

**Examensarbete i Svenska och lärande**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Formativ bedömning och återkoppling ur  
ett lärarperspektiv i svenskämnet**

*Formative assessment and feedback from a  
teacher perspective*

Maysa El-gha  
Yasmin Muradi

# Förord

Detta examensarbete har vi, Maysa El-agma och Yasmin Muradi, skrivit tillsammans. Vi har valt att fördjupa oss i ämnet formativ bedömning i svenskämnet på grund av dess aktuella situation inom skolvärlden. Vi är båda ansvariga för arbetet då allt har skrivit och genomförts ihop. Dock har informationssökningen delats upp då vi velat söka och utvärdera ett större antal källor. Därefter har källorna bearbetats och formulerats tillsammans för att få en större överblick på området. Vidare har vi tillsammans samlat in, tolkat och analyserat transkriberingen av studiens empiri.

Vi vill tacka vår handledare Cecilia Olsson Jers för stöd och den respons hon har gett oss. Särskilt vill vi tacka våra två intervjupersoner som ställde upp och gjorde vår undersökning möjlig.

# Sammandrag

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar med formativ bedömning i svenskämnet, samt hur skriftlig återkoppling påverkar elevers skrivande. Trots att forskningen lyfter upp olika aspekter på hur formativ bedömning främjar lärandet så upplever vi att det fortfarande saknas kunskap om detta arbetssätt i svenska skolan. Vår studie grundar sig på det sociokulturella perspektivet. Tidigare forskning visar att formativ bedömning synliggör elevens kunskap under arbetets gång samt hur rätt återkoppling kan utveckla elevens prestationer.

Det empiriska materialet består av lärarintervjuer och elevtexter. Genom intervjuerna framkommer det hur lärarna har skapat ett klassrumsklimat där formativ bedömning ses som en naturlig del i undervisningen. Resultatet visar att det formativa arbetet följer Dylan Williams fem nyckelstrategier. Strategierna används på olika sätt och olika mycket i klassrummet men samtliga intervjuade lärare anser att dessa har en positiv påverkan på elevers lärande. Elevtexterna med skriftlig återkoppling analyserades med hjälp av *Texttriangeln* och resultatet visar att eleverna förbättrar sina texter utifrån lärarens kommentarer.

**Nyckelord:** bedömning, formativ bedömning, lärande, skriftlig respons, skrivprocessen, texter, återkoppling

# Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 6
2. Syfte och frågeställningar	s. 8
3. Teoretisk utgångspunkt	s. 9
3.1 Sociokulturellt perspektiv	s. 9
3.2 Texttriangeln	s. 10
4. Tidigare forskning	s. 12
4.1 Bedömning	s. 12
4.2 Formativ bedömning	s. 13
4.2.1 Att tydliggöra mål och kunskapskrav	s. 14
4.2.2 Att synliggöra lärandet	s. 15
4.2.3 Återkoppling	s. 15
4.2.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra	s. 16
4.2.5 Aktivera eleverna som ägare av sin egen lärprocess	s. 16
4.3 Återkoppling	s. 17
5. Metod	s. 20
5.1 Semistrukturerad intervju	s. 20
5.2 Urval	s. 21
5.3 Elevtexter	s. 21
5.4 Genomförande	s. 21
5.5 Reliabilitet och validitet	s. 22
5.6 Etiska principer	s. 22
5.7 Analysmetod	s. 23
6. Resultat	s. 24
6.1 Lärarnas arbete med formativ bedömning	s. 24
6.1.1 Att tydliggöra syftet med undervisningen	s. 24
6.1.2 Elevers delaktighet för ett lyckat lärande	s. 25
6.1.3 Framåtblickande återkoppling	s. 25
6.1.4 Eleverna som stöd för varandra	s. 26
6.1.5 Elevens ansvar för det egna lärandet	s. 27
6.2 Lärarnas återkoppling på elevtexter	s. 27
7. Diskussion och slutsats	s. 32
7.1 Kritisk analys av vår studie	s. 34

7.2 Yrkesrelevans	s. 35
7.3 Förslag på vidare forskning	s. 35
Referenser	s. 36

# 1. Inledning

Bedömning av elevers kunskaper i grundskolan utgör en stor del av läraryrket. Under historiens gång har skolan haft olika syn på bedömning och implementerat olika former av betygssystem. Begreppet formativ bedömning började bli aktuellt sent på 1970-talet (Hirsh & Lindberg 2015). År 2012 uppkom en ny förändring i det svenska betygssystemet. Regeringen ansåg att man skulle införa betygsättning i mellanstadiet. För lärarna skulle denna förändring innebära tydlighet när det kommer till uppföljning och utvärdering av kunskapsmålen. I samband med införandet av den nya läroplanen har synen på bedömning förändrats samt utvecklingen av och intresset för formativa bedömningspraktiker växt fram (Lundahl 2011; Antoniou & James 2013).

Den formativa bedömningen innebär att läraren ger eleven kontinuerlig återkoppling om hur denne ligger till i förhållande till målen samt hur denne ska utvecklas mot nya mål. Den formativa bedömningen har en framåtsyftande avsikt och inbegriper således en åtgärd som leder till att eleven får en förståelse för hur utvecklingen går till (Wiliam 2013). Likaså skriver Lundahl (2011) att det har visat sig att den formativa bedömningen har en god effekt på lärandet. I läroplanen (Skolverket 2011) för grundskola, förskoleklass och fritidshem kan man läsa om lärarnas ansvar att ge en likvärdig kunskapsbedömning för alla elever. Läraren har ett ansvar att "utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven" (Skolverket 2011, s.18). Dessutom förespråkar Skolverket att bedömning ska vara ett redskap för lärandet, vilket har lett till att en del lärare slutat rikta fokus på elevers prestationer vid särskilda tillfällen; istället har de börjat integrera bedömning i undervisningen. Trots dessa framsteg menar Lundahl (2011) att det fortfarande finns lärare som endast använder summativ bedömning i sin undervisning. Han menar att den summativa bedömningen oftast används som ett mätinstrument, vilket innebär att det inte tas någon hänsyn till elevernas pågående utveckling. Det är vanligt att läraren summerar elevens kunskaper genom ett prov i förhållande till ett slutbetyg.

Under vfu:n upplevde vi att lärarna hade problem med att ge kunskapsutvecklingen den tiden och uppmärksamheten den behövde. Wiliam (2013) konstaterar att en utmaning för de lärare som vill arbeta med formativ bedömning är tidsbristen. Det tar tid att planera undervisning som inkluderar formativ bedömning (Wiliam 2013, s. 13). Även Nordgren och Odenstad (2012) lyfter upp tidsbristen som en av de faktorer som påverkar lärares val av att inkludera

formativ bedömning i undervisningen. En annan faktor är svårigheter med att integrera formativ bedömning som en naturlig del i undervisningen. Nordgren och Odenstad (2012), samt Wiliam (2013) är överens om att lärare behöver stöttning och kunskap för att utveckla sin formativa klassrumspraktik. Formativ bedömning tar dock inte tid från elevers lärande. Eleverna kommer med tiden bli självständigare och säkrare i sin kunskapsutveckling, vilket ger läraren möjlighet att fokusera på de elever som behöver extra stöd (Wiliam 2013).

Studier av Black & Wiliam (1998), Hattie (2014) och Lundahl (2011) visar att återkoppling är en av de metoder som har störst effekt på elevers lärande. Vidare utgör återkoppling en central del i formativ bedömning. Formativ bedömning innebär att eleverna ges tillfällen att utveckla och förbättra sitt arbete (Black & Wiliam 1998; Hattie 2014; Lundahl 2011). Enligt läroplanen ska undervisningen främja elevers fortsatta lärande. Syftet med återkoppling är att ge eleverna kunskap om var de befinner sig i sitt lärande samt hur de ska arbeta för att nå lärandemålen (Nottingham 2013).

Vi har valt att undersöka hur formativ bedömning och återkoppling i årskurs 3 används i svenskämnet. Trots att det finns studier som visar på vilka goda effekter dessa praktiker har så upplever vi att lärare ändå inte inkluderar dessa metoder i sin bedömning (Se Black & Wiliam 1998, Antoniou & James 2014). Black & Wiliam (1998) hävdar att återkoppling inte alltid är effektiv, den måste göras i rätt syfte och vid rätt tidpunkt. Därför tycker vi det är intressant att analysera hur återkoppling används i samband med elevers skrivande.

## 2.Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka hur två lärare säger sig arbeta med formativ bedömning i svenskundervisningen i årskurs 3 samt granska deras återkoppling på elevtexter för att främja elevers skrivande.

Våra forskningsfrågor är följande:

- Hur säger sig lärarna använda formativ bedömning i svenskundervisningen?
- Vilken nivå utifrån texttriangeln använder lärarna i sin respons av elevtexter, samt hur bearbetar eleverna texterna utifrån nivåerna?



