Var är eleven, var ska eleven och hur kommer den dit?

Formativ bedömning på lågstadiet ur ett svensklärarperspektiv

Where is the pupil, where is the pupil going and how will it get there?

Formative assessment in lower primary school from a Swedish teacher perspective

Jessika Karlsson
Sammandrag

Syftet är att undersöka hur formativ bedömning kan förstås och omsättas i klassrummet enligt svensklärare på lågstadiet. Undersökningen baseras på kvalitativa intervjuer med fyra lärare och utgår från deras personliga erfarenheter. Resultatet visar att lärarna har en god förståelse för vad formativ bedömning innebär och att de i olika utsträckning använder sig av formativa strategier och tekniker i klassrummet. När resultatet ställs i kontrast mot tidigare undersökningar konstateras också att lärarna i högre grad omsätter ett formativt arbete i vardagen, vilket betraktas mot bakgrund av att samtliga lärare deltar i aktiva diskussioner kring ämnet, där tre av lärarna ingår i regelbundna samtalssträvningar kring formativ bedömning. Lärarna förhåller sig positivt till att utveckla de egna kunskaperna om formativ bedömning i teori och praktik, och de pedagogiska samtalen kollegor emellan lyfts fram som en betydelsefull faktor och en god grund för lärarens utveckling. Med bakgrund av tidigare forskning och Lev Vygotskij’s teorier konstateras vidare att lärarnas formativa strategier och tekniker sammantaget har goda möjligheter att främja elevers lärande.
”Se framtid i barns utveckling – inte dåtid.
Dåtiden riktar sig alltför ofta mot det misslyckade och skaver i barnet.
Framtiden är det som ska komma. Den visar på möjligheterna.
Skapar också ett just nu och här. Vi är här. Och här börjar vi.”

Anne-Marie Körling (2009)
Innehållsförteckning

1. Inledning ........................................................................................................................................7
2. Syfte och frågeställningar ........................................................................................................8
3. Litteraturgenomgång ..................................................................................................................9
  3.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv .........................................................................9
  3.2 Uppdraget i Lgr11 .............................................................................................................11
  3.3 Formativ bedömning ...........................................................................................................12
  3.4 Fem nyckelstrategier ..........................................................................................................16
    3.4.1 Tydliggöra mål och förväntningar ..........................................................................16
    3.4.2 Synliggöra lärandet ..................................................................................................16
    3.4.3 Återkoppling som stärker lärandet ........................................................................17
    3.4.4 Att göra eleverna till resurser för varandra ...........................................................18
    3.4.5 Att ta lärandet i egna händer ...................................................................................19
4. Metod ...........................................................................................................................................21
  4.1 Val av metod .........................................................................................................................21
  4.2 Urval .......................................................................................................................................21
  4.3 Forskningsetik ......................................................................................................................22
  4.4 Genomförande ......................................................................................................................22
  4.5 Bearbetning och analys .......................................................................................................23
  4.6 Tillförlitlighet .......................................................................................................................23
5. Resultat och analys ......................................................................................................................25
  5.1 Presentation av informanterna ...........................................................................................25
  5.2 Vad innebär formativ bedömning för lärarna? .................................................................25
  5.3 Hur använder sig lärarna av formativ bedömning? ..........................................................26
    6.3.1 Tydliggöra mål och förväntningar ..........................................................................26
    6.3.2 Synliggöra lärandet ..................................................................................................28
    6.3.3 Återkoppling som stärker lärandet ........................................................................31
    6.3.4 Att göra eleverna till resurser för varandra ...........................................................33
    6.3.5 Att ta lärandet i egna händer ...................................................................................36
6. Diskussion ....................................................................................................................................38
  6.1 Metodreflektion .....................................................................................................................38
  6.2 Resultatdiskussion ...............................................................................................................38
7. Litteraturförteckning .....................................................................................................................42
8. Bilaga 1: Intervjuguide ...............................................................................................................44
1. Inledning

2. Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka hur formativ bedömning kan förstås och omsättas i klassrummet enligt fyra svensklärare på lågstadiet. Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

* Vad innebär begreppet formativ bedömning för lärarna i undersökningen?*

* Hur använder sig dessa lärare av formativ bedömning?*
3. Litteraturgenomgång

3.1. Lärande ur ett sociokultureellt perspektiv


It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (1978:86)

Den faktiska nivån syftade alltså till de funktioner som barnet redan hade utvecklat, medan den proximala utvecklingszonen rörde de funktioner som befann sig på ett förstadium och var på väg att mögna hos barnet. ”Thus, the zone of proximal development permits us to delineate the child’s immediate future and his dynamic developmental state, allowing for not only what already has been achieved developmentally but also for what is in the course of maturing”, skriver Vygotskij, som menade att det som ligger inom barnets proximala utvecklingszon och kan utföras med stöd av andra idag, snart kommer att kunna utföras på egen hand (1978: 86f). Mot bakgrund av detta begrepp skriver Vygotskij att vi också måste omvärdera vår syn på imitationens betydelse för lärande: ”Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults” (1978:88).

