utvecklas i texten. Men om de tycker att texten är fulländad och det går inte att göra bättre. Då ska de betona de aspekterna på texten som de tycker att det var bra, dessutom ska de skriva varför. Med detta sätt lär eleverna sig att utveckla sina texter, ge kritik och ta åt sig av kritiken. Det blir dubbelt lärande så att de ger kritik och kan lära sig av andras texter. Men även blir mitt arbete mindre så att jag kan ge min återkoppling efter det steget, alltså det är win win.*

*Nu i engelska går vi igenom olika texter för att eleverna själva bedömer vilka av texterna är godkända och icke godkända. Sedan får de bestämma och välja ut de olika nivåerna på de godkända texterna. Då blir de medvetna om kvalitetsskillnaden för elevarbeten. Min mening är inte att alla måste få A i betyget utan det är att alla ska göra sitt bästa utifrån sina egna förutsättningar.*

Andra lärare som undervisar matematik berättade om andra aktiviteter som de brukar använda sig av. Syftet med aktiviteten är att ha en snabb koll på elevernas kunskaper och missuppfattningar.

*Jag använder mini whiteboard i matematik oftast för att träna på de fyra räknesätten.*

*Jag använder också mini whiteboard i matte och eleverna tycker att det är roligt samtidigt att de lär sig mycket.*

De lärarna som undervisar fler än ett ämne visade det att de använder olika aktiviteter i de olika ämnena.



*Vi använder mycket mini whiteboard för matematikuppgifter[.....] Jag använder också Google classroom för att skriva No-texter i ett delat dokument så att vi kan skriva och bygga ut texter tillsammans.*

*Jag använder matriser i svenska och även jag skriver återkoppling på elevarbetet, men i engelska använder jag oftast muntlig återkoppling under lektionernas gång, fast att jag har använt matris en gång. I matematik använder jag mera startuppgifter och exit notes för att stämna av vad eleverna kan, jag använder också mini whiteboard i matematik.*

När lärarna i båda grupperna diskuterade utövning av den formativa praktiken och vilka aktiviteter de mest brukar använda, betonade de tidsaspekten som avgörande faktor för att välja ut de formativa aktiviteterna. Lärarna tyckte att tidsaspekten är ett hinder för användandet av formativ bedömningen, speciellt att vi är mycket betygs inriktade, därför är det bra att planera några smarta korta avstämningmoment för att kunna mäta det som ska mätas. De nämnde också att klassuppsättningen och åldern på eleverna har stor påverkan när det gäller valet och användandet av formativa aktiviteter.

En av grupperna hade fått en fortbildning om formativ bedömningen, de tyckte att den var mycket givande. Innan dess hade de använt sig av den formativa bedömningen utan att vara medvetna om det. De tyckte faktiskt att det känns mycket bättre efter fortbildningen, men det behövs tid för att kunna etablera den formativa bedömningen.

## **Sammanfattning**

Om vi gör en kort tillbakablick och försöker sammanfatta det som sades på intervjuerna, får vi veta att lärarna hade olika definitioner av begreppet formativ bedömning. Variationen beror på lärarens uppfattning och tillämpning av den formativa bedömningen. De försöker nämligen att skilja mellan den formativa och summativa bedömningen, trots att många uttrycker att de ingår i varandra. Många lärare använder de summativa proven för det formativa syftet för att få mer nytta av dem. Alla lärare oavsett utöver den formativa praktiken och det känns att de är målmedvetna när det gäller syftet med arbetet. De verkar vara väldigt omsorgfulla när de väljer vissa aktiviteter som passar sina egna ämnen och stämningen i klassen.

## **Dataanalys**

Dataanalysen följde ett steg som kallas för datakodning. Jag nämnde i bearbetning av data att några av mina kategorier är färdiga som jag har fått tillgång till genom den litteraturen som jag har läst. Men jag utvecklade även nya kategorier med hjälp av inspiration från lärarsamtalen. Båda intervjuerna var givande och informationsrika. De kategorierna som kommer att vara byggstenar för analysen är *formativ bedömning, formativ kontra summativ bedömning och de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning.*

## **Hur definierar lärarna formativ bedömning?**

Lärarna gav olika uppfattningar om formativ bedömning, medan de försökte förklara begreppet. Här nedan ska jag försöka kategorisera de olika uppfattningarna med hjälp av transkriptionen:

## **1. Ett sätt att vägleda läraren och justera undervisning**

Lärarna beskriver sina tankar om innebörden av formativ bedömning på olika sätt men det centrala är att den formativa bedömningen är ett verktyg för läraren för att kontrollera sin egen undervisning. Syftet är att öka lärandets möjligheter hos eleverna men även läraren får feedback på sin undervisning om den kan bemöta elevernas behov. Wettergren (2013) och Andersson (2015) i tidigare forskning nämner också att en del av elevens belägg används som utgångspunkten för planering av undervisning. Samtidigt kan läraren i förväg upptäcka missuppfattningar hos eleverna, så att åtgärder kan vidtas så tidigt som möjligt innan problemen blir större och svårare att åtgärdas. Här kommer några citat och påståenden som kan förklara det som jag ovan har sagt:

*-Formativ bedömning betyder ett sätt för att bli vägledad i min egen undervisning, alltså det är mycket fokus på mig.*

*-Läraren får information om elevernas kunskaper och hinner fånga upp så många som möjligt innan det blir dags för den summativa bedömningen. Det är avstämningsmoment för läraren.*

*-Utifrån den formativa bedömningen som hjälper mig att få reda på var eleverna befinner sig, planerar jag mina lektioner.*

## **2. Ett sätt att vägleda eleverna framåt**

Det var den andra uppfattningen som jag fick, när lärarna berättade om sina tankar om den formativa bedömningen. Att vägleda eleven framåt stämmer överens med sociokulturella perspektivet på lärandet, där lärande tar emot stödet av en mer kunnig tills en kan klara av arbetet. Utifrån det lärarna har sagt visar det sig att stödet kan ges på olika sätt beroende på själva läraren och behovet, trots att målet i slutändan är nästan detsamma. Boström (2017) i tidigare forskning betonar anledningen till att formativ bedömning kan kallas för bedömning för lärande, eftersom den är ett verktyg som hjälper läraren att följa elevens utveckling, så att de lågpresterande eleverna kan få stöd, medan de högpresterande eleverna får utmanas mera. Här kommer några påståenden som förtydligar denna uppfattning.

