



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Formativ bedömning – Ett elevperspektiv

Henning Setterberg

Inriktning: LAU395

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT12-2611-215

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Formativ bedömning – Ett elevperspektiv

Författare: Henning Setterberg

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT12-2611-215

Nyckelord: Bedömning, Formativ bedömning, Bedömning för lärande

Bakgrund

Elevperspektivet på bedömning har blivit försummat inom forskningen, vilket medför att det endast finns begränsad förhandsinformation om vad som påverkar mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess. Fler induktiva studier behöver därför göras som belyser denna aspekt, i syfte att finna tänkbara faktorer som påverkar huruvida en bedömning ska lyckas bli just formativ, och därigenom stärka lärandet. Denna bild av forskningsläget stärks av Skolverket som uppmanar till vidare studier inom området. Studier som belyser mottagaraspekten av formativ bedömning kan således anses ha vetenskaplig relevans.

Syfte

Syftet med studien är således att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning, och att genom detta försöka finna tänkbara faktorer som påverkar mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess.

Frågeställningar

Utifrån detta har tre huvudfrågeställningar formulerats:

1. Hur uppfattar elever innebörden av bedömning?
2. Hur upplever elever bedömning?
3. Hur uppfattar elever att en tydlig bedömning ser ut och vad gör en bedömning tydlig?

Metod:

Frågeställningarna har försökt besvarats med hjälp av semi- strukturerade samtalsintervjuer av respondentkaraktär. Närmare bestämt har åtta gymnasieelever intervjuats, som går i en klass där läraren aktivt arbetar med formativ bedömning. Materialet har sedan analyserats utifrån ett fenomenologiskt perspektiv, genom att likheter och skillnader har lyfts fram, för att fånga det centrala.

Resultat:

Eleverna uppfattar att bedömning först och främst är till för eleven. Den kan dels syfta till kontroll men också att vara stärkande. Av intervju svaren framkommer att bedömning är en kommunikativ process som kan uppfattas och missförstås av eleverna. Eleverna framhåller därav att en tydlig bedömning är en bedömning som är saklig och där syftet är tydligt.

Betydelse för läraryrket:

Studien ger ökad insikt och förståelse för elevers syn på bedömning, och pekar på viktiga bitar som påverkar den formativa bedömningsprocessen, något som kan hjälpa lärare i deras bedömningsarbete.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning.....	1
1.1 Disposition av uppsatsen	3
2. Övergripande syfte	4
3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	5
3.1 Teoretiskt ramverk.....	5
3.2 Förändrade förutsättningar	5
3.2.1 Ett målrelaterat betygssystem	5
3.2.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning	6
3.3 Bedömning – ett förtydligande	8
3.4 Bedömning för lärande vs. Formativ bedömning.....	9
3.5 Formativ bedömning	9
3.5.1 <i>Formativ bedömning - ursprung</i>	9
3.5.2 <i>Formativ bedömning – en definition</i>	10
3.6 Tidigare forskning som belyser mottagaraspekten av bedömning	12
4. Precisering av syfte och frågeställningar	14
4.1 Syfte	15
4.2 Frågeställningar	15
5. Design, metod och material	16
5.1 Studiens design.....	16
5.2 Studiens metod	16
5.3 Alternativ design – Alternativ metod.....	17
5.4 Urval	18
5.5 Operationaliseringar – Intervjuguiden.....	19
5.6 Operationaliseringar – Intervjufrågorna.....	20
5.7 Genomförande – Från intervju till transkribering	20
5.7.1 <i>Intervjukontext</i>	21
5.7.2 <i>Intervjusituationen</i>	21
5.7.3 <i>Transkriberingen</i>	22
5.7.4 <i>Sammandragen</i>	22
5.8 Analysmetod.....	22
5.9 Kriterier för slutsatsdragning.....	22