Att rikta fokus mot barnets faktiska utvecklingsnivå och den redan avslutade utvecklingen var således inte effektivt för lärande eftersom det inte fokuserade på det som skulle komma att ske i barnets utveckling. En viktig slutsats från Vygotskijs sida
We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal development processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child’s independent developmental achievement. (1978:90)
3.2. Uppdraget i Lgr11


- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn (Skolverket 2011:18)

I kunskapskraven för årskurs 3 i kursplan för svenska framgår att själv- och kamratbedömning ska ha en plats i undervisningen i grundskolans tidigare år, genom formuleringen att: ”utifrån givna frågor ge enkla omdömen om sina egna och andras texter samt utifrån respons bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt” (2011:227). I det centrala innehållet för år 1-3 blir det också tydligt att undervisningen ska stimulera utvecklingen av metakognitiva aspekter, genom att behandla ”språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att skriva ned något man talat om” (2011:224). Lgr11 (2011) berör således många aspekter av formativ bedömning, och även om begreppet som sådant inte är framskrivet i läroplanen är det att betrakta som att detta ingår i skolans och den enskilde lärarens uppdrag.
3.3. Formativ bedömning


Uttrycket formativ bedömning användes redan 1967 av Michael Scriven när denne talade om utvärderingens betydelse för en kontinuerlig förbättring av undervisningen. Även om termen inte utnyttjades i någon större utsträckning fram till 90-talet, genomfördes och skrevs ett antal studier och forskningsöversikter kring ämnet under denna tid, vars slutsatser talade för att en sådan bedömning som genomfördes i syfte att anpassa undervisningen kunde stärka elevers lärande (Wiliam 2013:49f). 1998 publicerade sedan Paul Black och Dylan Wiliam en mycket uppmärksammad artikel om formativ bedömning och dess effekter som också resulterade i en skrift, där begreppet definierades på följande vis:

[T]he term ‘assessment’ refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning in which they are engaged. Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs. (Black & Wiliam 1998:2)

Genom en undersökning av ett mycket omfattande material av tidigare publicerad forskning kunde Black och Wiliam i sin artikel konstatera att en förstärkning av den formativa bedömningspraktiken resulterade i betydande effekter för lärandet, och att detta kunde betraktas som särskilt gynnsamt för lågpresterande elever (1998:2ff). ”Vi drog slutsatsen att forskningen antydde att användningen av bedömning för att anpassa undervisningen, särskilt på klassrumsnivå, i många fall faktiskt dubblerade hastigheten i elevers lärande”, skriver Wiliam i ett efterhandsperspektiv (2013:51).

På senare tid har diskussioner också förts kring huruvida begreppet överhuvudtaget bör användas om det inte leder till en förbättrad undervisning. Brittiska Assessment Reform Group menade att termen ofta var öppen för tolkning och att innebörden lått


- **Var befinner sig eleven?**
- **Vart är eleven på väg?**
- **Hur kan eleven komma dit?**

Eleven måste själv förstå målet, kunna jämföra sin egen nuvarande prestation i relation till detta, samt få möjlighet att minska gapet mellan den nuvarande nivån och det avsedda målet (Sadler 1989:121). Där den formativa bedömningen lägger vikt vid samtliga frågor, fokuserar den summativa endast på elevens prestation i förhållande till målet, vilken kan kommuniceras till eleven genom exempelvis en poäng eller ett betyg. Eleven får således ingen information om svagheter och styrkor eller om hur den kan komma vidare, vilket är centralt inom formativ bedömning för att främja elevens utveckling (Jönsson 2010:6f). De tre grundläggande nyckelprocesser som presenterats ovan involverar såväl lärare, elev och klasskamrat och har i sin tur kunnat samlas i fem så kallade nyckelstrategier:

1. Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande
3. Ge feedback som för lärandet framåt
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande (Wiliam 2013:61)

Lundahl (2011) menar att användningen av dessa didaktiska strategier bidrar med synlighet, delaktighet och ansvar, där ”förutsättningen för lärande och socialisering är att elevernas kunskaper blir synliga, att skolans mål blir synliga för eleven, att lärare och elever är mer delaktiga i klassrumssamverkan och att läraren och eleven tar ansvar i

Tidigare forskning om den formativa bedömningens effekter får upphävning av resultaten i John Hatties stora forskningsöversikt Visible learning (2009) som undersökt vilka faktorer som påverkar elevers lärande och skolprestationer med utgångspunkt i över 50 000 tidigare studier. Jan Håkansson (2011) ger en sammanfattning i den svenska presentationen av studien:

När det gäller undervisningen visar metaanalyserna att *tillhandahållande av formativ bedömning* (0.90) generellt ger de bästa effekterna på elevernas studieresultat. Med detta menas fortlöpande, framåtsyftande bedömning av elevernas prestationer i relation till intentionerna för lärandet (målen) [- - -] Återkoppling på prestationer (0.73) är på motsvarande sätt en av de mest kraftfulla påverkansfaktorerna. Enligt Hattie kommer den viktigaste återkopplingen från eleven till läraren (och inte från läraren till eleven!) och bidrar till att synchronisera undervisning och lärande. Tre frågor bör vara vägledande när det gäller återkoppling enligt Hattie: Vart är jag på väg? (Feed Up) Hur går det för mig? (Feed Back) Vad är nästa steg? (Feed Forward). Hattie påtalar att det är viktigt att både lärare och elever ställer sig dessa frågor. (Håkansson 2011:40f)

Återkopplingens förmåga att ”synkronisera undervisning och lärande” knyter också an väl till Williams (2013) tidigare resonemang om hur bedömningen är att betrakta som just en bro mellan dessa olika processer.