*-För mig är det att visa vägen för eleverna för att kunna ta sig till målet.*

*-Det känns mer att den är till eleverna för att de ska nå framåt och utvecklas med hjälp av den här bedömningen.*

*-Om man har arbetat med ett moment och lyckats med den formativa under momentets gång, bör eleverna ha koll på det som ska testas på det summativa.*

*-Det är att konkretisera målen så tydligt för eleverna så att de vet vart de ska komma.*

*-Det är att berätta för eleverna under arbetets gång vad de behöver utveckla.*

*-Det är en kontinuerlig koll på elevernas kunskapsnivå och kunskapsutveckling.*

## **3. Ett nytt och annorlunda sätt för att bedöma eleverna**

Lärarna uttrycker sig att den formativa bedömningen är ett nytt sätt för bedömning eftersom den kan bidra med nya idéer om bedömningsprocessen. Det kom också fram att den formativa bedömningen öppnade många fler möjligheter och tillfällen för eleven att visa sina kunskaper och förmågor. Detta i sin tur gör läraren mer säker när det gäller att dokumentera elevens prestationer i form av betyg eller de skriftliga omdömena. Lärarna tycker att den formativa bedömningen inte kan ta slut, eftersom den fortsätter och följer elevens utveckling och även den är mer anpassad till elevernas olika behov, dvs. att den inte kan begränsas med en typ av ett svar eller görs vid ett enbart tillfälle emedan den avser att bedöma någon förmåga hos eleven. I Wettergren (2013) i tidigare forskning bekräftas att det centrala i

bedömningsprocessen är att bedöma de förmågorna som ska provas. Här kommer de påstående som förklarar detta:

*-En levande form av bedömning*

*-En revolutionerande aha upplevelse när det gäller betygsättning eftersom man kan bedöma uppgift för uppgift, vilket är otrolig positiv förändring.*

*-Den är en bedömning som inte går att sätta rätt eller fel på, eftersom den är en bedömning som öppnar upp för det som kallas öppna frågor. Det är en bedömning som visar på ett bredare lärande.*

#### **4. Ett sätt att höja elevernas arbetskvalitet**

Lärarna tyckte att genom den formativa bedömningen kan de höja elevernas arbetskvalitet. De använder sig av att visa olika elevarbeten med olika kvalitéer, vilket gör att eleverna kan se själva sitt eget arbete till förhållande till de andras arbeten. Då kan eleverna höja sin nivå genom att lära sig av andras arbeten. Utvecklingen i arbetskvalitet här kan förstås utifrån sociokulturella perspektivet som utgår ifrån att individen lär sig med interaktion med andra och genom att observera andra. Men även med hjälp av den proximala utvecklingszonen som individen har, gör att själva individen blir mottaglig för stöd i olika former och är kapabel att höja prestationsnivå. Här kommer några påstående som förklarar detta:

*-Det är ett sätt att höja arbetskvalitet i t.ex. matematik genom att visa olika uträkningar så att eleverna kan se många olika metoder, detta gör att eleverna höjer sin nivå utifrån att se andras metoder.*

*-I ämnet No visar jag några elevtexter som presenterar olika kvalitetsnivåer som jag själv har hittat på. Sedan går vi ordentligt igenom texterna och diskuterar vilka texter har bättre kvalitet med motivationen.*

*-I engelskan går vi igenom olika texter för att eleverna själva bedömer vilka av texterna är godkända och icke godkända. Sedan får eleverna bestämma de olika nivåerna på de godkända texterna.*

#### **5. Ett sätt som lägger mycket fokus på processen**

En ytterligare uppfattning om den formativa bedömningen var att den lägger stor vikt på arbetsprocessen. Här menade en av lärarna att formativ bedömning används hela tiden under arbetsgången, då fokuset läggs på processen och hur elevarbetet kan utvecklas med hjälp av feedback som är en del av formativ bedömning. Detta kan bekräftas utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande, genom att den lärande för instruktioner och försöker utföra något arbete med hjälp av stöttning av någon som är mer kunnig, utan att skala bort de kognitiva förmågorna. I så fall utvecklar den lärande och kan visa sina framsteg genom det arbetet som utförs. Vingsle (2017) i tidigare forskning nämner också effekten av formativa bedömningen att driva lärandet framåt. Här kommer citatet från denna lärare:

*-”Jag tänker att det är mycket fokus på processen, att ge återkoppling hela tiden och titta på processen”.*

### **Hur uppfattar lärarna skillnaden mellan den formativa och summativa bedömningen?**

Lärarna hade olika tankar kring skillnaden mellan den formativa och den summativa bedömningen och här kommer deras tankar presenterade i form av olika kategorier.

## **1. Formativ bedömning är en positiv förändring till skillnad från summativ bedömning**

Flera utsagor var mer positiva till formativ bedömning än den summativa bedömningen eftersom den formativa öppnar många dörrar för lärandeprocessen. Samt den ger många möjligheter för läraren och många chanser för eleven när det gäller att samla bedömningsunderlag. Den formativa bedömningen är en implicit form av bedömning, eftersom den saknar poäng men däremot kan den vara en drivkraft för elevens lärande och Boström (2017) i tidigare forskning betonar att formativ bedömning driver lärandet framåt. En viss handling eller ett litet stöd från läraren kan vara tillräckligt och meningsfull för eleven för att kunna visa sina kunskaper och utvecklas. Wettergren (2013) i tidigare forskning belyser också att det är en utmaning för lärarna att få bedömningsprocess gå parallellt med undervisningen.

*-Den formativa kan vara alltid och i olika typer, medan den summativa är bara ett tillfälle och kan vara stressigt.*

*-Den formativa bedömningen är en levande form av bedömningen medan den summativa är en statisk form.*

*-Den formativa bedömningen är mer byggande än den summativa, eftersom den innehåller kommentarer om arbets kvaliteten medan den summativa är bara poäng.*

*-Den summativa är punkt och sedan börja med något nytt, medan den formativa är ett kommatecken och sedan kunna fortsätta med det som man har.*

## **2. Återkoppling kontra poäng**

En annan tanke om den summativa bedömningen och som räknades som nackdel var att denna typ av bedömningen förknippas med poäng. Lärarna menade vidare att även om det står kommentarer till eleverna på provpappret tenderar eleverna bara att titta på poängen. Detta kan bero på att de summativa bedömningar sker ofta i form av skriftliga prov som bedöms i form av poäng med syftet att kunna sätta betyg därefter. Detta gör att arbetet med de summativa proven i ett formativt sätt i efterhand är mycket nödvändigt om lärandet prioriteras men inte poängen, vilket bekräftas av Wettergren (2013) i tidigare forskning. Då kan eleven bli mottaglig för feedbacken som ges på den prestationen som hen har visat under provtillfället.