5.10 Validitet.....	23
5.10.1 <i>Tillförlitlighet och äkthet</i>	23
5.10.2 <i>Bortfallsanalys</i>	25
5.11 Etisk diskussion.....	25
6. Resultat.....	27
6.1 Hur uppfattar elever bedömning?	27
6.2 Hur upplever elever bedömning?	31
6.3 Hur uppfattar elever att en tydlig bedömning ser ut och hur bör en tydlig bedömning vara utformad?	34
6.4 Kamratbedömningar och Självvärderingar.....	37
6.4.1 <i>Kamratbedömning</i>	37
6.4.2 <i>Självvärdering</i>	38
7. Diskussion och slutsatser	40
7.1 Studiens resultat.....	40
7.1.1 <i>Formativ bedömning är en bedömning som syftar till att främja elevens kunskapsutveckling</i>	40
7.1.2 <i>Formativ bedömning fokuserar på ”nästa steg” – ett utvecklande steg i läroprocessen</i>	41
7.1.3 <i>Formativ bedömning innebär någon form av återkoppling</i>	41
7.1.4 <i>Formativ bedömning måste vara tydlig och meningsfull, för eleven</i>	42
7.2 Undersökningen i relation till teori och tidigare forskning	43
7.3 Studiens bidrag och vidare forskning	43
7.4 Relevans för professionen.....	44

Referenser

Bilaga 1. Intervjuguide

Bilaga 2. Information till eleverna inför intervjun

Förord

Detta examensarbete har både varit spännande och intressant. Det är en häftig känsla att bli klar med något som man arbetat med under så pass lång tid. Man kan inte låta bli att känna stolthet när ens arbete ligger utskrivet på bordet framför en – det är sannerligen ens hjärtebarn. Man kan med lätthet säga att man fått en större förståelse för uttrycket ”kill your darlings”, något som från stund till stund har varit ack så plågsamt.

Tidspressen har varit extremt hård, något som frambringat allt ifrån svett och ångest till tidiga mornar och sena nätter. Diskhon har aldrig varit så tom och golvet har aldrig varit så rent, som när motivationen till att sätta sig och skriva trutit. Uppsatsskrivandet är på det viset en märklig process, där man ena sekunden känner att man skriver med ljusets hastighet och att sidorna känns för korta för att man ska få med allt som man vill, till att andra sekunden kännas som världens omöjligaste uppgift, där varje ord sitter långt, långt inne. På ett oförklarligt sätt känns det som att man suttit nere i en u-båt, isolerad från omvärlden framför sin dator och kaffekopp, och att man gång på gång har kikad i periskopet i förhoppning om att man ska snart ska nå sitt mål. Det har således varit en resa, en upptäcktsfärd utan dess like, som man nu är rätt nöjd med att den är över. Under resans gång har jag stött på människor som hjälpt mig att nå mitt mål, några som jag nu vill passa på att tacka:

Stort tack Elisabeth för all din handledning och stöttning genom hela detta arbete! Stort tack även till alla de elever som ställt upp på att bli intervjuade, ni har lärt mig så mycket! Likaså ett stort tack till samhällskunskapsläraren, för alla intressanta samtal och att du möjliggjorde att studien kunde bli av!

Stort tack till familj och alla vänner för att ni orkat med mig under denna period! Jag är medveten om att det inneburit långa samtal, som endast kretsat kring uppsatsen, något som måste ha krävt ett enormt tålamod från er sida.

Avslutningsvis vill jag rikta ett extra stort tack till min kära flickvän och underbara hund, som stöttat mig genom hela denna svåra process, utan er hade jag aldrig klarat det!

Henning Setterberg

Göteborg, maj 2012

1. Inledning

”Metod är ett intellektuellt instrument med vilket det är möjligt att med utgångspunkten i det kända producera kunskap om det okända”
(filosofer.se, 2012).