3.4. Fem nyckelstrategier

3.4.1. Att tydligöra mål och förväntningar


För att få tillgång till ett sådant underlag kan man använda sig av kamratbedömning, där eleverna får möjlighet att jämföra hur de löst en uppgift på olika sätt för att på så vis kunna urskilja kvalitet (2011:36f). Ett annat sätt att tydliggöra förhållandet mellan mål, undervisning och bedömning kan vara att använda sig av bedömningsmatriser, vilket ger eleverna en tydligare uppfattning om hur arbetet kommer se ut och hur målen kommer att bedömas, skriver Lundahl (2011:93).

3.4.2. Att synliggöra lärandet

För att veta var eleverna befinner sig och för att kunna anpassa undervisningen och hjälpa dem vidare behöver läraren synliggöra deras lärande i klassrummet. Lundahl (2011) beskriver den traditionella bilden av ett klassrum där eleverna räcker upp handen för att kortfattat besvara lärarens frågor under minimal betänketid, och där den
betydelsefulla interaktionen mellan olika elever och perspektiv gått förlorad. Han förespråkar en annan strategi där läraren går bortom slutna frågor med ett korrekt svar och istället fokuserar på de frågor som tillåter eleverna att interagera och lära av varandra, och som mest effektivt kan synliggöra deras förståelse (2011:116ff).


3.4.3. Återkoppling som stärker lärandet
metakognitiva nivån syftar därför till att eleven ska utveckla strategier som förmår den att ta ansvar över det egna lärandet och utveckla självbedömningen. Feedback på personlig nivå, så som beröm, är vanligt förekommande i skolan men har sällan positiva effekter för lärandet. Än mindre inverkan, eller rent av negativ sådan, kan återkoppling i form av betyg och betygsliknande omdömen innebära för eleven (Jönsson 2011:76ff). Feedback behöver alltså vara informationsrik i den betydelsen att den innehåller tydlig information om hur eleven kan utveckla arbetet, och den bör formuleras beskrivande snarare än värderande om den ska kunna mana till reflektion. Öm återkopplingen ska ha effekt för lärandet behöver den också vara frekvent, ”minute by minute, day by day”, skriver Lundahl (2011:128f). Feedback kan således formuleras på många olika sätt, men det viktigaste för läraren att ta med sig är att den ska leda till tänkande framför känslomässiga reaktioner, vara fokuserad, knyta an till målen och sätta eleven, snarare än läraren, i arbete, skriver Wiliam (2013:145).

3.4.4. Att aktivera eleverna som resurser för varandra


3.4.5. Att göra eleven till ägare av sin egen lärandeprocess
5. Metod

5.1. Val av metod


5.2. Urval

Enligt Repstad (1999) är huvudkriteriet vid urvalet av informanter att de förväntas kunna bidra med relevant och betydelsefull information i relation till undersökningens frågeställningar. Då mina egna frågeställningar berör lärares tankar kring och arbete med formativ bedömning valde jag att redan i min förfrågan om deltagande i undersökningen vara tydlig med att intervjun skulle komma att beröra just detta. Därmed förmodades de som anmälde intresse att delta i någon utsträckning ha tidigare erfarenheter som kunde vara av värde för min undersökning. Då dessa lärare med stor
sannolikhet har en något högre grad av medvetenhet kring frågor som rör formativ bedömning kan de inte heller betraktas som representativa i det avseendet, vilket inte heller varit min avsikt i arbetet. Jag valde inledningsvis att rikta mig mot lärare med undervisning i svenska i årskurs 1-6, men övervägde möjligheten att avgränsa undersökningen till låg- eller mellanstadiet för att få ett lite större djup inom ett av dessa åldersspann. Då jag kom i kontakt med fyra lärare med undervisning på lågstadiet blev en avgränsning också naturlig och möjlig att göra. Informanterna kommer från fyra olika skolor, vilket jag hoppades kunde bidra med ett bredare perspektiv i min undersökning. Jag är inte sedan tidigare bekant med någon av de intervjuade eller med skolorna de är verksamma på, vilket också kan vara att betrakta som en fördel, då tidigare relationer kan göra det problematiskt att bibehålla distansen och förhålla sig opartisk till informanterna, menar Repstad (1999:27).