*-Vid de summativa proven tenderar eleverna att titta på poängen istället att läsa igenom återkoppling som också finns.*

*Den formativa bedömningen är att ge feedback medan den summativa är att sätta betyg*

## **3. Den summativa och den formativa går mycket in i varandra**

Andra lärare uttryckte sig att bedömningens båda former går mycket i varandra, genom att kunna använda de summativa proven på ett formativt sätt, vilket uppfattas som positivt. En annan positiv tanke om den summativa var att den är en bedömning som alltid sker i slutet av den formativa processen, vilken ger möjligheter för eleverna att utvecklas och sedan visa sina förmågor genom den summativa. Enligt det sociokulturella perspektivet kan den lärande få stöd tills hen kan klara sig och utföra arbetet helt självständigt och så är det tanken med att de båda formerna kompletterar varandra. Även i tidigare forskning beskrevs att den summativa bedömningen sker i slutet av ett arbetsmoment för att mäta lärandet som har skett under tiden där den formativa bedömningen har varit till stöd. Här kommer några påståenden om detta:

*-Det ingår en viss del av summativa bedömningen i den formativa och att man kan använda den summativa för att arbeta formativt.*

*-Jag tenderar att ha summativa prov, men när vi går igenom proven innan eleverna får tillbaka dem blir det formativt. Eleverna sitter två och två och löser uppgifterna, de lär sig vilka metoder de ska använda och när. Då får eleverna reflektera över sina lösningar istället att engagera sig på poängen.*

*-Den summativa bedömningen sker ofta som en check vid t.ex. slutet av ett arbetsområde för att se om den formativa bedömningen och undervisningsinnehåll har lett eleverna till att nå målen.*

## **Uppfattar lärarna att de arbetar med formativ bedömning? Hur och för vilka syften?**

Lärarna använder sig av olika aktiviteter i det formativa syftet som avsett att gynna lärandet och leder det framåt. Lärarna tar de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning till inspiration för att få bra idéer och tips om vilka aktiviteter de kan använda i klassrummet.

### **1. Att tydliggöra målen**

Alla lärare betonade vikten av att tydliggöra målen för eleverna trots att de använder olika metoder eller aktiviteter för att målen blir tydliga och lätta att förstå. En av lärarna sa att hen brukar skriva målen för lektionen på tavlan och därefter pratar hen med sina elever om de lämpliga arbetssätten för att nå målen. Utifrån den sociokulturella teorin är lärandet inte bara att överföra information från läraren till eleven, utan det handlar om att eleven kan förstå informationen och omvandla den till kunskaper. För att detta ska vara möjligt, måste eleven få motivation som är starkt knuten till förståelse av anledningen med att läsa ett visst moment.

Men även denna lärare och några andra lärare sa att de använder sig av exit notes eller mini whiteboard som check för att veta att målen för arbetsmomenten var tydliga, samtidigt kan läraren få respons på att eleven lärde sig det som läraren ville lära ut. En annan tanke var att använda sig av startuppgift för att förklara lektionens mål och speciellt i ämnet matematik. Matriserna används i en stor utsträckning för att förklara målen och även göra bedömningskriterierna förståeliga och tillgängliga för eleverna. Att gå igenom olika elevtexter i klassrummet med eleverna och försöka bedöma texterna utifrån de olika betygskriterierna är också ett sätt som förtydligar målen för eleverna. Men även det formativa arbetet i efterhand med de summativa proven, ger positiva effekter trots att det tar en lång tid. Följande påståenden är en del av det som lärarna gör som förklarar ovanstående:

*-Jag skriver lektionens mål på tavlan. Vi pratar i klassrummet om vilka arbetssätt och vilka övningar vi ska använda för att nå målet.*

*-Jag kollar av eleverna ofta genom t.ex. exit notes för att se att vi har fokuserat på rätt saker.*

*-I matematik använder jag mera startuppgifter och exit notes för att stämna av vad eleverna kan. Men jag använder också mini whiteboard.*

*-Innan eleverna får se sina resultat på de summativa proven brukar jag gå ordentligt igenom proven med dem så att de löser uppgifterna i par. Vi diskuterar mycket metoder och då blir det formativt.*

*Jag använder mig av matriser i svenska, de innehåller tre nivåer A, C och E.*

### **2. Skapa synliga tecken på elevens lärande**

Synliga tecken på lärande kan skapas på olika sätt, det kan vara genom att ställa öppna frågor som bidrar till att väcka effektiva diskussioner i klassrummet. Några lärare berättade om en del aktiviteter som är intresseväckande som t.ex. EPA och även att diskutera elevarbeten i hela klassen för att göra klassen aktiv och deltagande. Andersson (2015), Boström (2017) och Vingsle (2017) i tidigare forskning visar att många lärare erbjuds fortbildning för att höja kvalitet på de aktiviteter som de utövar i klassrummet med syftet att göra både lärare och eleven aktiva i lärandeprocess, vilket

underlättar för läraren att få en positiv respons på elevens lärande. Men även diskussioner kan öka interaktion bland eleverna och följaktligen sker lärandet utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande.

Att skriva texter i ett delat dokument är också ett sätt att göra alla elever delaktiga och ger samtidigt ett synligt tecken på lärande. I sociokulturella teorin pratas om de olika redskap som kan tillhandhålla för eleven som kan höja möjligheten för lärande. Dessutom nämns den nya tekniken som en ny artefakt som kan öppna många möjligheter för eleverna. Lärarna använder sig av datorn och dess olika positiva möjligheter för att kunna skriva texter tillsammans, dels för att stödja eleverna och dels att få tecken på lärande. I tillägg kan datorn visualisera det som är osynligt och göra det tillgängligt och konkret. Här kommer några påståenden om det som nämndes

*-Jag använder mig av EPA och expertgrupper.*

*-Jag använder Google classroom för att skriva No-texter i ett delat dokument så att vi kan skriva och bygga ut texter tillsammans.*

*-Jag använder mycket projektor för att presentera mina genomgångar och uppgifter.*

### **3. Att ge feedback som utvecklar lärandet**

Om återkoppling fanns det många tankar och tillämpningsmetoder som i slutändan syftar till att leda eleverna framåt. Alla lärare betonade vikten av feedback och hur den kan höja kvalitet på elevarbeten oavsett om den ges muntligt eller skriftligt. Dessutom kan återkopplingen ges av både läraren och eleven. Utifrån det sociokulturella perspektivet och i synnerhet den proximala utvecklingszonen sker lärande genom att den lärande får stöd av en vuxen eller en mer kunnig kamrat. Stödet medieras med hjälp av språket som är det viktigaste verktyg för stöttning. Wettergren (2013) och Vingsle (2017) i tidigare forskning visar också hur viktigt det är att återkoppla till eleven hela tiden, så att eleven får bekräftelse på det som hen arbetar med. Här kommer jag presentera de kategorierna som jag fick om feedback:

Återkopplingen leder eleverna mot målen och här kommer några av påståenden som bekräftar detta

*-Eleverna behöver ledas framåt med hjälp av feedback.*

*-Den formativa är att ge feedback för att kunna utvecklas.*

*-Jag skriver kommentarer till eleven direkt, vilket betyder att eleven kan läsa mina kommentarer och utveckla sitt arbete.*

Många lärare förknippar återkopplingen till matriser och betygskriterier

*-Jag använder oftast matriser för att kunna ge feedback till eleverna utifrån kriterier som finns i matrisen.*

*-Jag använder mycket matriser för att kunna ge återkoppling och skriva omdömen.*

Återkoppling som ges av eleverna till varandra muntligt eller skriftligt för att kunna aktivera dem och göra dem mer deltagande i lärandeprocess och här kommer en del av påståenden som stödjer detta:

*-Jag ber eleverna att komma till tavlan och lösa uppgifter, medan resten av klassen ger återkoppling på uträkningar.*

*-Jag låter eleverna att ge feedback till varandra först sedan ger jag min feedback.*

Lärarens återkoppling ges antingen muntligt under arbetsgången eller skriftligt i form av kommentarer. Lärarna tyckte dock att det är svårt att hålla koll och minnas alla återkopplingar som ges muntligt, därför föredrar lärarna de skriftliga återkopplingar som direkt kan skrivas i provpappret

eller arbetsboken. Men kommentarerna kan även skrivas digitalt i Schoolsoften eller direkt på elevarbeten om de görs digitalt. Lärarna menar vidare att de digitalt skrivna återkopplingar ger möjligheten för såväl läraren som eleven att ta del av dem när som helst. Då kan eleven förbättra sitt arbete och utvecklas utifrån återkopplingen, medan läraren kan kontrollera sina elevers arbeten och bedöma dem utifrån den utvecklingen som har skett med hjälp av den återkopplingen som de hade fått av läraren. Här kommer några påståenden om detta:

*-I engelska använder jag oftast muntliga återkopplingar under lektionernas gång.*

*-Jag och eleverna har tillgång till återkoppling när den finns sparad i Schoolsoft. Då kan eleverna läsa den och ha nytta av den till nästa steg/moment.*

*-Jag använder mig av programmet Office 365 som är skriv program. Eleverna skriver sina texter och jag ger återkoppling direkt, därefter bearbetar de sina texter tills de blir bra.*

*-Jag brukar samla in räknehäften för att rätta dem och skriva feedback till eleverna istället att bara skriva rätt eller fel.*

#### **4. Att aktivera eleverna som resurser för varandra**

En stor del av lärarna försöker aktivera eleverna på ett eller annat sätt för att kunna bli resurser för varandra. Detta är grunden och utgångspunkten för den proximala utvecklingszonen, så att den som är mer kompetent och kapabel hjälper och vägleder den som är mindre kompetent. EPA och expertgrupper är två olika aktiviteter som vilar på att använda eleverna som resurser för varandra. De tycker också att t.ex. kamratbedömningsprocessen är ett mycket effektivt sätt för att aktivera eleverna som resurser för varandra för att det blir ett dubbelt lärande, utöver det är kamratbedömningsprocessen definitivt ett tidsbesparande moment för läraren eftersom en del av lärarens arbete görs innan av eleverna. Nedan kommer några påståenden som förklarar detta:

*-När vi arbetade med statistiken i matematik, arbetade eleverna i grupper för att rita sina egna diagram. Sedan fick de en lektion för att bedöma varandras arbete.*

*-I EPA får eleven tänka på någon uppgift själv först, sedan diskuteras uppgiften i par och därefter i en större grupp.*

*-Jag använder kamratbedömning varje gång vi skriver texter. Eleverna ger feedback till varandra utifrån de instruktioner och kriterier som jag ger till dem. Det blir dubbelt lärande eftersom de ger kritik och kan lära sig av varandra. Detta gör att mitt arbete blir mindre eftersom min återkoppling kommer efter det steget, alltså det är win win.*

#### **5. Att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer**

Lärarna siktar och önskar att alla elever blir självgående och tar ett eget ansvar för sitt lärande. De förtydligar detta medan de berättar om sin egen praktik. Att visa och förklara målen för eleverna och sedan visa de olika kriterierna på elevarbeten, hjälper det eleverna att bli målmedvetna. Detta i sin tur leder till att eleverna kan ta större ansvar för sitt eget lärande och även våga bli resurs för sina kamrater. Många lärare använder sig av kamratbedömning som är en process som kräver att eleverna ska vara helt insatta på målen och betygs- och bedömningskriterierna.

Vingsle (2017) i tidigare studier visade att göra eleven självständig och självreglerad är en krävande process som behöver kompetens och erfarenheter från lärarens sida. Det krävs också tillämpning av vissa aktiviteter som är elevstyrda istället för att vara lärarstyrda. I så fall får eleven mer autonomi om hur hen kan styra sitt arbete. Dessutom förespråkar den sociokulturella teorin att succesivt dra stöden

från den lärande för att öka autonomi hos den personen. Men några lärare tyckte att det ibland kan vara svårt att förverkliga detta, speciellt om själva eleven saknar motivering och egen motor. Här kommer några påståenden om det

*-Min mening är inte att alla elever måste få A i betyget utan det är att alla ska göra sitt bästa utifrån sina egna förutsättningar.*

*-Eleverna sitter två och två och löser uppgifterna. Då får de reflektera över sina lösningar.*

*-De eleverna som inte kan ta ansvar för sitt lärande har det svårt att arbeta självständigt för att de jämt behöver lärarens hjälp.*



# Kapitel 5 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka vilka olika uppfattningar angående formativ bedömning som kommer till uttryck bland några mellanstadielärare. Utgångspunkten för studien var tre frågeställningar som var drivkraft för samtalen mellan lärare i de två fokusgrupperna som bestod av sammanlagt tolv lärare som undervisar på mellanstadiet men de tillhör två olika skolor. Vid datakodning hade frågeställningarna en stor tyngdpunkt eftersom de var som ledtrådar för att hitta de lämpligaste kategorierna för min dataanalys.