Citatet ovan är taget från den italienska filosofen Jacopo Zabarella och pekar på huvuddragen och syftet med denna studie. Min intention är att ta vid efter slutsatserna från min föregående studie (Setterberg, 2012) och vidareutveckla de tankar och frågor som då uppstod. Studien jag då genomförde var av experimentell karaktär och syftet var att testa om uppgiftsbaserad formativ bedömning hade en positiv effekt på lärande. Studien visade ett icke-resultat då resultatet inte var signifikant. Efter ett otydligt/mångtydligt resultat drog jag dels slutsatsen att urvalet kan ha varit för lågt för att det skulle bli ett signifikant resultat, och dels att det kan ha funnits viktiga faktorer som jag då inte hade kännedom om, inför experimentet. Hade det endast berott på urvalet borde jag kunnat se en större skillnad mellan experimentgruppen och kontrollgruppen, än vad jag gjorde, vilket gör att jag drar slutsatsen att det bör finnas faktorer som jag då inte kände till – som påverkade resultatet. En sådan faktor som lyftes fram av tidigare forskning var att för att en formativ bedömning skall vara lyckad räcker det inte endast med att den är utformad på ett korrekt sätt (dess intention, syfte och upplägg), utan även (och kanske framförallt) hur den uppfattas (Hattie & Timperley, 2007, s.82, 98; Wiliam, 2010, s.19; Kulhavy, 1977, s.220). Denna såkallade *mottagaraspekt* var något som jag då inte hade möjlighet att kontrollera för. Elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning kan således gömma faktorer som påverkar om bedömningen skall lyckas bli just formativ – en *bedömning för lärande*. Efter att ha tagit del av Vetenskapsrådets forskningsöversikt (2010), angående bedömning, kunde jag konstatera att detta var ett relativt utforskat område (s.77). Tyngdpunkten av bedömningsforskningen har istället fokuserat på bedömningens olika paradigm och kontexter – dess förutsättningar, att definiera begreppen ”bedömning för lärande”/”bedömning av lärande”, ”formativ”- och ”summativ bedömning”, samt dess effekter på lärande (Vetenskapsrådet, 2010; se även ex. Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Gerrevall, 2008; Cizek, 2010). Detta är även något som förstärks av Skolverket som skriver att forskningen avseende “[...]elevperspektivet på bedömning och betyg lyser så gott som totalt med sin frånvaro” (Skolverket a, 2012). Likaså skriver Ann-Kristin Högman, (fil dr. vid Karlstads universitet), att elevperspektivet behöver fokuseras på i svensk bedömningsforskning – speciellt frågor som berör hur elever själva uppfattar bedömning (Skolverket b, 2012). De två studier som jag har lyckats finna, som har elevperspektivet i fokus, undersöker å ena sidan uppfattningar om bedömning inom ett specifikt ämne, såsom matematik, och å andra sidan uppfattningar om bedömning i allmänhet – och båda i lägre åldrar (grundskolan) (Lindqvist, 2003; Törnvall, 2002). En studie som fokuserar på elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i en kontext där läraren arbetar med *formativ bedömning*, (på gymnasienivå), rör sig således på osäker mark, med *lite* tidigare forskning att luta sig emot. Fler studier behövs således som fokuserar på att utreda vilka bakomliggande faktorer som kan tänkas spela in vid en formativ bedömningsprocess, något som denna studie avser att bidra till.

Dessa frågor får även luft under vingarna när det som i Buregård Eklunds studie (2012) framgår i en av intervjuerna att det ibland förekommer en diskrepans mellan det lärarna avser med sin bedömning och det eleverna uppfattar att bedömningen syftar till (s.26). Forskning som belyser mottagaraspekten kan således anses både ha en *utbildningsvetenskaplig relevans* och en *yrkesmässig relevans*, på så vis att det kan hjälpa till att fylla en ”kunskapslucka” och samtidigt bidra till att stärka den formativa bedömningsprocessen.

Det står dock inte uttryckt i styrdokumentet att lärarna ska/måste arbeta med formativ bedömning, i direkt mening. Däremot finns flera tecken på att detta skulle vara ett lämpligt arbetssätt. I både Lpf94 och Lgr11 finns t ex. följande formuleringar:

”Läraren skall:

- fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna,
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker” (Lpf94, Lgr11, hämtat 2012).

Detta pekar på att styrdokumentet kräver ett öppet förhållningssätt mellan lärare och elev där bedömningen sätts i fokus och utgör grunden för en dialog. Likaså poängteras vikten av att eleverna själva blir delaktiga och tar ansvar för sitt lärande och för sina studieresultat (Lpf94, Lpo94, Lgr11, hämtat 2012). I den nya skollagen (2011) förstärks även detta förhållningssätt genom att markera skolans vägledande roll gentemot eleverna – att utveckla eleven så långt som möjligt.