5.3. Forskningsetiska aspekter

Under arbetets gång har jag varit mån om att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. För att säkerställa att informanterna kände till vad deltagandet innebar innan vi bekräftade en intervju informerade jag dem om ramarna för undersökningen via e-post. Informanterna fick således information om att deltagandet var helt frivilligt och att de hade full rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Jag upplyste dem också om att det material som samlades in i samband med intervjun skulle behandlas konfidentiellt och enbart användas i forskningssyfte till det här arbetet, där informanten deltog anonynt. I övrigt informerade jag dem om när intervjuerna var planerade att genomföras, ungefär hur lång tid de var beräknade att ta, samt att dessa skulle spelas in via diktafon. I arbetet presenteras informanterna också under fingerade namn för att värna om deras anonymitet.

5.4. Genomförande

För att komma i kontakt med möjliga informanter till min undersökning vände jag mig till rektorer på olika grundskolor och fick på så vis svar från fyra lärare som sade sig vara villiga att ställa upp i min undersökning. Efter att lärarna fått ta del av ytterligare information om undersökningen och vi kunnat bekräfta en medverkan via e-post, möttes vi på deras respektive arbetsplatser för en enskild intervju. Den kvalitativa intervjun följer inte ett detaljerat schema utan utgår oftast från en mall som ger vägledning kring
vilka frågor som ska behandlas. Även om intervjun bör fokusera på helheter är det också viktigt att den är målinriktad och att intervjuaren har en tydlig uppfattning om vilka frågeområden som ska behandlas (Repstad 199:64f). Inför intervjuerna hade jag därför utarbetat en intervjuguide (se bilaga 1) som täckte in de områden och frågor som jag ville beröra under intervjun. I utformningen av intervjuguiden utgick jag från ett antal öppna frågor som skulle ge informanten stort utrymme att uttrycka sina tankar och erfarenheter, och kompletterade dessa med följdfrågor för att kunna lyfta fram aspekter som eventuellt inte kom på tal på initiativ av informanten. Intervjuerna tog ungefär en timme i anspråk, i något fall en aning kortare och i ett annat fall en aning längre, och under dessa tillfällen fördes ljudinspelnings med hjälp av diktafon.

5.5. Bearbetning och analys

Efter att intervjuerna hade genomförts transkriberades de i sin helhet. Jag gick igenom materialet flera gånger för att få en god uppfattning om helheten, för att sedan börja kategorisera informanternas svar och sammanställa dessa i olika kategorier utifrån mina forskningsfrågor, där svaren på frågan gällande lärarens arbete med formativ bedömning kategoriserades utifrån de fem nyckelstrategierna. Vad samtliga informanter exempelvis kommit att beröra med anknytning till självbedömning och ansvar över det egna lärandet under vår intervju samlades därmed till en kategori; där jag gjorde en sammanfattande lista i punktform som speglade respektive informant. Detta gav mig en god översikt och underlättrade då jag skulle strukturera upp min resultatredovisning och söka efter mönster. När de olika enskilda svaren skulle presenteras i resultatavsnittet gick jag åter tillbaka till varje punkt i respektive informantens ljudinspelnings och/eller transkription för en så korrekt tolkning som möjligt. Jag fann snabbt att det skulle bli nödvändigt att göra vissa avgränsningar, då allt material inte kunde lyftas fram till presentation och analys om dessa avsnitt skulle få ett tillräckligt djup. Således har några frågor och svar som jag betraktade som mindre intressanta än andra fått utgå under arbetets gång. Exempelvis förs ingen diskussion kring lärarnas åsikter om nationella prov i min redovisning.

5.6. Tillförlitlighet

"Den stora svårigheten när man intervjuar är att uppnå att den intervjuade ger uttömmande svar och att svaren verkligen avspeglar hans eller hennes inställning och
6. Resultat och analys

6.1. Presentation av informanterna


6.2. Vad innebär formativ bedömning för lärarna?

För mig så innebär det än så länge att visa eleven var den står och var målet är och hur den ska ta sig dit. Och att visa eleven var den står i den första bedömningen och sen att försöka visa genom kontinuerliga bedömnings hur den närmar sig målet. (Erik)

Att eleverna själva ska vara med i själva bedömningsprocessen. Att de inte bara ska få ett slutbetyg eller ett slutomdöme, utan att man ska ha möjlighet under hela terminen att kunna se: ”Okej – var är jag nu? Var ligger jag och varför ligger jag här? Vad ska jag göra för att kunna komma vidare? (Johanna)


Att det blir mer att de börjar tänka på sitt eget lärande och att, ja att de blir medvetna om hur de lär, när de lär sig och att vi vuxna då som lärare, att vi ger dem stöd att gå vidare. Vilket mål, va? Alltså – vart ska jag nå? Att man verklig talar om eller gör barnen

6.3. Hur använder sig lärarna av formativ bedömning?

6.3.1. Tydliggöra mål och förväntningar

Av intervjuerna framgår att samtliga lärare skriver pedagogiska planeringar med utgångspunkt i läroplanen, och att flera av dem gör eleverna delaktiga i planeringen genom förberedande samtal där eleverna får möjlighet att uttrycka vad de själva vill lära sig under det kommande arbetet. Johanna menar att hon tydliggör vad eleverna förväntas lära sig när de går in i ett arbetsområde och att de kopplar tillbaka till detta i efterhand, men att det kanske inte är konkret till målen med 7-åringarna. Högre upp