## Innebörden av formativ bedömning

Informanterna definierade formativ bedömning på olika sätt men alla var eniga om att formativ bedömning förser både lärare och eleven med information om lärandeprocessen. Med hjälp av formativ bedömning kunde de bl.a. planera och justera sin undervisning, visa eleven vägen till målen och även förklara målen. Justering av undervisning kan betyda att göra den mer adekvat och anpassad till elevernas behov eller justering av undervisning kan betyda t.o.m. omplanering om det så krävs eftersom undervisning är en förutsättning för eleven för att nå målen. Detta bekräftas av (Pettersson et. al. 2010, s 5) när hon menar att bedömning för lärande görs dagligen i det formativa syftet för att få en tydlig bild om elevens lärande och även är det tecken på undervisnings kvalitet. Detta betyder att nästa steg i undervisningen bestäms utifrån elevens förvärvade kunskaper och lärande. Men elevens handledning till målen betyder att förklara och klargöra målen för eleven för att hen ska bli medveten om det som förväntas av honom/ henne i fortsättning till målen. Detta kan uppfyllas genom att kontinuerligt återkoppla till eleven för att hen kan bearbeta sitt skolarbete och det också bekräftade en av de intervjuade lärarna genom att säga att formativ bedömning är fokus på processen för att utveckla den hela tiden med hjälp av feedback. Lärarens roll i den formativa processen kan sammanfattas med att göra eleven medvetande om ”vart eleven är på väg, var eleven befinner sig nu och hur eleven ska komma dit” (Wiliam 2016, s. 25).

Så om vi vill förklara begreppet formativ bedömning för att förstå dess verkan och betydelse, är det enligt Wiliam (2015, s. 53) ”den process som lärare och elever under lärandet använder för att känna igen och reagera på elevlärande för att förbättra lärandet”. Han menar vidare att formativ bedömning är de aktiviteterna som lärare gör med sina elever för att få den viktiga information som kan vara till stöd för att anpassa undervisning i fortsättningen. Men enligt Stuart (Wiliam 2015, s. 53) är formativ bedömning ”ett verktyg som lärare använder för att mäta om eleverna har förstått specifika ämnen och färdigheter som de lär ut”. Båda de uppfattningar stämde helt med det som sades på gruppintervjuerna, därför att lärarna inte endast pratade om sig själva i lärandeprocess, utan de nämnde hela tiden eleverna som en fundamental och aktiv del i denna process.

## Den formativa – och den summativa bedömningen

Bland de tankarna som lärarna gav om formativ bedömning var att den är ett nytt och annorlunda sätt att bedöma eleverna på. Deras tankar var positiva av många anledningar, bl.a att den formativa bedömningen är mer öppen och omfattande eftersom den sker kontinuerligt och ger mer utrymme för

öppna frågor. Där har läraren inte någon bestämd facit i förväg, utan de frågorna kan ha många olika svar fast att alla är rätta svar. Detta bekräftas av Jönsson (2014, s. 55 ff), när han skriver om elevbedömning och vilka uppgifter är lämpliga att användas vid bedömningen. Han menar vidare att de bäst passande uppgifterna för bedömningen måste vara mer kontextbundna där eleven kan orientera sig kunskapsmässigt, därför är sannolikheten högt för eleverna att prestera sig bättre när de får det som kallas "autentiska uppgifter" (Jönsson 2014, s. 56). Han beskriver att de autentiska uppgifterna är de lämpligaste uppgifterna som kan användas för att testa elevernas kunskaper eftersom de är realistiska och eleven har kunnat komma i kontakt med i sin vardag. Men även de kan vara öppna frågor i sin art som kan ge utrymme för många svar som alla kan räknas som rätta svar, vilket ger ett tecken på ett bredare och djupare lärande hos eleverna. En till fördel med formativ bedömning som åstadkoms i materialet, är att formativ bedömning är en kontinuerlig bedömning eftersom den kan göras genom att samla bedömnings underlag på många olika sätt och vid olika tillfällen. Mina informanter nämnde olika sätt som de använder för att bedöma och framför allt stödja eleverna i deras lärande som t.ex. att samla in och följ upp elevtexter i typ av portföljer för att utveckla dem med hjälp av feedback, vilket bekräftas av Lindström (2011, s. 23). Han menar att på detta sätt kan bedömningen förskjutas från endast skriftliga prov till flerval dokumentationsmöjligheter.

Ett annat dokumentationssätt för elevprestationer som många av de intervjuade lärarna använder är matriser, lärarna konstruerar sina matriser själva utifrån betygskriterier för att klargöra och visualisera målen för eleverna (Lundahl 2014, s 93). Matriserna gynnar både läraren och eleven, för lärarens del blir det lättare att tydliggöra målen och även kan läraren ge sin återkoppling med hjälp av matriser, medan för elevens del blir det såväl målen som elevens befinnande vid kunskapslinje tydligare.

Lärarna använder matriser för olika syften, några använder dem som underlag för de skriftliga omdömen eller betygssättning, medan några andra lärare använder matriser vid skrivprocessen. I det sistnämnda har matrisen tre funktioner, den första funktionen är att visa eleven de arbetskvalitéerna som förväntas av honom/henne, medan den andra funktionen är att aktivera eleverna som resurser för varandra, dvs. att de kan ge återkoppling till varandra utifrån kriterierna som finns i matrisen. Samt den tredje funktionen är att matriserna till sist blir som stöd för läraren vid bedömning för elevarbeten genom att se vilka förmågor eleven har visat och vilka kriterier har eleven uppfyllt. I Lindström (2011, s. 24) bekräftas all de ovannämnda goda funktionerna av matriserna.

Vad gäller summativ bedömning fanns det olika tankar kring det. De flesta tankar var att den summativa bedömningen sker vid ett tillfälle vilket stressar eleven. Dessutom sker de summativa bedömningar nästan alltid i form av summativa prov som bedöms i form av poäng eller betyg. Detta gör att eleven bara tenderar att engagera sig i poängen även om läraren parallellt skriver kommentarer till eleven utöver poängen. Eleverna intresserar inte sig att läsa lärarkommentarerna, trots att de är skrivna för att höja arbetskvaliteten hos eleven i fortsättningen. Den tendensen som eleverna har kan möjligen bero på att de summativa bedömningar har stor tyngd i bedömningsprocessen eftersom lärosystemet i Sverige är mycket betygsinriktat, vilket bekräftade en av informanterna. Jönsson (2014, s. 178) förklarar meningen med att sätta betygen, han menar att de summativa bedömningar kan bl.a. informera både läraren och eleven om elevens kunskaper till förhållande till kunskapsmålen. Dock i Jönsson (2011, s. 218) skriver han att den informationen inte används för att hjälpa eleven att nå målet till skillnad från den formativa bedömningen där eleven är mer involverad i bedömningsprocessen. En av informanterna tog upp detta genom att beskriva den summativa bedömningen som en punkt och sedan gå vidare till något nytt, medan den formativa är som ett kommatecken och sedan fortsätta till målet från den nivån man befinner sig. Men trots det betonades vikten av de summativa bedömningar och att de kan ha positiva effekter om de används för det formativa syftet, därför kom det fram att