## 3. Teoretisk utgångspunkt

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Formativ bedömning bygger på det sociokulturella perspektivet som har sin utgångspunkt i Lev Vygotskijs teorier. Vygotskijs teorier om lärande handlar om undervisning och utveckling. Det innebär att elevens lärande utvecklas i förhållande till den nivå eleven visar sig vara i. Vygotskij (1999) tog en positiv ställning till elevens möjlighet att lära och menade att det sociala sammanhanget är av stor betydelse. Vidare talar Vygotskij om att det inte är tillräckligt att bedöma elevens förmågor utifrån dennes nuvarande situation. Bedömningen skall bidra till att främja och utveckla lärande och undervisning. Likaså påstår Vygotskij att eleven, genom samspel med andra, får större möjlighet att nå högre nivåer i sin utveckling.

Inom den formativa bedömningen är det viktigt att eleverna reflekterar kring sitt eget lärande, både enskilt och i samspel med andra. Lärandet och de aktiviteter eleven tillägnar sig i skolan är konstruerade på så sätt att de kan göras socialt, det vill säga tillsammans med läraren eller klasskamraterna (Hirsh & Lindberg 2015). Läraren ska vara ett stöd för eleverna så att de kan ta sig framåt och utforska nya möjligheter. Läraren blir då den som vägleder och hjälper dem för att nå målen. Vidare förklarar Hirsh & Lindberg hur viktigt det är att förstå formativ bedömning som en kontextbunden social praktik.

Vygotskij (1999) menar att inläring sker i sociala sammanhang och det språk som används under dessa sammanhang har en avgörande roll. Genom språket och i samspel med andra utvecklas lärandet hos människan som läggs till de redan existerande kunskaperna. Processen utgår från Vygotskijs princip om den proximala utvecklingszonen och sker i två steg. I det första steget utvecklar individen en ny färdighet med hjälp av en mer erfaren person.

Använder läraren till exempel återkoppling för att hjälpa en elev med en skriftlig uppgift kommer eleven senare kunna lösa en liknande uppgift självständigt. Även om skrivuppgiften möjligtvis sker som en enskild aktivitet, skriver Løkensgard Hoel (2001), med hänvisning till det sociokulturella perspektivet, att skrivandet och den framväxande texten är en kontinuerlig dialog mellan skribenten och läsaren. Det betyder att skrivandet ingår i ett socialt sammanhang då texten byggs upp av både skribenten och läsaren. Detta talar även Vygotskij (1999) om; han menar att det är utvecklingen för lärandet och det eleven lär sig i samspel med andra som är betydande och inte enbart den hjälp eleven får.

Det sociokulturella perspektivet på lärande går ut på att lärandet konstant pågår och utvecklas. Detta förespråkas också inom det formativa arbetet då återkopplingen sker kontinuerligt och används i avsikt att föra eleven vidare i sitt lärande. Återkoppling som har ett formativt syfte påverkar således lärarens utformning av undervisningen. Återkoppling bör alltså ske i en miljö där elevens lärande är i mittpunkten. På så sätt har Vygotskijs teori ett starkt samband med återkoppling och formativ bedömning eftersom de båda är framåtsyftande (Antoniou & James 2014; Hirsh & Lindberg 2015; Bennett 2011). “Sharing expectations, questioning, feedback, self-assessment, and peer assessment are intended to, among other things, help students develop internal standards for their work, reflect upon it, and take ownership of learning” (Bennett 2011, s.9). Utifrån detta kan sambandet mellan återkoppling och Vygotskijs teorier tydligt avläsas då båda har ett framåtsyftande ändamål (Hirsh & Lindberg 2015).

## 3.2 Texttriangeln

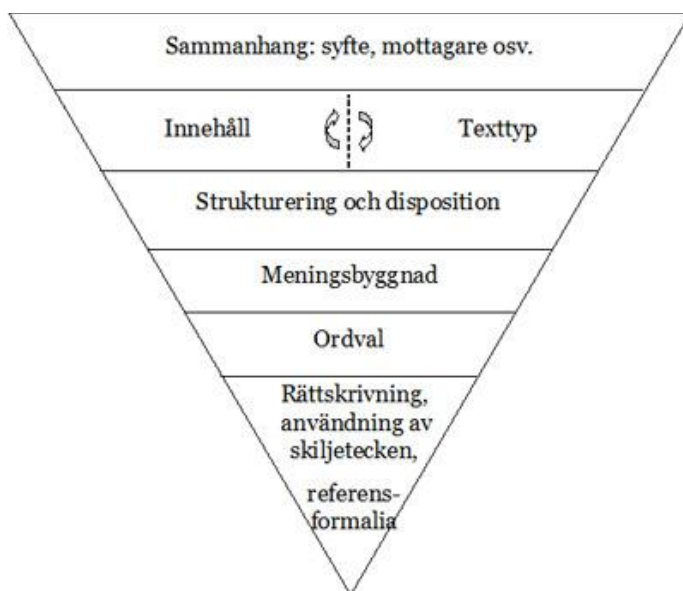
Texttriangeln är en abstrakt teoretisk modell och den kan användas för respons på skrivna texter. Enligt Løkensgard Hoel (2001) innebär texttriangeln att skrivandet sker i en rad olika deloperationer. Dessa deloperationer kan delas in i nivåer, den globala nivån handlar om att bygga upp en förståelse om skrivsituationen, exempelvis syftet och mottagaren av skrivandet, och den lokala nivån fokuserar på ordval och rättstavning. Dessa nivåer är dock inte helt åtskilda utan är aktuella under hela skrivprocessen. Globala nivåer handlar oftast om mer abstrakta och komplexa processer och som responsgivare gäller det att ha en bred text- och språkrepertoar för att ge givande respons, menar Løkensgard Hoel 2001. De lokala nivåerna däremot omfattar processer som är mer konkreta och specifika. Det innebär att skribenter som befinner sig på den lokala nivån fokuserar på att förbättra den språkliga utformningen av texten.

Den globala nivån omfattar information som är mer övergripande och abstrakt såsom innehållet och genren i texten. Det innebär att det krävs komplexa kognitiva förmågor vid responsgivning på denna nivå. Att ge respons på den lokala nivån kan upplevas som mindre krävande av både responsgivare och skribenter eftersom det då oftast handlar om konkreta fenomen.

Befinner sig eleven på en lokal nivå för ögonblicket krävs det större mentala insatser för att uppnå en mer global nivå. Detta innebär att om eleven lägger ner mycket tid på exempelvis rättstavning så, kommer det vara svårare att få grepp om meningsinnehållet i en längre text; det kan alltså bli besvärligt att komma upp till de globala nivåerna.

När vi fokuserar på ord eller satsnivå upphör de högre textnivåerna såsom textens syfte och innehåll ur våra tankar och detta kallas för *nedglidning*. Løkensgard Hoel menar att det är vanligt att alltför tidigt halka ner till de lokala nivåerna i texttriangeln och koncentrera sig på detaljer när fokus snarare borde ligga på struktur och innehåll. Stavfel är lätta att upptäcka, vilket kan vara en anledning till varför nedglidning uppstår.

Det är en utmaning att ge respons på både de lokala och globala nivåerna. “Ett syfte med responser är att de ska bidra till skribentens tankeutveckling”, skriver Løkensgard Hoel (2001, s.115). För att uppnå detta är det viktigt att växla mellan de olika nivåerna. Responsen som ges ska beröra textens olika delar och vara utmanande. För att förhindra nedglidning är det, enligt Løkensgard Hoel (2001) viktigt, att ha en välstrukturerad undervisning. Som lärare kan man försöka börja med de globala nivåerna och därefter successivt röra sig nedåt.



Figur 1. Texttriangeln (Løkensgard Hoel 2001, s.28)

## 4. Tidigare forskning och undersökningar

Nedan belyses relevant forskning av betydelse för vår undersökning. Kapitlet innefattar två delar: bedömning generellt och formativ bedömning och återkoppling utifrån ett nationellt och internationellt perspektiv.

### 4.1 Bedömning

Enligt Jönsson (2008) krävs det att en person utför en viss uppgift för att kunna bedöma hur väl personen presterat. Jönsson (2011) menar att bedömning också kan användas som ett redskap för att stödja eleverna i deras lärande. En framåtsyftande bedömning inbegriper ett mål som eleven förväntas nå under processen. ”Vart ska eleven?”, ”Var befinner sig eleven i förhållande till målet?” och ”Hur ska eleven göra för att uppnå målet?” är frågor en lärare bör ställa sig så att bedömning blir så konstruktiv som möjligt. Därefter beror det på hur läraren hanterar dessa frågor för att ta reda på var eleven befinner sig (Jönsson 2011).

Timperley (2013) betonar vikten av att bedömningen bör vara en inplanerad del i undervisningen och ske dagligen vid varje undervisningstillfälle snarare än vid sidan om undervisningen. För att få en god kvalitet i bedömningen poängterar hon även att bedömningen bör kommuniceras till eleverna. Lärarna ska dessutom vara förtrogna med och medvetna om bedömningens funktioner och syfte för att tolka elevernas kunskaper och färdigheter. Syftet med bedömningen är att främst fånga elevers förståelse och stödja eleverna i deras fortsatta utveckling. Eftersom en lärare ständigt stöter på problem i sin undervisning, menar Timperley att läraren får möjlighet att göra förändringar utifrån elevernas resultat om bedömningen av förståelsen sker direkt.