Annie menar för sin del att hon är män om att eleverna ska förstå att allt de gör utgår från läroplanen och att arbetet är kopplat till olika mål som hon är skyldig att undervisa utifrån. Planeringarna går hon igenom med eleverna där hon förklarar vad eleverna ska kunna, vad som kommer att bedömas och hur det kommer att bedömas, så att de känner till detta redan på förhand. Här får eleverna också komma med egna förslag på arbetsformer, berättar Annie. Karin visar mig den mall som hon utgår från vid planering och denna lyfter också fram frågor om hur arbetet kommer att bedömas och hur eleven förväntas visa sina kunskaper. Karin beskriver att målen ska tydliggöras innan arbetet startas upp och det verkar som att detta blir mer naturligt vid större arbetsområden så som temaarbeten. Även om detta också kan klargöras vid varje lektion så är man kanske inte jätteledigt på det, då det är något man behöver få rutin på också, menar hon. Karin talar vidare om vikten av att eleverna får modeller att utgå från innan de börja arbeta, så att de har en tydlig uppfattning om vad läraren förväntar sig av slutresultatet. Än så länge är det kanske Karin som modellerar mest, men när barnen blir lite äldre och skrivandet har kommit igång tänker hon att hon kan använda sig av elevtexter för att illustrera vad som är viktigt att få med i en viss text, så att eleverna får en förståelse för hur de ska kunna utföra arbetet. Under intervjun med Erik inser jag att jag inte lyfter frågan om förtydligandet av mål och förväntningar i vardagen, där vi rör oss på ett mer övergripande plan. Som det kommer att framgå under läsningen är strategierna mycket nära relaterade till varandra, och i anslutning till senare avsnitt presenteras också aktiviteter som vidrör denna strategi och som har en samtidig funktion i att synliggöra kvaliteter i arbeten för eleven.

Om eleverna ska kunna ta ansvar för och synliggöra sitt lärande är det viktigt att de vet vart de är på väg och vad som kännetecknar olika kunskapskvaliteter, menar Lundahl (2011: 89f). Att eleverna redan på förhand känner till hur deras prestationer kommer att bedömas under arbetets gång är också betydelsefullt. Korp (2011) föresprår att läraren går i dialog med sina elever och gör dem delaktiga i hur de kan

6.3.2. Synliggöra lärande

också ofta rita efter läsning, utöver samtalen, för att få en bild av deras förståelse för texten.

Annie berättar att hon utvärderar efter arbetsområden och att hon regelbundet lyfter frågor om vad eleverna anser sig ha lärt sig. För att få en bild av om eleverna hängt med eller om hon behöver repetera något efter en enskild lektion har hon också inspirerats av så kallade ”exit tickets”, där hon kan avsluta med att dela ut en fråga som alla elever får visa sitt svar på till Annie innan de lämnar klassrummet.


Jag hoppas att det ger att alla tänker hela tiden. För att de kanske behöver hjälpa en kompis, de kanske behöver svara på en fråga även om de inte räcker upp handen. Och man kan delta i samtalet fastän man inte kan svaret på frågorna. Det är ju liksom inte att kunna svaret på frågorna när de ställs som är det viktiga, utan att när man går ut från lektionerna ska man helst kunna svaret på frågan.

När var och en får berätta något märker Erik om någon inte har förstått och kan korrigera små missuppfattningar genom att de tillsammans reda ut hur något ligger till. Ibland kan han också lyfta fram ett elevsvar i klassen och fråga hur många som håller med och hur många som inte gör det. När den senare gruppen förklarar sina åsikter kommer man ofta lite närmare sanningen, menar Erik.

Erik berör också tre effektiva tekniker som han utnyttjar i klassrumssamtalet: utökad betänketid, att återkomma till eleven som passat vidare frågan samt förstärkning av elevsvar i klassrummet. Forskning har visat att elever ges ytterst kort betänketid i samband med frågor, och Eriks val att utöka väntetiden har visat sig ha god effekt för elevers lärande. Det är också att föredra om läraren, likt Erik beskriver, kommer tillbaka till den elev som inte vill eller kan svara efter att klasskamrater tagit över frågan, så att alla verkligen görs delaktiga (Wiliam 2013:98). Att lyfta fram elevsvar till diskussion i klassen istället för att snabbt korrigerar dem manar också till avsevärt mer tänkande bland eleverna:

Om läraren väntar tills eleverna fått möjlighet att prata om sina olika idéer och tankar innan läraren börjar rätta till dem så blir elevernas interaktion och genomsnittet reflektion betydligt större. Om lärarens synpunkter kommer för tidigt, så kommer inte de felaktiga idéerna att avslöjas. Därför blir möjligheterna för eleven att reflektera över vad som diskuteras kontra vad de själva tycker för små. Denna process att "tänka efter på sitt tänkande” kallas metakognition och tar tid att utveckla. (Harrison & Howard 2012:26)