summativa bedömningar är en slut bedömning som kommer i slutet av den formativa processen. Men även de summativa proven kan användas formativt om läraren går igenom proven med sina elever där de får återkoppling på de misstag som de har gjort, vilket två av lärarna brukar göra i ämnet matematik. Detta föredras av Lundahl (2014, s. 132 ff), han menar att genom återkoppling som ges till eleven på de summativa proven som t.ex. nationella proven får eleven möjlighet att vidareutveckla sitt arbete, om lärandet är det som ska prioriteras och optimeras. Även Lundahl beskriver de två typerna av bedömningen, han skriver att ”formativa bedömningar är som regel utvecklade för att forma och utveckla lärandet” (Lundahl 2014, s. 58). Dock kan summativa bedömningar uppfattas som morot för att locka lärandet framåt emedan att de innehåller poäng och öppnar möjligheter för urvalen inför studier (Lundahl 2014, s. 58 f).

## **De fem nyckelstrategierna för formativ bedömning**

När det gäller de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning visade det sig att alla de intervjuade lärarna genomför dem i sin undervisning, fast i olika grad. Jag menar att det har kommit fram att vissa lärare använder sig av vissa formativa aktiviteter mer än några andra med anledningen att de passar bättre för sina egna ämnen eller elevernas ålder och även stämningen i klassen kan vara avgörande för urval av aktiviteterna. Om vi tar en snabb överblick över det som sades på intervjuerna om användandet om formativ bedömning, inser vi att läraren och eleven är alltid i interaktion med varandra. Där ser vi också att läraren planerar de formativa aktiviteterna för att medvetet involvera eleven i dessa aktiviteter som t.ex. kamratbedömning, EPA, expertgrupper och kamratåterkoppling. Men först och främst betonar de flesta lärarna vikten av att förklara målen för eleven för att hen blir delaktig i sitt eget lärande, vilket i sin tur kommer att höja elevens ansvar i lärandeprocess. När eleven får målen tydligt förklarade, får hen möjligheter att äga sitt lärande och arbeta vidare för att utveckla det. Nästa steg blir det att eleven kan bli resurs för sina kamrater genom att föra vidare kunskaperna vid par- eller grupparbete eller genom att använda kamratåterkoppling.

Lundahl (2014, s. 85) sammanfattar meningen med arbetet med de fem nyckelstrategierna med ”synlighet, delaktighet och ansvar”. Med synlighet menas att göra lärandet synligt genom att elevkunskaperna och målen blir synliga. Detta kan förverkligas när både läraren och eleven tar sitt ansvar i lärandeprocess och det kräver att varje en av dem ska aktivera sin roll i processen. Det betyder med andra ord att det krävs delaktighet av de här två delarna som förverkligas genom interaktionen mellan dem båda. Om vi försöker att analysera meningen med arbetet med de fem nyckelstrategierna inser vi direkt att det går hand i hand med de centrala idéerna inom det sociokulturella perspektivet. När det gäller idén om arbetet med formativa praktiken är det att stödja den lärande tills den blir självständig i sitt lärande. Principen är att mediera kunskaper med hjälp av de tillgängliga redskapen. Den lärande är eleven som är nybörjare som vill tillägna sig kunskapen genom att få stöd av läraren som är den kompetenta personen och ägare till kunskapen eller en annan kamrat som är mer kunnig och syftet är att denna elev så småningom blir självständig.

I det här fallet som jag studerade, ges stödet genom många artefakter som kan vara fysiska som t.ex. mini whiteboard eller tekniska såsom datorer och projektor. Men framförallt är språket det största stödet för eleven, eftersom med språket kunde läraren identifiera målen och ge återkoppling. Men när det gäller de digitala redskapen säger mina informanter att de har olika effekter, å ena sidan används de i skrivprocessen, eftersom de innehåller verktyg som hjälper eleven vid skrivandet. Och å andra hållet används de digitala redskapen som projektor för att presentera genomgångar för att öppna större möjligheter för lärandet. De effekterna bekräftas av Säljö (2003, s 245) eftersom han tycker att de

digitala redskapen utökar möjligheten att visualisera det som är osynligt och göra det mer tillgängligt för eleven. Detta stämmer överens med det som kallas för ”VAK modellen” som betyder att människor har olika inlärning stilar som kan vara visuella, auditiva eller kinestetiska. Med det menas att vi kan lära oss genom att se bilder eller genom att höra texter och även rörelser och aktiviteter kan vara hjälpliga för inlärning (Hattie & Yates 2014, s. 216). Även Insulander & svärdemo Åberg (2014, s. 5) försöker förklara detta utifrån det sociokulturella perspektivet genom att konstatera att ”människor skapar mening genom att använda och kombinera socialt och kulturellt formade semiotiska resurser såsom tal, gester, skrift och bilder”.

Sammanfattningsvis visar resultatet att alla lärare var eniga om att användandet av formativ bedömning tar tid vad gäller både tillämpning och etablering. Dock blir formativ bedömning fruktbar och börjar ge positiva effekter när man får den till stånd på ett tillfredställande sätt. Lärarna tyckte också att eleverna blir mer insatta i de formativa aktiviteterna ju mer de används av de olika lärarna så att eleverna blir mer strukturerade och kunniga och vet vad det som förväntas av dem.

Både läraren och eleven gynnas av användandet av formativ bedömning och den underlättar vägen för den summativa bedömningen, eftersom den är kontinuerlig och sker först. Det vill säga att den summativa bedömningen oftast följer den formativa bedömningen, därför bör både läraren och eleven att vara förberedda inför de summativa proven. Med detta menar jag att läraren måste ha koll på sina elever så att hen kan ha tillämpliga åtgärder för att stödja de eleverna som behöver stöd för att nå målen. Och däremot bör eleven ha tränat tillräckligt inför den summativa med hjälp av den formativa praktiken som skedde hela vägen till provtillfället.

De summativa proven i form av nationella proven eller de vanliga proven som skapas av enskilda lärare är viktiga eftersom de testar elevernas kunskaper till förhållande till de centrala kriterier, därför används resultaten från de nationella proven för urval till kommande studier. Trots det kan de användas formativt i efterhand för att förklara missuppfattningar hos eleverna.