En viktig aspekt vid lärarens planering av undervisningen är att i förhand sätta upp tydliga mål som elevernas insatser kan ställas mot. Det innebär att det är viktigt att bedömningen kan kopplas till de kunskapskrav läraren väljer ut. Först då kan läraren fastställa förmågor hos eleven och göra en bedömning av dennes kunskaper. Det är även viktigt att läraren tänker på olika bedömningssituationer eftersom elever har en tendens att anpassa sitt lärande till dessa. Utifrån kriterierna får läraren möjlighet att bedöma eleverna beroende på vart de är på väg samt hur de ligger till i förhållande till målet (Lundahl 2011). Det framgår i Korp (2011) att eleverna måste ha klart för sig vilka mål de förväntas uppnå under lektionen. För att kunna

värdera elevernas prestationer har läraren ett ansvar att hjälpa eleverna uppfylla kriterierna och kontrollera vilka framsteg eleverna gör under arbetets gång. Tar läraren hänsyn till dessa aspekter utvecklas och gynnas elevernas lärande.

Bedömningar kan ha konsekvenser för en elev beroende på vilken funktion bedömningen har. Björklund (2013) skriver att eleverna kan uppleva sig okunniga och tappa motivationen om bedömningen används för att döma. Har bedömningen däremot som syfte att utforma och förbättra undervisningen utifrån elevernas behov blir bedömningen en så kallad positiv lärandebedömning. Detta är något som också Korp (2011) påtalar. Han menar att eleven måste förstå omdömet för att kunna använda sig av bedömningen och se det som stöd för lärandet. Det är även av betydelse om bedömningen innehåller information i förhållande till kraven.

## 4.2 Formativ bedömning

Hattie har genomfört flera studier om bedömning. I en av studierna undersöker han faktorer som påverkar elevernas skolresultat. I Hattie (2009) redogör han för en typ av bedömning som ger bäst resultat för eleverna. Grundtanken med denna bedömning är att stödja och påverka elevernas pågående lärandeprocess. Hattie menar att det är viktigt att denna formativa bedömning sker kontinuerligt med styrning mot styrdokumentet och att lärandet blir en central del. När den formativa bedömningen blir en del av undervisningen får läraren syn på och kan stödja eleverna i hur de ska utvecklas i sitt lärande. Bedömningens pedagogiska syfte är att klargöra målet för att visa var eleven befinner sig samt hur denne ska arbeta vidare för att nå målet. Samtidigt som de har ett framåtsyftande ändamål ökar även elevernas inflytande över sitt eget lärande.

Lärandeprocessen står i fokus, vilket betyder att resultatet på elevernas prestationer inte endast ska användas i ett summativt syfte. Läraren måste ge eleverna möjlighet att utveckla sitt lärande genom olika aktiviteter. Därefter kan läraren få en inblick i var eleverna befinner sig och hur de ska arbeta vidare mot nya mål (Jönsson 2011). Hattie (2009) indikerar att den formativa bedömningen bör integreras i lärarens planering av såväl uppföljning som undervisning. Det innebär att elevernas utvecklingsbehov identifieras under arbetets gång för att sedan användas för fortsatt utveckling.

Elevernas resultat resulterar även i utformningen av undervisningen. Utifrån resultaten och de olika behoven samt styrkorna förväntas läraren utarbeta och utvärdera sin undervisning. Shepard (2011) talar om vad den formativa bedömningen innefattar och tar upp viktiga aspekter. Vidare skriver han om betydelsen av att läraren måste sätta upp relevanta mål och kriterier för en uppgift som eleverna kan förstå. Återkoppling har samma avsikt och fungerar effektivt i samband med formativ bedömning. Genom återkoppling får eleven en känsla av hur denne har presterat och hur den kan göra bättre nästa gång. Alltså handlar det om att hjälpa eleverna att komma vidare i sitt arbete.

Black & Wiliam (1998) lyfter fram studier som visar att elevernas lärande påverkas om de får information om hur de kan förbättra sig vid sidan om ett betyg. Å andra sidan menar Timperley (2013) att elever glömmer bort kommentarerna som är tänkta att hjälpa dem och fokuserar på betyget de har fått. På samma sätt har det visat sig att lärarnas analys av elevernas arbeten försummas när de ägnar sig enbart åt betygsättning.

Black & Wiliam (1998) har konstruerat fem nyckelstrategier för formativ bedömning för att lärare ska kunna anpassa undervisningen och möta elevernas inlärningsbehov. Enligt Hirsh (2015) riktar strategierna fokus på hur läraren bedömer elever och hur denne använder informationen om eleverna och har därför utgångspunkt i de tre ledorden synlighet, delaktighet och ansvar. Bennett (2011) understryker att de fem nyckelstrategierna har kopplingar till den sociokulturella teorin eftersom samarbetet, i bland annat kamratbedömning, ökar elevernas utveckling. Även Lundahl (2011) poängterar i sin bok hur tillämpning av flera strategier skapar varaktiga framsteg i arbetet. De fem nyckelstrategierna presenterar vi i följande avsnitt.

#### 4.2.1 Tydliggöra mål och kunskapskrav

Den första strategin inbegriper att läraren förtydligar och delar målen med bedömning för eleverna (Bennett 2011). Bennett betonar vikten av att skapa delaktighet och klargöra för eleverna vad som krävs för att lyckas i sitt lärande. Han menar att det uppstår positiva resultat när eleverna vet vad de ska göra och framförallt förstår varför. Elever som förstår syftet med arbetet, blir dessutom målmedvetna och utvecklas till att äga sin egen läroprocess. Vidare talar Lundahl (2011) om hur viktigt det är att arbetet sker kontinuerligt och integrerat i undervisningen. Eleverna motiveras samtidigt som de lägger fokus på relevanta saker. Genom

arbetet med bedömningsmatriser och elevexempel får eleven en tydlig bild över målen som är avsedda att uppnås för en uppgift. Ett sådant arbete synliggör målen för eleven samt hur eleven kommer att bedömas utifrån målen. Att eleverna till exempel får se tidigare exempel på texter och jämföra dess kvalitet bidrar till att ta ansvar i sitt lärande samt till en förståelse som stödjer dem i sin utveckling (Jönsson 2008).

#### 4.2.2 Att synliggöra lärande

För att synliggöra lärandet behöver läraren möjliggöra ökning av klassrumsdiskussioner och ställa utvecklande frågor som utmanar elevernas tänkande. Ett lärande klassrum innebär också att läraren utformar uppgifter som visar vad eleverna kan. Enligt Black & Wiliam (2009) måste läraren ha kännedom om elevernas tidigare kunskaper. Därefter måste läraren anpassa undervisningen och ge återkoppling som hjälper eleverna vidare. Senare kan denna information användas i lärarens planering av sin undervisning samt som stöd i elevernas utveckling genom återkoppling. En användbar metod är *No hands up* som går ut på att arbeta med frågetekniker som involverar alla elever i diskussionen. Det handlar om att alla elever får lika mycket möjlighet att svara och delta i diskussioner istället för att det oftast är samma elever som räcker upp handen och får svara.

#### 4.2.3 Återkoppling

Den tredje strategin handlar om att ge framåtsyftande och frekvent feedback som utvecklar lärandet. Läraren bör även ge återkoppling på hur det går för eleverna och hur de kan arbeta vidare för att nå målen. För att återkoppling ska gynna lärandet är det viktigt att den ges under pågående arbete (Hattie & Timperley 2007). Att den är konkret och har utgångspunkt i elevens arbete är andra betydelsefulla aspekter. Återkoppling handlar om att föra lärandet framåt och behöver därför innehålla information som talar om hur och vad eleven ska göra för att uppnå detta. Black & Wiliam (2009) skriver om att återkoppling också är lika viktig för lärarens planeringsprocess som att återkopplingen tar olika vägar beroende på var eleven befinner sig. *Exit tickets* är en metod för formativ bedömning och ett enkelt sätt att ta reda på om eleverna förstår undervisningen. Eleverna reflekterar över vad de har lärt sig samtidigt som läraren kan se vad klassen behöver arbeta med nästa gång. I slutet av lektionen får eleverna antingen muntligt eller skriftligt uttrycka vad de har lärt sig eller vad som var bra/dåligt med lektionen. På detta sätt kan läraren stämma av gruppens lärande samtidigt som läraren kan få bekräftelse i vad mån undervisningen fungerat (Hirsh & Lindberg 2015).

#### 4.2.4 Aktivera eleverna som resurser för varandra

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärandet i sociala sammanhang. Tillsammans med andra kan kunskapsutvecklingen stärkas. Kamratbedömning är därför ett användbart verktyg i ett klassrum där formativ bedömning har en central roll. Läraren kan aktivera eleverna som resurser för varandra för att stötta lärandet.