Ivar Bråten och Anne Cathrine Thurman-Moe (1996) skriver utifrån sin egen tolkning av Vygotskij, att undervisningen måste skapa förutsättningar för medierad inlärning, där processer som sker i samspelet med andra kan internaliseras som högre mentala processer av individen. Här är dialogen i klassrummet central då språket har en viktig funktion för
lärandet, både som ett verktyg för att överföra strategier och för att etablera kunskaperna i det inre:


6.3.3. Återkoppling som för lärandet framåt

Lärarna tycks alla vara överens om att en god feedback ska fokusera på elevens styrkor och utvecklingsmöjligheter:

En bra återkoppling är något där eleven förstår att jag verkligen har läst och sett och skrivit något positivt och att jag tänker på något man kan utveckla. Man kan alltid utveckla. (Annie)

definitivt att det är värt den tiden. Karin förklarar vidare varför det inte är en god idé att poängsätta uppgifter:


Karin är också medveten om att det går lite ”inflation” i ord som duktig och menar att man behöver vara försiktig med sådant, samtidigt som barnen behöver mycket uppmuntran och positiv feedback, särskilt då hennes elever är i början av läs- och skrivutvecklingen och alla befinner sig på mycket olika nivåer. Karin går inte in och bedömer elevernas texter i den meningen att hon rättar dem på det här stadiet utan vill gärna bekräfta barnen i deras framsteg. Vi diskuterar huruvida det är svårt att lyfta fram utvecklingsområden med så här små elever, och Karin betonar att hon vill hjälpa snarare än stjälpa barnen genom kritiska kommentarer. Barnen behöver feedback, och de är duktiga på att ge dem det, menar Karin, men man kan inte heller kommentera allt och man får gå försiktigt fram.

Erik försöker i sin tur genomföra korta uppgifter med sina tvåor där han kan ge snabb respons, genom att redan under samma eller nästkommande dag formulera en lite utförligare kommentar och uppmärksammar eleven på vilka aspekter den får med i sin text och visar att den behärskar, samt vad eleven inte får med, utifrån konkreta mål som eleverna ska uppnå i sitt skrivande. När Annie hade något äldre elever lät hon dem själva leta reda på och rätta till en rimlig mängd av sina egna misstag i texter genom att bara ge ledträdar om var det fanns fel. Även om det skulle ta mindre tid för Annie att rätta dem på egen hand, ser hon ett värde i att eleverna får tänka till själva och läsa igenom texten noggrant, vilket vi ofta inte gör men likväl behöver, då tanken lätt går före handen. Som Wiliam (2013) framhåller är det viktigaste också att återkopplingen är
fokuserad, att den sätter eleven i arbete och stimulerar till tänkande, vilket en sådan feedback är ett bra exempel på (2013: 144).

Alla utom Johanna har erfarenhet av arbete med den individuella utvecklingsplanen, och lärarna förhåller sig i stort positiva till detta verktyg och den feedback som det möjliggör. Karin är inte särskilt förtjust i de betygsliknande symbolerna som kan finnas i IUP:n, utan vill hellre skriva löpande text om eleverna. Hon betonar att det är viktigt att formulerar sig i positiv anda och inte fastna i brister, utan att beskriva vad barnet kan, vad det kan utveckla och på vilket sätt. Det blir betydligt mer fokus på just det framåtsyftande och hur eleven kan utvecklas vidare idag till skillnad mot förr, menar Karin och Annie, som båda drar sig till minnes hur intetsägande kvartsamtales kunde vara. Från och med vårterminen i årsks 2 skriver Annies elever också själva ett underlag till utvecklingssamtalet, vilket beskrivs lite utförligare i senare avsnitt.


6.3.4. Eleverna som resurser för varandra

Eriks elever jobbar ofta i par, och under arbetet med ASL (att skriva sig till läsning) samarbetade de alltid två och två vid Ipaden, där de uppmunrades att ständigt diskutera och bedöma texten tillsammans med sin partner. Arbetet med ASL har visat på positiva resultat på skolan och han tror att en del av den effekten kan bero på det formativa arbetet. Erik jobbar också ganska mycket med kamratbedömning genom att skriva ut elevernas texter orättade och låta dem byta med varandra, för att sedan leta efter tips på

När Annies elever har färdigställt böcker använder de sig alltid av kamratbedömning genom ”Two stars and a wish”, där eleverna får leta upp och lyfta fram två styrkor och en önskan om något som kan utvecklas i klasskamratens arbete. Arbetet fungerar jättebra och barnen är väldigt duktiga på att formulera omdömen, men detta behöver man skola in barnen i, menar Annie. Innan har de därför också pratat om vad eleverna kan ge för positiva omdömen och vad som kan vara förbättringsområden. Det är viktigt att alla får tips om utvecklingsmöjligheter, även de som genomfört uppgiften mycket väl och här kan Annie behöva hjälpa till ibland. Just nu använder hon sig också av checklister som eleverna ska få bedöma varandras arbeten utifrån, genom att stämma av om klasskompisen fått med de punkter som finns på listan.