Några slutsatser i min studie har bekräftats i tidigare forskning exempelvis att de summativa bedömningar används för att testa och mäta elevens kunskaper trots att många lärare var kritiska mot summativa prov. Wettergren (2013) nämner att prov och diagnoser görs för det summativa syftet, trots att de kan användas formativt i efterhand. En annan likhet var att många fler lärare använder sig av formativ bedömning även om de inte har fått någon fortbildning om det, vilket bekräftas av Boström (2017), Andersson (2015) och Vingsle (2017). De tycker att genom den formativa praktiken kan de ändra på de gamla rutinerna för bedömning, dvs. att bedömning för lärande kan ske på olika sätt istället för endast skriftliga prov. I Wettergren (2013) betonas vikten av att samla bedömningsunderlag på olika sätt istället för att bara använda de summativa proven.

Utifrån det målet strävar lärarna att utveckla användandet av formativ bedömning, de är villiga att testa olika aktiviteter men det blir vissa aktiviteter som införlivar sig beroende på olika omständigheter som möjligen kan vara klassuppsättning. Andersson (2015) i tidigare studier visade att motivationen hos lärarna gör att det formativa arbetet blir lyckat och mina informanter visade stor intresse och motivation för användandet av formativa praktiken, trots att tidbrist orsakar att några aktiviteter som är mer tidskrävande utgår. Min studie visade att lärarna strävar efter att arbeta aktivt med alla de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning. Lärarens önskemål är att aktivera eleverna i lärandeprocessen genom att ge eleven de nödvändiga verktygen för att till sist bli självreglerande och även en effektiv resurs för kamraterna. Men lärarna tyckte att träna eleverna att bli självständiga kan vara en stor utmaning och t.o. m omöjligt för några elever som saknar drivkraft inom sig. Att aktivera

eleverna för att bli självreglerande och sedan blir resurser för sina kamrater var utgångspunkten för Vingsle (2017) när hon genomförde sin studie, hon tycker att förverkliga detta är en utmaning som kräver erfarna lärare som är mycket tränade i den formativa praktiken.

Min studie visar till skillnad från tidigare studier att mina informanter känner sig mer säkra när det gäller att bedöma eleverna och sätta betyg. De uttryckte sig att de blir hjälpta av matriser som är en trygghet för både läraren och eleven.

## Tillförlitlighet

Kvaliteten i de kvalitativa undersökningarna kan bedömas med hjälp av tillförlitligheten. Denna i sin tur består av några delkriterier som ”trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera” (Bryman 2015, s. 353 ff).

Trovärdigheten betyder att studenten/forskare mäter det som är avsiktligt av studien/forskning. I min studie försökte jag hålla fokus på studiens syfte genom att vara noggrann med att formulera de forskningsfrågor som sedan konkretiserades i intervjufrågor. Därefter försökte jag ställa uppföljande frågor till mina informanter när något lät otydligt. Då kunde de förklara sina tankar mer så att innebörden säkerställdes. Men Wibeck (2015, s 144 f) skriver att det kan finnas en farhåga med fokusgrupper när det gäller trovärdighet, så att deltagarens inte vågar uttrycka sina tankar, eftersom här blir gruppträck ganska avgörande. En annan aspekt som kan påverka samtalen är platsen för samtalet som Wibeck rekommenderar att den ska vara känd för deltagarna, därför valde jag att genomföra intervjuerna i informanternas arbetsplats.

När det gäller överförbarhet menas det möjligheter att generalisera studieresultaten till andra miljöer eller till andra tidpunkter. För att kunna bedöma att en studie kan överföras till en annan miljö, rekommenderas i (Bryman 2015, s. 355) att ge en tät beskrivning kring de deltagande grupper och vad det är som kännetecknas dem. Jag försökte att ge tillräcklig information om lärarnas utbildning, behörighet och erfarenhet. Men det kan vara att jag har missat andra detaljer som är betydelsefulla för resultaten.

Pålitligheten är det tredje delkriteriet som handlar om att redogöra för hela arbetsprocessen (Bryman 2015, s. 355). Jag försökte vara omsorgsfull med mina beskrivningar till genomförandet speciellt de små detaljerna som kan påverka resultaten. Jag lyssnade även upprepade gånger på ljudinspelningar för att få allt som sades om diskussions ämne.

Möjligheten att styrka och konfirmera är det sista delkriteriet och enligt Bryman (2015, s. 355) betyder att undvika de subjektiva tolkningarna för de insamlade data. Bryman menar vidare att det är svårt för en student/forskare att hålla sig objektiv och inte bli påverkad av de subjektiva åsikterna. Jag kan instämna i att det är en stor utmaning att tolka en stor mängd av data. Därefter läste jag igenom transkriptionerna om och om igen när jag höll på med datakodning för att säkerställa att mina tolkningar stämmer med det som sades.

För att höja tillförlitligheten för en studie föreslår Wibeck (2015, s. 142) att kunna be en kollega att kontrollera hela processen från att lyssna på ljudinspelningar till datatolkning, dock skriver hon vidare att det är svårt att ta i anspråk andras tid. Detta stämmer verkligen med verkligheten. Jag skulle önska att någon hade möjlighet att förhandsgranska mitt arbete, men dessvärre är alla upptagna med sina egna arbeten. Men däremot har jag ansträngt mig och försökt att ta nytta av den återkopplingen som jag fick av min handledare och även har jag varit lyhörd för de tipsen som jag fick av henne.

## Betydelse

Inför min studie har jag läst många studier som behandlade formativ- och summativ bedömning, de flesta har studerat tillämpning av den formativa bedömningen och hantering av information om elevutveckling alltså elevbelägg. Studierna bevisar den positiva påverkan av den formativa bedömningen när den etableras på ett tillfredställande sätt. De visar också skillnaden på lärartillämpning av den formativa bedömningen för de lärarna som fick delta i en fortbildning om formativ bedömning. Men även visar de att elevresultaten oftast kunde skilja sig efter att lärarna deltagit i fortbildning. De deltagande lärarna i dessa studier bekräftar vikten av den formativa bedömningen, men de tycker att tidsaspekten är ett dilemma som kan vara hinder för att kunna utveckla arbetet med den formativa bedömningen.

Syftet med min studie var att undersöka de olika uppfattningar som de intervjuade lärarna har om den formativa bedömningen. Studien visar att alla lärare känner till begreppet och definierar det på olika sätt men principen är samma. Studien visar också att lärarna arbetar målmedvetet med de formativa aktiviteterna fast i olika grad, eftersom de väljer de aktiviteterna som passar sina elever och sina ämnen. Eleverna blir mer rutinerade och mer målmedvetna när de använder någon aktivitet flera gånger, de kan t.o.m. tillämpa sina erfarenheter av en aktivitet till andra ämnen. Men tidsaspekten var enligt alla mina informanter ett hinder inför det kontinuerliga användandet av den formativa bedömningen.