Det framgår i läroplanen att eleverna ska utveckla förmågan att bedöma sina egna och andras resultat (Skolverket 2011a). Fjärde strategin handlar om samspel mellan eleverna, där de kommenterar och bedömer varandras arbete samt lär sig ge och ta kritik. Lärandet sker i samarbete med andra och därför gynnas eleverna av att ge respons på andras prestationer (Hirsh & Lindberg 2015). Eleverna behöver tidigt tränas i och få se exempel på konstruktiv kritik för att därefter själva utveckla den förmågan. Enligt Black & Wiliam (2009) har läraren ett ansvar att dela ut checklistor och kriterier som eleverna kan utgå ifrån. Det är även viktigt att ha ett öppet klassrumsklimat där eleverna vågar göra misstag.

Det har även visat sig att när elever ger återkoppling till varandra gör de det med ett språk som kan upplevas mer mottagligt, elever förklarar på ett sätt som kan upplevas mer begripligt av klasskamraterna. Detta faktum ger återkopplingen en annan karaktär än den som elever vanligtvis brukar ta emot av läraren. Vidare kan kamraternas respons leda till att eleven får annorlunda inblick i hur arbetet ska förbättras. Ett perspektiv på kamratbedömning är att den involverar eleverna i bedömningsfrågor som kan underlätta och stärka kommunikationen om bedömning mellan elever och lärare (Lundahl 2011)

#### 4.2.5 Aktivera eleverna som ägare av sin egen lärprocess

När eleverna kan bedöma andras resultat kan de börja ta sitt lärande i egna händer, det vill säga äga sin egen lärprocess. Kamratrespons leder till att eleverna själva kan ta ansvar för sitt eget lärande och värdera sina prestationer (Lundahl 2011; Hattie 2012). Läraren ska tillsammans med eleverna synliggöra kunskapskvaliteter i lärprocessen så att lärandet utvecklas. Lundahl (2011) och Hattie (2012) menar samtidigt att läraren ska hålla sig i bakgrunden och endast blanda sig in när det behövs. Som metod för detta arbete kan eleverna själva få betygsätta sina arbeten. Eleverna får olika texter med olika kvaliteter av läraren som



de ska studera och bedöma. Sedan ska de bedöma sin egen text och placera den i förhållande till dessa. Tanken är att de därefter ska kunna reflektera över vad som behöver utvecklas.

### 4.3 Återkoppling

En av de faktorer som har stor betydelse för bedömning är återkoppling. Effektiv återkoppling kan förbättra lärandet och är därför en väsentlig del av den formativa bedömningen.

Återkoppling ska inte sammankopplas med instruktion, utan den sker efter någon form av utförande eller uppgift. Forskningen visar att återkoppling kan ha ett starkt inflytande över lärandet, dock finns det både negativ och positiv återkoppling (Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007).

I sin studie skriver Jönsson (2008) om olika former av återkoppling och i vilka syften de ges. De olika formerna av återkoppling är individanpassad återkoppling, direkt återkoppling, skriftlig återkoppling och återkoppling i helklass. I en klass är det inte ovanligt att integrera mer än en form av återkoppling. Jönsson menar att effektiv återkoppling måste vara uppgiftsspecifik och beskrivande. Den ska inte rikta sig till eleven som person utan fokusera på vad eleven ska utveckla. Även Parr och Timperley (2010) betonar betydelsen av att uppmärksamma det eleven ska utveckla istället för att lägga vikt på personliga egenskaper. För att återkopplingen ska stödja lärandet måste den formuleras och levereras på ett begripligt sätt så att eleverna kan involveras i återkopplingsprocessen.

Återkoppling på skriftliga uppgifter kan ge mycket eller lite stöd för elevens utveckling. För att återkopplingen ska vara gynnsam krävs det att den utvecklar elevens skrivande. Under bearbetningen av texten utvecklar eleven förståelse över sitt lärande (Parr & Timperley 2010). Återkoppling som innehåller tydliga mål och är specifik ger eleverna möjlighet att utveckla sina texter mer djupgående. Hattie & Timperley (2007) skriver att lärare och elever behöver fundera på tre frågor för att uppnå effektiv återkoppling: Vart är jag på väg? Hur tar jag mig dit? Vad blir nästa steg? Vidare skriver Hattie & Timperley hur viktigt det är att eleverna förstår målet med uppgiften, får en förklaring på var de befinner sig och vad som krävs för att nå målet. Andra faktorer som kan påverka återkopplingens kvalitet är relationen mellan läraren och eleven samt lärandemiljön (Wiliam 2013).

Peterson och McClay (2010) genomförde en studie i syfte att svara på frågan Hur bedömer kanadensiska lärare i årskurs 4–8 och hur ger de återkoppling på elevers skrivande? Studien tar upp olika metoder som lärare kan använda för att ge effektiv återkoppling på elevers texter. Metoderna kan vara skriftliga kommentarer eller samtal i grupp/enskilt. Det visade sig att skriftlig återkoppling är den mest förekommande i undervisningen.

Majoriteten av lärarna i studien visade på en positiv inställning till återkoppling och menar att det stärker elevernas självkänsla och ökar elevernas motivation för fortsatt skrivande. Muntlig återkoppling föredras av lärarna, eftersom de anser att det inte påverkar elevernas självkänsla. Skriftlig återkoppling däremot kan upplevas som känslig. Trots det används både muntlig och skriftlig återkoppling väldigt ofta av lärarna i studien (Stagg Peterson & McClay 2010).

En av lärarna i Stagg Peterson & McClays studie (2010) brukar ge sina elever kommentarer på post-it-lappar för att undvika en negativ påverkan på elevernas självkänsla. Hon menar även att eleverna kan spara lapparna och använda dem vid olika tillfällen för att utveckla sina texter. Skriftlig återkoppling på en post-it-lapp är ett sätt för läraren att slippa ge eleverna röda markeringar och på så sätt öka deras motivation, menar Stagg Peterson & McClay. Enligt Stagg Peterson och McClay anser en del lärare att muntlig återkoppling är betydelsefull för elevers skrivprocess och att skriftlig återkoppling ses som ett komplement:

I always find it works better if I can give them feedback verbally rather than writing on their paper, although I do both. I find they really do want to write better after the verbal feedback (Stagg Peterson & McClay 2010, s. 93).

Många lärare i studien var försiktiga med att ge eleverna negativ kritik med rädsla för att sänka deras självkänsla. En del lärare brukar anteckna för sig själva vilka brister eleven har och hur de kan utvecklats. Innehållet är oftast i fokus. Även om texten har brister kan eleven ändå få kommentarer som uppmuntrar och motiverar dem till att försöka igen, menar Stagg Peterson & McClay.

Studier av Hattie (2012) och Wiliam (2013) visar att återkoppling som involverar beröm inte har någon stor effekt på elevers utveckling. Trots detta är det många lärare i Stagg Peterson & McClays studie som inkluderar beröm i sin återkoppling. De anser att beröm har en central roll för elevernas skrivutveckling. Utifrån undersökningen får Peterson & McClay fram att

76,4 procent av lärarna anser att deras återkoppling stöttar elevernas skrivande och att kommentarerna eleverna fick användes under undervisningen. Övriga lärare såg en positiv effekt på elevernas texter, dock var det inte alla elever som använde sig av lärarens återkoppling.

Slutsatsen av Stagg Peterson & McClays studie är att många av lärarna uttryckte en positiv attityd till muntlig återkoppling även om de själva använder skriftlig återkoppling. Det är därför viktigt att undersöka vad eleverna egentligen uppfattar och tar till sig av den muntliga återkopplingen och hur mycket av det som syns i texten.

## 5. Metod

I detta kapitel presenterar och beskriver vi olika val som ligger till grund för den empiriska undersökningen. Kapitlet behandlar även genomförande, urval, etiska principer och analysmetod.

### 5.1 Semistrukturerad intervju

För att uppnå studiens syfte har vi valt att göra en kvalitativ undersökning. Genom den valda intervju-metoden är det tänkt att lärarnas perspektiv och resonemang kring den formativa bedömningen ska kunna belysas, därför har en så kallad semistrukturerad intervju använts. Det innebär att frågorna har skrivits i förväg för att uppnå ett flyt under samtalet. Frågorna som ställdes hade inga givna svar, vilket ledde till att intervjupersonerna svarade fritt inom det berörda ämnet (jfr Bryman 2008). Valet av intervjumetod var i detta tillfälle självklart eftersom våra frågeställningar krävde långa svar där läraren tydligt uttrycker sig. En nackdel som Johansson och Svedner (2010) redogör för är risken att intervjuaren omedvetet påverkar informantens svar. Det har vi tagit hänsyn till genom att anpassa frågorna samt ställa följdfrågor för att undvika missförstånd och istället eftersträva djupgående information (jfr. Bryman 2011).

Vårt val av intervjumetod grundar sig i att vi ville ta reda på hur lärarna resonerar kring sitt arbete med formativ bedömning och återkoppling. Semistrukturerade intervjuer innebär att intervjun är strukturerad och utgörs utav välformulerade frågor som bidrar till att skapa en röd tråd så att intervjun kan hållas inom de ramar som bestämts (King 2004; Bryman 2011). Under samtalets gång ställde vi även följdfrågor. Alvehus (2013) menar att följdfrågorna ger respondenterna möjlighet att forma och påverka intervjun utifrån sina svar. Följdfrågorna ger även lärarna en känsla av att vi är intresserade av det respondenten säger. Intervjuerna spelades in för att observera respondenternas tonläge och icke-verbala beteende, vilket sedan visade sig ha mindre betydelse för vår analys och tolkning. Vi valde att utesluta anteckningar för att inte distrahera och stressa upp respondenterna och oss själva (Alvehus (2013)).