Lärarna ger alla exempel på hur de utnyttjar eleverna som resurser för varandra i klassrummet, där de tillåts ta hjälp av och lära av sina kamrater. Oavsett om det gäller elever som förhandlar om textens form och innehåll vid en gemensam Ipad, elever som lyfter fram utvecklingsområden i varandras texter genom kamratbedömning, eller ett barn vars arbete blir en modell för den mer osäkra eleven att låta sig inspireras av, så bidrar detta stöd från kamraterna till att eleven ges möjlighet att lyftas över sin självständiga nivå och kan arbeta inom den egna utvecklingszonen, vari lärandet är som mest effektivt enligt Vygotskij (1978:89)
6.3.5. Att ta lärandet i egna händer


Som tidigare berörts skriver Annies elever på egen hand ett underlag inför utvecklingssamtalet från och med vårterminen i årskurs 2 där de bedömer sig själva utifrån social förmåga, studieförmåga och kunskapsförmåga genom att besvara frågor i ett dokument, vilket de sedan sparar och återkommer till:


Genom att se vad som har utvecklats och sålunda identifiera en utvecklingsbana, kan eleverna för det första antagligen se hur vidare utvecklings skulle kunna ske. För det andra är det troligare att eleverna ser förmåga som något som växer efter hand i stället för att se det som något statiskt ifall de inriktar sig på att göra saker bättre och bättre. (2013:170)

Såväl inför som efter arbetsområden får Johannies elever rita vad de känner till om ett aktuellt tema, och när eleverna jämför dessa två bilder blir det som en utvärdering för dem som synliggör vad de lärt sig, menar Johanna, vilket kan sägas ha en liknande
funktion. Som tidigare beskrivits gör Johannas elever även utvärderingar efter enskilda lektioner, som uppmuntrar till reflektion hos eleven kring vad den lärt sig eller ännu inte förstår. Annie har utsett två elever åt gången till ”Veckans kollare”, vilket inneburit att de redan på morgonen fått i uppdrag att fundera över vad de lär sig under en hel skoldag, för att sedan berätta om detta för klasskamraterna innan de skiljs åt vid slutet av dagen. Resten av klassen får då också uttrycka om de håller med. Det är viktigt att lyfta frågor om vad de gjort i klassen, varför och vad de har lärt sig, menar Annie, så att eleverna får tänka till och också förstå att det finns en tanke bakom allt de gör i skolan.

7. Diskussion

7.1. Metodreflektion

Formativ bedömning är ett mycket brett ämne som spänner över lärarens hela undervisning. Att försöka fånga in allt det dagliga arbete som de fyra lärarna utför och som kan sägas utgå från ett formativt förhållningssätt får betraktas som omöjligt under ett enstaka intervjutillfälle. Det har därmed säkerligen funnits aspekter av lärarnas arbete som inte framkommit under våra samtal. För en få en bredare grund, än fler perspektiv och en stärkt tillförlitlighet i undersökningen hade intervjuerna också med fördel kunnat kompletteras med observationer av lärarnas praktiska arbete i klassrummet. Den kvalitativa intervjun har ändå fungerat väl som metod i det att intervjuerna gav mig många intressanta beskrivningar av lärarnas egna tankar och erfarenheter. Då min undersökning har baserats på intervjuer med fyra lärare som inte heller är att betrakta som representativa för sin yrkeskår genom deltagandet i regelbundna samtalsträffar, och genom deras intresse att ställa upp i min undersökning, är resultatet inte generaliserbart.

7.2. Resultatdiskussion

Syftet med mitt arbete har varit att undersöka hur formativ bedömning kan förstås och omsätts i klassrummet enligt svensklärare på lågstadiet. Formativ bedömning omnämnns inte i läroplanen men jag har tidigare visat på att det finns goda skäl att betrakta det som en del av lärarens uppdrag, genom en rad formuleringar som speglar ett formativt förhållningssätt. Det är förmodligen dock inte rimligt att begära att lärare ska besitta en självklar medvetenhet om begreppet om det inte har en mer uttrycklig framtoning i våra styrdokument. I de fyra lärarnas beskrivningar av sina egna uppfattningar av innebörden i begreppet uppvisar de ändå en god medvetenhet kring hur formativ bedömning kan förstås, där den gemensamma nämnaren är att de flesta mycket tydligt knyter an till de tre grundläggande processerna inom formativ bedömning: Var befinner sig eleven, vart ska eleven och hur kan eleven komma vidare?

I lärarnas beskrivningar av sitt arbete blir det också tydligt att de i olika utsträckning har fört in och använt sig av formativa strategier och tekniker i klassrummet. Resultatet kan betraktas mot bakgrund av undersökningar som gjort gällande att formativ bedömning inte är vanligt förekommande i skolan (Lindström 2011:14).