Jag kan säga att min studie kan bidra till att visa vikten av att lärare tillsammans, kollegialt, får samtala om bedömning och att de i samtal också kan lära av varandra. Studien har samtidigt visat att flera lärare nu är medvetna om formativ bedömning och de försöker att använda sig av den i den mån de kan och förutsättningarna tillåter. Min studie kan även vara en uppmaning till rektorer och huvudmän på skolor att ge mer utrymme för lärarna för att kunna planera flera formativa aktiviteter och tillsammans diskutera erfarenheterna kring detta.

Ett resultat framgick i en av intervjuerna att lärarna hade arbetat länge med den formativa bedömningen men för ett år sedan fick de delta i en fortbildning om formativ bedömningen. Detta gjorde att de byggde ut sina kunskaper och erfarenheter om ämnet samt de blev mer insatta i dess effekter, eftersom man arbetar mer på ett vetenskapligt sätt.

## Vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning kan vara att studera skillnaden mellan de här två lärargrupperna. Där har den ena gruppen fått tillgång till en fortbildning om den formativa bedömningen men inte den andra. Skillnaden kan omfatta deras uppfattningar, etablering och elevresultaten. Men även möjligheten att aktivera elevens roll i den formativa processen skulle vara intressant att fördjupa sig i eftersom det saknas studier om detta.

# Referenser

- Andersson, C. (2015). *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement* (avhandling), Umeå universitet, 2015.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och Uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, E. (2017). *Formativ bedömning en enkel match eller en svår utmaning? : Effekter av en kompetensutvecklingsåtgärd på lärarnas praktik och på elevernas prestationer i matematik* (avhandling), Umeå universitet, 2017.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Upp 3. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heyer, C. & Hull, I. (2014). *Formativ bedömning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsch, Å. & Lindberg, V. (2014). *Formativ bedömning på 2000- talet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Insulander, E & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om förenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordic early childhood education research journal*, 12, 1-18.
- Jönsson, A. (2014). *Lärande bedömning*. 3:e upplagan. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2016). Formativ återkoppling i stora studentgrupper. *Högskolepedagogisk debatt*, 2, 60-76.
- Jönsson, A. (2011). Att bedöma förmågan att genomföra systematiska undersökningar i kemi. Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 217- 231). 2. Uppdaterade uppl. Stockholm: Liber
- Lindström, L. (2011). Pedagogisk bedömning. Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 9-25). 2. Uppdaterade uppl. Stockholm: Liber
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema K. 1994:9. Linköpings Universitet: Tema Kommunikation.

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. Lekholm, A K., Norell, J O., Olsson, B., Pettersson, A., Samuelsson, I P., Pramling, N., Ridderlind, I. *Bedömning för lärande Forskning om undervisning och lärande* (s. 6-18) ges utav Stiftelsen SAF i samverkan med lärarförbundet.

Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup, L., Alm, L. (2011). *Bedömning av kunskap - för lärande och undervisning i matematik*. Stockholms universitet.

Ridderlind, I. (2010). Bedömningen och betyg ur lärares perspektiv. Lekholm, A K., Norell, J O., Olsson, B., Pettersson, A., Samuelsson, I P., Pramling, N., Ridderlind, I. *Bedömning för lärande Forskning om undervisning och lärande* (s. 70-76) ges utav Stiftelsen SAF i samverkan med lärarförbundet.

Rostvall, A-L. & West, T. (2015). *Kartan och terrängen*. Didaktikens två ansikten - som tradition och kritisk vetenskap. Artikel i Didaktikens Forum. Lärarhögskolan i Stockholm.

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

Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

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

Vingsle, C.(2017) *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända*. (Licentiatavhandlingar i pedagogiskt arbete) Umeå universitet, 2017.

Wettergren, S. (2013) *SAM-tal om bedömning och matematikkunnighet*. En studie av lärares tankestilar (avhandling), Stockholms universitet, 2013.

Wibeck, V. (2015) *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. (2015). *Att följa lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. (2016). *Handbok i formativ bedömning*. Stockholm: Natur & Kultur.



# Bilagor

## Bilaga 1 – Missivbrev

Jag heter Ansam Behnan och är en verksam mellanstadielärare, samtidigt är jag en student på VAL projektet på Stockholms universitet. Nu läser jag min sista termin på projektet för att få lärarbehörighet mot inriktning teknik, matematik och fysik för högstadiet. Närmare bestämt håller jag nu på med att skriva mitt självständiga arbete som handlar om bedömning i allmänhet och om den formativa bedömningen mer specifikt.

I mitt arbete vill jag undersöka mellanstadielärares uppfattning om summativa och formativa bedömningar i alla ämnen. Jag kommer att behöva genomföra fokusgruppsintervjuer för att kunna besvara mina frågeställningar. Fokusgrupper kommer att bestå av verksamma mellanstadielärare med syftet att de kan bidra med sina olika erfarenheter och färdigheter kring ämnet bedömning.

Deltagande i studien är helt frivilligt och du kan ångra dig när som helst. De insamlade materialen kommer enbart att användas för arbetets syfte. Inga personliga uppgifter kommer att framgå, vilket betyder att de lärarna som deltar i intervjuerna benämns med fiktiva namn. Det gäller även skolan och kommunen.

Intervjun beräknas ta minst en timme och kommer att ske i er skola för att underlätta för er.

Ljudinspelningar behövs för att kunna använda all info som sägs under intervjuens tid, men inspelningar kommer att bevaras på ett säkert sätt och användas endast för studiens syfte.

Undrar ni något om studien får ni gärna kontakta mig eller min handledare Eva Insulander.

Tack på förhand!

Ansam Behnan

[ansam.behnan@stockholm.se](mailto:ansam.behnan@stockholm.se)

[eva.insulander@edu.su.se](mailto:eva.insulander@edu.su.se)

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien och godkänner det som står på brevet.

Jag ger inte mitt samtycke till att delta i studien.

## **Bilaga 2- intervjuguide**

- Formativ bedömning vad betyder det för dig?
- Skiljer det sig mellan den summativa och den formativa bedömningen, hur? Kan du förklara?
- Tycker du att du arbetar med formativ bedömning? Förklara hur? För vilket syfte och vilka metoder/strategier använder du?

### **Uppföljande frågor**

- Vad tänker du på när du hör ordet formativ bedömning?
- Vad menar du?
- Hur tänker du?
- Kan du förklara mer?

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**