## 5.2 Urval

För att bestämma vilka lärare som var lämpliga för intervjun utgick vi från uteslutningsmetoden. Lärarna vi har intervjuat har rekommenderats av en kurskamrat som hade kännedom om deras arbete med formativ bedömning och återkoppling. Våra respondenter är verksamma på två F-3 skolor centralt belägna i en stad i Skåne. Lärarna fick svara på en rad olika frågor om hur de arbetar med formativ bedömning och återkoppling. Anledningen till att vi valde att intervju två lärare var att vi ville söka svar på våra frågeställningar utifrån två lärarperspektiv för att på så sätt få en djupare förståelse för hur lärarna arbetar med formativ bedömning och återkoppling. En viktig utgångspunkt under intervjuerna var att ta del av elevtexter med skriftlig återkoppling från lärarna. För att få ett tillförlitligt underlag har vi även spelat in och transkriberat intervjuerna, vilket vi, under analysavsnittet sammanställer och analyserar.

## 5.3 Elevtexter

Efter att ha läst om återkoppling blev vi intresserade av att veta hur lärare arbetar med det i klassrummet. Återkoppling kan ges på olika sätt och vi valde att fokusera på skriftlig respons, eftersom, det skulle ge oss möjligheten att analysera hur elever förbättrar sina arbeten efter att ha tagit emot respons flera gånger. För att få kunskap om detta valde vi att samla in elevtexter som lärare givit respons på. Elevtexter är ett passande material att analysera för att ta reda på vilken nivå utifrån texttriangeln lärare använder i sin respons samt om responsen används till bearbetningen av texterna. Med modellen texttriangeln blir det möjligt att analysera responsen och se om det finns likheter och skillnader i hur lärare ger respons på texter.

## 5.4 Genomförande

Vi har intervjuat två lärare i årskurs 3 på två skolor i en kommun som har ett kommunövergripande arbete kring formativ bedömning sedan 2013. Vi tog kontakt med lärarna via mail och förklarade syftet med vår studie och vad för sorts empiri vi ville samla in. Vi var även tydliga med att presentera oss själva samt berätta för dem att namnen på lärarna och eleverna i vårt arbete kommer att anonymiseras (jfr. Alvehus 2013). Lärarna var positiva till intervjun och kunde även erbjuda oss elevtexter. Därefter sammanställde vi 12 frågeställningar och förberedde oss genom att läsa in oss på ämnet. Bryman (2011) talar om hur viktigt det är att vara pålästa i litteratur och forskning inom ämnet för att vara medveten

om vad respondenten pratar om samt underlätta för oss själva när vi kommer fram till analysdelen i vårt arbete.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplats och varade i ungefär en halvtimme. Vi inledde intervjuerna med att be respondenten om en kort presentation samtidigt som vi ställde frågor om generella ämnen. Bryman (2011) menar att respondenten känner sig trygg och bekväm under intervjun om man inleder med generella frågor. Vid intervjuerna spelade vi in hela samtalet för att undvika missförstånd samt för att ännu en gång lyssna igenom samtalet noggrant i efterhand. Vi upplevde inte att våra mobiltelefoner som spelade in samtalet påverkade deras svar (jfr Alvehus 2013).

Efter intervjun frågade vi om vi kunde ta del av elevtexter. Lärarna visade oss ett antal texter och berättade kort om bakgrunden till när och varför dessa texter skrevs. Vi fick se olika elevtexter från respektive lärare. Texterna från lärare B:s klassrum har skrivits på dator och eleverna har skrivit om dessa flera gånger med hänsyn till lärarens kommentarer. Lärare A:s elevtexter var skrivna i skrivhäften. Vi tittade på samtliga elevtexter och lärarna valde sedan ut sex texter till oss, tre texter från varje lärare. Elevtexterna fick vi sedan ut i pappersformat. Därefter gick vi igenom varje text tillsammans med läraren. Lärarna förklarade sin responsgivning och hur eleverna förbättrat sin text utifrån deras kommentarer.

## 5.5 Reliabilitet och validitet

Enligt Alvehus (2013) används begreppen reliabilitet och validitet för att bestämma kvaliteten i ett vetenskapligt arbete. Validitet avser hurvida vi har undersökt det som skulle ha undersökts. Det är därför viktigt att frågeställningarna och syftet hänger ihop med metodvalet och tillvägagångssättet (Alvehus 2013). För att få hög validitet har vi utgått från syftet av studien. Det innebär att resultatet och tillvägagångssättet noga har övervägts för att hänga ihop med syftet. Intervjuerna och elevtexterna har gett underlag till våra frågeställningar. Vi har alltså undersökt det vi velat undersöka, vilket bör ge studien god validitet. Reliabilitet handlar om hurvida en undersökning kan göras igen med samma resultat. Alvehus (2013) problematiserar begreppet och menar att det blir svårt för två olika intervjuare att få exakt samma svar från respondenten. Dessutom kan inte respondenten ge samma svar på intervjufrågorna vid ett senare tillfälle. Det går alltså inte att upprepa studien och få exakt samma resultat.

## 5.6 Etiska principer

Studien har gjorts med hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Enligt informationskravet ska deltagarna informeras om studiens syfte samt deras rätt att avbryta sitt deltagande när de vill. Vi var väldigt nogga med att berätta om vår studie och vilken roll deras medverkan skulle innebära. Deltagarna fick via mejl ge sitt samtycke till att bli intervjuade. Vi garanterar de inblandade i studien konfidentialitet genom att anonymisera elevtexterna och benämna lärarna med bokstäver. Slutligen uppfylldes nyttjandekravet genom en garanti att det insamlade materialet endast kommer användas i vetenskapligt syfte (Vetenskapsrådet 2002).

## 5.7 Analysmetod

Ryen (2004) betonar vikten av att gå igenom, lyssna och transkribera det som spelats in för att i efterhand sätta igång en analysprocess. Efter transkriberingen valde vi att göra en tematisk analys. Enligt Bryman (2011) innebär en tematisk analys att man delar in empirisk data i olika teman. Inom dessa olika teman inkluderar man data man samlat in från intervjupersonerna. För att hitta passande teman till resultatdelen började vi med att transkribera intervjuerna. Efter transkriberingen kunde vi urskilja ett mönster. Båda lärarna menade att de arbetade med de fem nyckelstrategierna och därför utgick vi från dessa när de olika temana formades. Våra teman blev följande:

1. Att tydliggöra syftet med undervisningen
2. Elevers delaktighet för ett lyckat lärande
3. Framåtblickande återkoppling
4. Elevens ansvar för det egna lärandet
5. Eleverna som stöd för varandra

För att kunna genomföra analysen av elevtexterna har vi närläst både texterna och lärarnas respons. När vi läste färdigt elevtexterna genomförde vi en innehållsanalys av vad det var lärarna kommenterade i dessa texter. Kommentarer analyserades och kategoriserades med hänsyn till texttriangelns olika textnivåer. Texttriangeln har som sagt valts som ett analysverktyg för att undersöka vad lärarnas återkoppling behandlar. Utifrån texttriangeln olika delar har vi valt att dela in samtliga delar i två lager därav den översta delen berör den

globala nivån, medan den lägre delen berör den lokala nivån. Genom att sedan jämföra lärarnas återkoppling kunde vi se om denna håller sig på den globala eller lokala nivån.

## 6. Resultat

I detta kapitel kommer vi att presentera resultatet av vår analys av intervjuerna. Resultatet redovisas i teman: Att tydliggöra syftet med undervisningen, Elevers delaktighet för ett lyckat lärande, Framåtblickande återkoppling, Eleverna som ett stöd för varandra samt Elevens ansvar för det egna lärandet.

### 6.1 Lärarna och deras erfarenheter av att arbeta med formativ bedömning

Lärare A har arbetat som grundskollärare i 16 år och undervisar en årskurs 3 i nuläget. Tio år dessförinnan hade hon jobbat som förskollärare och sen utbildat sig till lärare lite senare.

Läraren gick en särskild utbildning som kallades för SÄL-utbildning. Det innebar att hon arbetade 50% och studerade 50%. Lärare A är F-6 lärare och legitimerad i alla ämnen. Enligt henne har hon alltid arbetat med formativ bedömning, men det var inte förrän kommunen hon arbetar i började arbeta med det som hon insåg att detta arbetssätt är denna hon eftersträvar i sin undervisning.

Lärare B utbildade sig till grundskollärare för tio år sedan. Hans huvudämnen är svenska, engelska och svenska som andraspråk. Han har även behörighet i so-ämnena och no-ämnena för de yngre eleverna. Just nu är lärare B förstelärare för en klass i årskurs 3. Arbetet med formativ bedömning började för 3–4 år sedan. Lärarna på skolan fick ta del av föreläsningar och aktiviteter om hur man arbetar med bedömning på ett sätt som främjar lärandet. Lärare B arbetar utifrån de fem nyckelstrategierna och tycker att det påverkat hela verksamheten på ett positivt sätt.