Karin, Erik och Johanna ger olika exempel på såväl större och mer genomgripande förändringar i klassrummet, som mindre formativa tekniker som de menar att de använder sig av. Genom de löpande analyserna visar det sig att dessa aktiviteter har goda belägg i forskningslitteraturen och att de med rätt hantering besitter en tydlig lärandepotential. Enligt min egen erfarenhet är det en ständig utmaning att göra alla elever delaktiga i klassrummet, och jag finner det intressant att flera av lärarna beskriver att de valt att bryta en stark tradition och numera själva fördelas ordet i klassrummet. Under sådana förutsättningar där en elev plötsligt kan ställas inför en
fråga tror jag också att det är mycket viktigt att uppmärksamma Anne-Marie Körlings (2009) resonemang om att läraren behöver bygga upp ett klimat i klassrummet där det inte kännas obehagligt att synliggöra sin egen okunskap, och där läraren är en förebild för hur vi gör när vi söker oss fram efter förståelse.

Genom lärarnas val att låta formativ bedömning få allt mer utrymme i klassrummet kan de sägas skapa annorlunda förutsättningar för eleverna, i jämförelse med det klassrum där de lämnas att själva klura ut vad de ska lära sig, vad läraren egentligen är ute efter, hur de ska kunna lösa uppgifter på ett framgångsrikt sätt och hur de kan utvecklas vidare mot målen. Genom att bidra med stöd och hjälp i undervisningen och bedömningen genom exempelvis ökad interaktion och delaktighet i klassrummet, pararbete, kamratbedömning, modellerande av uppgifter, tillhandahållandet av checklistor, och så vidare, ges eleverna möjligheter att arbeta över sin självständiga nivå. Då ser vi också till morgondagen i barnets utveckling och koncentrerar oss på de processer som är på väg att utvecklas, och som barnet med rätt stöd snart kan göra till sina egna (Vygotskij 1978).

blivande lärare har det känts hoppfullt att möta en sådan inställning bland lärarna, och jag ser mycket fram emot att få komma ut och själv vara del av sådana diskussioner. Arbetet med den här uppsatsen har också gett mig en god teoretisk grund inför arbetslivet där den egna utmaningen snart väntar, då jag själv ska gå från teori till praktik och försöka omsätta formativ bedömning i mitt eget klassrum.

Under min intervju med Johanna nämner hon att det är viktigt att lyfta frågor om formativ bedömning på skolan, och att det här inte riktigt är något som kommer med lärarutbildningen. Med en halv termin kvar till min egen examen måste jag instämma, och detta utgjorde också i sig en stark anledning till att jag valde att skriva min uppsats inom området. Detta väcker naturligt funderingar kring hur dagens lärarutbildningar rustar sina studenter för yrkeslivet i den här frågan, och vilken beredskap nyutbildade lärare egentligen har att bedöma formativt. Frågan hade varit intressant att fördjupa sig mer inom och kan därför utgöra ett förslag till vidare forskning.
8. Litteraturförteckning


Harrison, Christine & Howard, Sally (2012). *Bedömning för lärande i årskurs F-5: inne i "the primary black box"*. Stockholm: Stockholms universitets förlag


Tillgänglig på Internet: http://brs.skl.se/brsbibl/kata_documents/doc40008_1.pdf


Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660

Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2666


Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575


Tillgänglig på Internet: http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Kunskapsbedömning-i-ak-1-3/ (Hämtdatum: 2013-09-18.)

Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2811


Intervjuguide

Hur gammal är du?
Hur länge har du arbetat som lärare?
Vad har du för utbildning?
I vilka årskurser och i vilka ämnen undervisar du?

Vad innebär begreppet formativ bedömning för dig?

Hur använder du dig av formativ bedömning?

Bakomliggande tankar? Konsekvenser?

Tydliggöra mål och förväntningar
Hur tydliggörs mål och förväntningar?
Hur går planeringsprocessen till?

Synliggöra lärandet
Hur går till väga för att få syn på elevernas förståelse/var de befinner sig?

Feedback
Hur ges återkoppling till elever?

Eleverna som resurser för varandra
Hur kan eleverna hjälpa och lära av varandra? Kamratbedömning?

Ansvar över det egna lärandet
Möjligheter att reflektera över det egna lärandet/bedöma eget arbete?

Följa läs- och skrivutveckling
Har du hjälp av något bedömningsstöd? Hur går det till? Hur används informationen?
Hur fungerar det i övrigt? Hur får man underlag till bedömning?

Vilka erfarenheter har du av de nationella proven i svenska?
Vilket stöd utgör dessa för lärare och elev? (Formativ funktion?)

Hur upplever du arbetet med den individuella utvecklingsplanen?
Generella åsikter? Hur fungerar den formativa funktionen?

Har du fått fortbildning i frågor om formativ bedömning under din tid som lärare?

Upplever du att det finns några svårigheter förknippade med formativ bedömning?

Sammanfattande tankar kring den formativa bedömningens möjligheter/effekter?

Har du några övriga tankar kring ämnet som vi inte har pratat om hittills?