#### 6.1.1 Att tydliggöra syftet med undervisningen

Efter intervjuerna visade det sig att båda lärarna strävar efter att integrera Dylan Williams fem nyckelstrategier i undervisningen. Dessa kan ses som en vägledning för arbetet med formativ bedömning. När det gäller förtydligande av mål och kunskapskrav talar lärare A om hur viktigt det är att framställa dem så konkret som möjligt för eleverna. Hon beskriver hur hon



inleder lektionen med att tala om för eleverna vilka mål som eftersträvas och hur de ska arbeta för att nå dem. *När vi skriver den här veckan ska vi verkligen ha fokus på att vi har stor bokstav och punkt* (Lärare A). Hon tycker att hennes elever känner till läroplanen och att det är vanligt att den diskuteras i helklass tillsammans med henne. Även lärare B uttryckte under intervjun hur viktigt det är att berätta för eleverna vilka mål de ska arbeta mot.

### 6.1.2 Elevers delaktighet för ett lyckat lärande

Lärare B har utvecklat strategier såsom att arbeta med frågor där eleverna får visa vad de kan. Med den informationen skapar han aktiviteter som främjar hela klassen. I våra intervjuer med lärarna fick vi reda på att de använder sig av glasspinnar för att utmana och engagera eleverna i klassdiskussionerna. På glasspinnarna finns elevernas namn nedskrivna. Med hjälp av glasspinnarna väljer läraren slumpmässigt vilken elev som ska få ordet. Lärare B säger att *denna metod ger de tystlåtna eleverna en chans att delta snarare än att det alltid blir de starka eleverna som tar för sig och pratar.*

Lärare A och B upplever att arbetet med glasspinnarna har lett till en god lärandemiljö där eleverna vågar uttrycka sina tankar. Lärare A säger sig använda mini whiteboards för att få syn på samtliga elevers kunskap. Till exempel kan hon inleda lektionen med att ställa en fråga som rör olika ämnen. Eleverna ska skriva svaren och hålla upp sina whiteboards för att läraren ska kontrollera om de kan svaret på hennes fråga. Enligt henne är denna metod populär och uppskattad av eleverna.

### 6.1.3 Framåtblickande återkoppling

Båda lärarna ser återkoppling som ett betydelsefullt redskap för lärandet. Vidare nämner lärare A hur hon brukar ge snabb och enkel återkoppling direkt i form av post-it-lappar eller i skrivhäftet. Hon berättar att veckan därpå sitter hon ner och kontrollerar om eleverna har tagit till sig hennes återkoppling och bearbetat sina texter utifrån kommentarerna. *De ska även få veta vad det är de behöver träna på eller var de befinner sig och att vi tillsammans utifrån det jobbar vidare,* säger lärare A.

Lärare B använder sig av samma metod. Under intervjun uttryckte Lärare B att han börjar med en nulägesbeskrivning, vilket betyder att han börjar med att förklara vart eleverna

befinner sig och hur de ligger till. Samtidigt som han ger positiva kommentarer, till exempel ”Din berättelse har röd tråd”.

#### 6.1.4 Eleverna som ett stöd för varandra

Lärarna berättade att kamratbedömning är ett förekommande arbetssätt i klassrummet. Lärare A använder de högrepresterande elevernas styrkor till att hjälpa de elever som har svårigheter med olika uppgifter. Hon gav oss ett konkret exempel i form av en video som hon själv spelat in. I videon visades ett undervisningstillfälle där en elev hjälpte en annan att lösa ett mattetal. Efter videon säger lärare A: *Eleven får med sig någonting av hans strategier och kanske kan använda det eller skapa sina egna. Och detta med lärarresurser för varandra har jag jobbat jättemycket med och tycker är helt fantastiskt.*

Lärare B visade oss exempel på checklistor som kan användas när elever ger respons på varandras arbeten. Eleverna går igenom arbetet för att se i hur stor utsträckning kamraten har tagit hänsyn till checklistan. En checklista kan innehålla olika punkter. Exempel på dessa punkter är.

- Det finns en tydlig början
- Texten har en röd tråd
- Texten har meningar med stor bokstav och punkt
- De flesta orden är rättstavade

Lärare B poängterar hur viktigt det är att lyfta upp styrkor och svagheter i en text. Därför arbetar lärare B med metoden *Two stars and a wish*, som går ut på att uppmuntra eleverna till att identifiera styrkor och utvecklingsområden. Till denna metod använder lärare B följande checklista:

- En bra sak med din text är...
- En bra sak med din bild är...
- Din bild passar till texten för att...
- Nästa gång kan du tänka på...

När lärare B talar om svårigheterna kring kamratbedömning uttrycker han en oro över att få alla elever till att samarbeta och respektera varandra. Han är noga med att kamratbedömning

ska ske under strukturerade former där par/grupp-indelningen är genomtänkt så att eleverna känner sig trygga.

### 6.1.5 Elevens ansvar för det egna lärandet

Lärare A och B arbetar i olika hög grad med självbedömning. Lärare A berättar att hon låter sina elever ta del av tre texter skrivna i olika kvaliteter. I grupp ska de tillsammans titta på och bedöma vad som egentligen gör den ena texten bättre än den andra. Eleverna får därefter skriva en egen text och sedan bedöma samt placera den i förhållande till lärarens tre exempel. Hamnar den på en text som läraren anser har brister så innebär det att eleven har en del att bearbeta. Eleverna får då tänka på hur de ska formulera om och ändra i sin text. Det kräver dock träning och övning, uttrycker lärare A. Hon använder sig även av muntlig återkoppling. Lärare A menar att muntlig återkoppling ger positiva resultat på elevernas lärande. Lärare B använder däremot inte särskilt mycket självbedömning i sin undervisning. Enligt honom är bedömning en progression som börjar med att läraren ger respons till eleverna och senare ska eleverna ge varandras arbeten synpunkter och kommentarer utifrån givna kriterier. Slutligen blir de kapabla till att bedöma sitt eget arbete. Lärare A och B är överens om att självbedömning kan vara problematisk. Lärare A säger: *Självbedömning innefattar olika steg, som självobservation och självanalys, någonting som eleverna behöver träna på innan de blir aktiva i självbedömningsprocessen. Problemet i skolan att eleverna oftast får göra det en gång. För att eleverna ska bli bra på någonting måste de göra det flera gånger. Träna, öva och pröva.*

## 6.2 Lärarnas återkoppling på elevtexter

I detta avsnitt ska vi granska responsen på elevtexterna vi samlat in utifrån den teoretiska modellen Texttriangeln. Vi undersöker även hur eleverna bearbetar och förbättrar sina texter utifrån lärarens skriftliga återkoppling.

När lärare B:s respons analyserats med hjälp av strukturen i Texttriangeln kan vi se att den rör sig på både de lokala och globala nivåerna. Det går att se ett mönster i hans kommentarer: responsen berör först de globala nivåerna och sedan de lokala nivåerna som behandlar bland annat stavning och interpunktion. I text 1 kunde vi läsa om hur lärare B kommenterar elevens text genom att lyfta upp styrkor respektive områden som behöver utvecklas.

### **Respons på elevtext 1**

*Din berättelse har en röd tråd och det är bra att du har beskrivit dina huvudpersoner och platsen! Jag tänker att du kan beskriva varför vakterna är där? Var kommer de ifrån och hur blev Liam skadad? Vad hände med vakterna som blev kvar?*

### **Respons på elevtext 2**

*Du har skrivit en fantastisk bra berättelse som är spännande. Du bygger upp spänningen på ett bra sätt! Mycket bra jobbat! Du skulle kunna förklara lite mer vilka Lena och Sofie är- är de klasskompisar? Du kan även använda talstreck när någon säger något. Då börjar du på en ny rad. Du kan också dela in din text i stycken.*

### **Respons på elevtext 3**

*Din berättelse har en röd tråd! Bra också att du beskriver Jacqueline och Axel. Berätta gärna varför Axel ångrar sig!*

Kommentarerna passar in under de olika deloperationerna genre, disposition och innehåll i den globala nivån, eftersom läraren poängterar att den första texten har en röd tråd och beskriver huvudpersonerna och platsen. Läraren påpekar att eleverna behöver ändra och tydliggöra vissa detaljer i texten så att den blir förståelig. Läraren rör sig här i den övre delen, den globala nivån, i texten. Läraren lägger fokus på innehållet och hur eleverna gör beskrivningarna så att det på bästa sätt ska vara begripligt för läsaren. Elevernas uppgift blir nu att utifrån responsen bearbeta sin text.

Lärare B brukar ställa frågor i sin respons; hans syfte med detta är att uppmärksamma eleverna på vad de kan utveckla i texten. Han tycker att eleverna blir utmanade när de får bearbeta sin text utifrån hans frågor. Utifrån responsen kan vi se att lärare B har ett tydligt mönster i sin responsgivning, hans kommentarer lyfter först upp det positiva med texten och därefter utvecklingsområden. Han säger själv: *Då brukar jag skriva lite kommentarer, och då skriver jag in det som är bra först och sen skriver jag någonting de kan utveckla i sin text.*

Går vi vidare till elevernas andra utkast kan vi se att eleverna tagit till sig lärarens kommentarer. Eleven i text 1 beskriver varför vakterna var där och varför Liam blev skadad. Eleven skriver: *Vakterna var där för att vakta. Liam blev skadad för att vakterna slog honom.*

Eleven i text 2 beskriver vilka Sofie och Lena är genom att skriva: *Lena och Sofie är två mobbare som mobbade folk jämt.*

Eleven i text 3 berättar: *Sen så efter tre dagar sa Axel till Jacqueline och sa vill du bli ihop med mig? Jag älskar också dig.*

När läraren är nöjd med elevernas utveckling av textens innehåll börjar han ge respons utifrån de lokala nivåerna i Texttriangeln då markeringar om interpunktion och rättskrivning har gjorts. Lärare B går systematiskt uppifrån och ner under skrivprocessen. Det innebär att han startar med de globala nivåerna och inte förrän i slutet av processen granskar han texterna utifrån de lokala nivåerna.

I utkast två av elevtext 1 kan vi nu se hur han skrivit kommentar som behandlar stavning och interpunktion, som rör sig på den lokala nivån i texten. Läraren har alltså valt att först koncentrera sig på den globala nivån för att därefter röra sig nedåt till den lokala nivån i texttriangeln. Han skriver: *Bra; nu vill jag att du kollar stavningen och så att du har stor bokstav på alla namn! Se också till att du har mellanslag efter varje punkt!*

I responsen på elevtext 1 vill han nu se att eleven kollar stavningen och att eleven har stor bokstav på alla namn. Genom att jämföra elevens första utkast med den färdiga texten ser vi att eleven i enlighet med lärarens kommentar bytt ut små bokstäver till stora. Eleven har även ändrat ordet *gråtta* till *grotta*. Det tyder på att lärare B:s kommentarer är formativa, eftersom han först förmedlar hur eleven presterat och sedan hur denne kan förbättra texten och gå vidare med hjälp av lärarens kommentarer. För att en text ska vara begriplig måste de olika nivåerna i texttriangeln hänga samman. I elevtext 1 har eleven tydliggjort vad texten kommer handla om och vilken genre den har.

I responsen på elevtext 2 uppmanar lärare B eleven att dela in texten i stycken och använda talstreck: *Du kan även använda talstreck när någon säger något. Då börjar du på en ny rad. Du kan också dela in din text i stycken.*

Läraren rör sig mellan nivåerna då han vill att eleven organiserar innehållet genom att dela in texten i stycken. Därefter ger han eleven direktiv på hur talstreck används i en text. I utkast

två har eleven bearbetat sin text utifrån responsen. Texten har delats in i stycken och talstreck används flera gånger.

Utdrag ur elevtext 2:

*Hon möttes av Lena och Sofie. Det var två mobbare som bombade folk jämt.*

- *Vilken snorunge du är! sa Sofie*
- *Du borde ta livet på dig!! Sa Lena.*

*Lova hade aldrig gjort Lena och Sofie någonting men dem gjorde det ändå. Lova hade pratat med sina lärare i flera veckor om det som Lena och Sofie gjorde. Men det hjälpte inte. Hon sprang och hängde sin väska på sin plats och gick ut på kortrasten. Lena kom och drog Lovas blonda hår.*

- *Ska jag slå dig i magen?!!! Sa Sofie*
- *NEJ! Skrek Lova det högsta hon kunde*

Lärare B berättar att hans elever ligger på olika nivåer i skrivprocessen. De elever som kommit längre fram i sin skrivutveckling behöver utmanas. Av den anledningen är responsen olika beroende på vilken elev det handlar om. I elevtext 2 uppmanar läraren eleven att använda talstreck och dela in texten i stycken. Återigen säger han: *Hon skriver på ett levande sätt, bygger upp spänningen och så, jag hade som förslag att hon skulle använda talstreck och dela in texten i stycken. Det har hon gjort. Jag menar att det kravet inte finns som kunskapskrav i årskurs 3. Men just för den här eleven känner jag att hon är mogen för det.*

Responsen på elevtext 3 lyder så här:

*Sätt ut stor bokstav och punkt på rätt ställe och ha mellanslag efter varje punkt!*

Återigen framgår det i andra utkastet att eleven ändrat *och* till *Och* samt *när* till *När* då dessa ord i texten kommer i början på en mening.

Lärare B ger flera kommentarer på texterna och påpekar både utvecklingsområden och positiva saker. Vilken nivå läraren berör är tydlig, kommentarerna berör inledningsvis den globala nivån och sedan den lokala nivån.

Lärare A har gett återkoppling på tre faktatexter som eleverna skrivit i sina skrivhäften. Texterna har olika innehåll eftersom läraren vill att eleverna ska använda sig av hennes

kommentarer i alla sina texter. I nästa uppgift kan hon ta reda på om eleverna har tagit till sig hennes respons. Responsen bestod av en kort kommentar av samma slag och ett klistermärke vid sidan om. Vi har valt att analysera alla tre texter eftersom responsen var av samma karaktär.

Innan vi fick se elevtexterna säger lärare A: *Jag återkopplar väldigt snabbt och enkelt, tänk på att använda stor bokstav i början på en mening och avsluta med punkt. Alltså direkt feedback. När jag skriver i böckerna då blir det att jag tittar veckan efter om de gjort det jag skrev*

Elevtext 1

*“Bravo! Tänk på stor bokstav i början på en mening”.*

Elevtext 2

*“Bra! Försök ha ordning på texten så den hamnar på raderna”.*

Elevtext 3

*“Bra! Kontrollera att du stavar orden i texten rätt”.*

Lärare A uttrycker hur viktigt det är att ge positiv respons till eleverna och det är därför hon oftast börjar med att skriva ”bra”/”bravo”. Efter det tycker hon att responsen ska lyfta upp delar av texten som behöver utvecklas. Lärare A menar att eleverna får en klar bild av vad som förväntas av dem, samtidigt som deras motivation till skrivandet ökar.

Går vi tillbaka till elevtext 1 och jämför uppgift 1 med uppgift 2 som skrevs veckan därpå så kan man se att eleven tagit till sig kommentarerna genom att skriva stor bokstav i början på alla meningar. Vi kan se att eleven har tagit med sig kunskapen från föregående uppgift in i ett annan.

I uppgift 1 skriver elev 1 följande:

theres är en skidåkare från Norge.

os betyder olympiska spelet.

för att det har blivit kallare.

I uppgift 2 ser det ut såhär:

Det var i Usa.

Hus, vägar och människor.

Det finns risk att sjukdomar sprids i det smutsiga vattnet.

Elev 2 har i nästa uppgift organiserat sina svar så det blir enkelt att läsa. Eleven skriver nu på raderna och är tydlig när han skriver på en ny rad.

I uppgift 1 skriver eleven så här:

Det är hälften av kläderna

Det betyder att återanvända materialet till exempel att smälta en ölburk

En secondhand är ett ställe där man kan lämna in kläder som är för stora.

I uppgift 2 har eleven följande vecka satt punkt efter alla meningar:

Fem människor drunknade förra året.

Mitt favorit badplats är Lomma.

Mikael Olsson är en livräddare.

Jämfört med lärare B ger Lärare A betydligt färre kommentarer på elevernas texter.

Responserna är kort och det är främst rättskrivning, stor bokstav och skiljetecken som uppmärksammas. Hennes kommentarer rör sig i Texttriangelns lokala nivåer eftersom hon bland annat poängterar att eleverna glömt att lägga skiljetecken eller glömt att sätta dit stor bokstav. Responserna är konkreta eftersom hon fokuserar på att eleven bör stava rätt, skriva stor bokstav och lägga punkt. Under intervjun ansåg läraren att eleverna glömmar bort att använda stor bokstav i början på meningar men att det är någonting som de lätt kunnat lägga märke till.

## 7. Diskussion och slutsats

I detta kapitel kommer vi att diskutera vårt resultat och metodval också ger vi förslag på fortsatt forskning och diskuterar hur studien är relevant för vårt framtida yrke.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare arbetar med formativ bedömning i klassrummet samt hur skriftlig återkoppling påverkar elevers skrivande. Vi har kommit fram till att formativ bedömning ses som ett betydelsefullt redskap i klassrummet. Lärarna vi intervjuat strävar efter att integrera formativ bedömning som en naturlig del i klassrummet. Utifrån intervjuerna kunde vi konstatera att de båda arbetar utifrån Dylan Williams fem



nyckelstrategier. Gemensamt för båda lärarna är att återkoppling används fortlöpande i undervisningen. Enligt Lundahl (2011) kräver en effektiv återkoppling att man ska vara tydlig och konkret, det ska även framkomma vad som förväntas av eleverna. Eleverna ska även ges många tillfällen till att bearbeta sin text, vilket båda lärarna var ense om.

När lärare arbetar med kamratbedömning menar de att det är viktigt för eleverna att tillsammans med klasskamraterna diskutera hur olika texter kan bedömas. Checklistor delades ut som stöd till eleverna. I efterhand diskuterade vi hur dessa checklistor har framställts. Det framgick inte i intervjun om checklistorna producerades av läraren eller tillsammans med eleverna. Checklistorna verkar inte ha producerats i samspel med eleverna. Genom att arbeta med kamrat- och självbedömning kan emellertid lärare skapa tillfällen där eleverna blir delaktiga i undervisningen och på så sätt kan de påverka sin kunskapsutveckling.

Vår analys visar att båda lärarna arbetar med formativ bedömning och återkoppling. En slutsats vi kan dra är dock att vissa elever inte verkar förstå syftet med återkoppling eftersom de i det här fallet inte verkar se processen som ingår i skrivandet då de endast bearbetar sin text utifrån lärarens kommentarer. Lärare B hävdar att hans elever tycker olika om återkoppling. En del vill snabbt bli klara för att gå vidare till nästa uppgift. Vidare menar han att eleverna bör ta till sig den formativa återkopplingen på så vis att de förstår vad syftet är. Eleverna behöver alltså tränas i att ha i åtanke att skrivandet är en pågående process som kräver tid och ansträngning. Dessutom är det viktigt att arbeta länge med en uppgift för att få bättre kvalitet.

När en lärare ger elever skriftlig återkoppling på deras texter är det nödvändigt om man har en bild av vad eleven försöker säga med sin text för att stödet ska bli relevant för utvecklingen av texten. Løkensgard Hoel (2001) menar att det är vanligt att lärare inte lägger stor vikt på textens genre och syfte. Hon talar om att responsen kan vara missriktad och leda till att läraren glider ner i texttriangeln för tidigt. Om lärarens respons är obegriplig finns det en risk att eleven tappar motivationen och engagemanget för skrivandet. Om läraren är otydlig med sin respons får eleven svårt att förstå den och bearbetar därför texten på ett olämpligt sätt. Därför menar Løkensgard Hoel (2001) att läraren först bör fokusera på innehåll och textstruktur. Läggs däremot fokus på stavning och interpunktion riskerar det att förvirra eleven eftersom det finns en chans att orden ändras eller tas bort i nästa version. Skriftliga kommentarer kan

ha stor betydelse för lärandet eftersom det kan hjälpa elevernas skrivande. Därför är viktigt att eleverna ges många tillfällen till att bearbeta sin text.

Det visar sig att lärare använder ”Bra” och ”Bravo” för att berömma elevernas skrivande. Beröm kan vara roligt att läsa för eleverna men responsen ska inte enbart innehålla beröm. Enligt Jönsson (2011) och Wiliam (2011) framstår det som bedömning av summativ karaktär. Kommentaren säger ingenting och eleven får inte veta vilka delar av texten som behöver utvecklas. Vidare konstaterar Hattie & Timperley (2007) att uppgiftsrelaterad återkoppling är mest effektiv när den är informationsrik och ger ledtrådar. Återkopplingen ska inbegripa strategier som bör peka mot utvecklingen av texten (Hattie & Timperley 2007). Likaså synliggör Antoniou och James (2014) i sin studie att lärarna väljer att ge alltför korta kommentarer som inte innehåller styrkor och utvecklingsområden. Han menar att den informationsrika och beskrivande återkopplingen bidrar till en dialog kring det aktuella kunskapsområdet.

Forskning visar att det är viktigt att börja fokusera på de globala nivåerna och därefter röra sig ned mot de lokala nivåerna. Utifrån vårt resultat kunde vi konstatera att i vissa fall är respons på lokal nivå dominerade. Trots att kommentarerna ligger på en lokal nivå så kan de ändå ses som framåtsyftande. Elevernas skrivprocess var möjlig av den orsaken att lärarens respons innehöll tips på utvecklingsområden.

Eleverna i respektive skola bearbetade sina texter utifrån lärarnas respons. Lärares respons på skrivandet är en förutsättning för att eleverna ska kunna nå den närmaste utvecklingszonen. Stöttning av en erfaren vuxen t.ex. en lärare kan vara en viktig del av elevernas fortsatta lärande. I samtliga elevers andra utkast kan vi tydligt se hur de förbättrar sina texter utifrån lärarnas respons. Utifrån lärarens stöd har alltså eleverna kunnat lösa problemet på egen hand vid nästa lektionstillfälle.

## 7.1 Kritisk analys av vår studie

Vårt empiriska material och resultat kunde ha stärkts om vi inkluderat observationer i klassrummen. Genom observationer hade det varit möjligt för oss att se i vad mån lärarna använder sig av de fem nyckelstrategierna i praktiken samt hur elever tar till sig den skriftliga återkopplingen som ges på deras texter. Klassrumsobservationer valdes bort i ett tidigt stadie

av arbetet. Eftersom vårt fokus var att få en inblick i vad lärare säger om att arbeta med formativ bedömning och hur de tror att lärarresponsen på elevtexter påverkar elevens skrivande.

I elevtexterna som analyserades kunde vi se att alla elever hade förbättrat sitt skrivande utifrån responsen av läraren. Det var de intervjuade lärarna som bestämde vilka texter vi fick använda; de hade alltså i förväg förberett ett antal elevtexter för oss. Det kan vara en anledning till att samtliga texter i vårt arbete visat på hur effektiv respons kan vara. Det fick oss att fundera över om alla elever i respektive klass tog till sig lärarens respons. Utifrån vår textanalys framgick att responsen växlar mellan de olika nivåerna i texttriangel. Om vi hade haft möjlighet till att själva välja elevtexterna hade analysen av responsen kanske kunnat vara mer omfattande och varierad.

## 7.2 Yrkesrelevans

Då undersökningen och resultatet tydliggjort hur viktigt arbetet med formativ bedömning är för elevernas lärande är vi medvetna om betydelsen av att använda formativ bedömning i tidig ålder. Inom yrket är det viktigt att läraren använder sig av olika metoder för att kunna möta alla elevers behov och arbeta utifrån dem. Eftersom undervisning ska bidra till att leda till ett ökat lärande. En annan viktig aspekt är att använda bedömningen på rätt sätt; det innebär att bedömningen har för avsikt att tydliggöra var eleven befinner sig för att eleven ska komma vidare i det fortsatta arbetet. Vi kan utifrån vårt resultat förstå att arbetet med formativ bedömning och elevernas förståelse av återkopplingen kräver tid och arbete. Det är inte möjligt att eleverna under ett tillfälle ska kunna förväntas arbeta med kamratbedömning eller självbedömning. Det är någonting eleverna behöver träna på för att få så bra resultat som möjligt.

## 7.3 Förslag för vidare forskning

Som förslag för vidare forskning hade det varit intressant att göra en jämförelse för att se om det finns skillnad på muntlig och skriftlig återkoppling som ges på elevtexter. Ett annat förslag hade kunnat vara att undersöka elevernas uppfattning och upplevelse kring återkopplingen de får. Detta genom att både observera eleverna samt intervju de.

# Referenser

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber.

Antoniou, Panayiotis. & James, Mary. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: *Developing a framework of actions and strategies*. *Educ Asses Eval Acc*. 26, 153- 176. DOI: 10.1007/s11092-013-9188-4

Bennet, Elliot. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5 - 25.

Björklund Boistrup, Lisa (2013). Att fånga lärandet i flykten. I: Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2): 139-144, 146-148

Black, Paul., Harrison, Chris., Lee, Clare., Marshall, Bethan., & Wiliam, Dylan. (2003). *Assessment for putting it into practice*. London: Open UniversityPress.

Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), ss. 5-31.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.

Hattie, John (2012). Feedback in schools. I: Hornsey, Matthew J. (red.) (2012). *Feedback: The Communication of Praise, Criticism, and advice*. New York: Peter Lang.

Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Hoel, Torlaug Løkensgard (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur

Johansson, B & Svedner, P-O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Jönsson, Anders (2008). *Educative assessment for/of teacher competency – A study of assessment and learning in the “Interactive examination” for student teachers*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008

Jönsson, Anders (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Korp, Helena (2011). *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför*. Stockholm: Skolverket

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts

Nottingham, James (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet: återkoppling, ansträngning, utmaning, reflektion, självkänsla*. Stockholm: Natur & Kultur.

Parr, Judy & Timperley, Helen (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*. Vol. 15, 68-85.

Shepard, Lorrie A. (2000). The role of assesment in a learning culture, *Educational Researcher*.

Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, ss. 153-189.

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

*Språket på väg* (2011). Ett kartläggningsmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7-9. Stockholm:

Slemmen Wille, Trude (2013). *Bedömning för lärande i klassrummet*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Stagg Peterson, Shelley & McClay, Jill (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing writing*. Vol 15, 86-99.

Timperley, Helen & Parr, Judy (2009). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings in writing classrooms. *The Curriculum Journal*. Vol. 20, No. 1, March 2009, 43-60.

Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (u.å.) (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Wiliam, Dylan (2013). Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. I: Lindqvist, Gunilla (red). Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande: Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.