”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre än sin kunskapsutveckling” (Skollagen, 2011, kap3, 3§).

Som vi kan se ovan ger styrdokumentet flera uttryck för ett förhållningssätt i linje med formativ bedömning, trots att det inte uttryckligen står skrivet. Styrdokumentet lämnar således ett tolknings- och handlingsutrymme åt lärarna. Inom bedömningsforskningen märks detta tolknings- och handlingsutrymme genom att det framkommer att det existerar olika bedömningspraxis bland de yrkesverksamma lärarna. Den största skiljelinjen går mellan det som kallas för bedömning *för* lärande (eng. *assessment for learning*) och bedömning *av* lärande (eng. *assessment of learning*), eller det som i många sammanhang likställs med formativ- respektive summativ bedömning (Skolverket *c*, 2012; Cizek, 2010; Wiliam, 2010). Lundahl (2010) menar att det har skett en förändring i skolans sätt att se på bedömning i och med införandet av ett målrelaterat betygssystem, och kopplar således samman de olika bedömningspraxiserna med att de härstammar från olika diskurser (s.287). Likaså menar Gerrevall (2008) som pekar ut två olika rådande diskurser, vad avser bedömning i skolan, en *utvecklingsinriktad* (bedömning för lärande) och en *systemmässigt inriktad* (administrativ bedömning/bedömning av lärande) (s.93). Utifrån ett elevperspektiv innebär detta att elever dagligen möter och bedöms utifrån olika bedömningspraxis, som

syftar till olika saker. Eleverna måste, på detta sätt, anpassa sig efter olika bedömningsförfaranden. Samtidigt måste eleverna förhålla sig till det målrelaterade betygssystemets krav på att vara införstådda i vad målet är och hur de ligger till i förhållande till detta. Formativ bedömning syftar till att syliggöra denna process för att hjälpa eleven vidare. Bedömningen blir på detta vis något mer än endast en produkt av elevens prestation – den blir en vägvisare. Dess effekt är dock beroende på huruvida eleven uppfattar och upplever bedömningen som formativ. En intressant fråga är således hur eleverna, i denna komplexa situation, uppfattar och upplever formativ bedömning. Min förhoppning är därför att studien skall bidra till att vara en pusselbit i att få en bredare samt djupare förståelse för detta.

1.1 Disposition av uppsatsen

Först härfter kommer uppsatsens övergripande syfte att beskrivas, för att peka ut studiens riktning och ambition. Syftet följs av ett teorikapitel med en genomgång av den teori och tidigare forskning som legat till grund för studien. Utifrån denna teoretiska bas kommer sedan studiens syfte och frågeställningar att preciseras. Efter detta följer en metodologisk genomgång av studiens design och metod, samt att studiens validitet diskuteras. Den sista delen av uppsatsen består av en resultatredovisning. Resultatredovisningen följs av en diskussion kring resultatet kopplat till frågeställningarna. Uppsatsen avslutas med en diskussion kring studiens bidrag, och förslag till vidare forskning presenteras.

2. Övergripande syfte

I inledningen har det konstaterats att mer forskning behövs som belyser mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess, något som denna studie syftar till att göra. Studien har dock inte som syfte, eller ambition, att fastställa några orsakssamband. Detta lämnas åt vidare studier att förverkliga. Förhoppningen är därför att denna studie kan ligga till grund för framtida undersökningar genom att finna tänkbara faktorer som påverkar mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess.

Det övergripande syftet med studien är således:

- *Att genom elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning, finna tänkbara faktorer som påverkar mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess.*

3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I den här delen kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras. Min ambition är att gå från en mer övergripande nivå, där det teoretiska ramverket som legat till grund för studien presenteras, till en mer konkret nivå, där formativ bedömning sätts in i en kontext, definieras och diskuteras utifrån tidigare forskning. Avslutningsvis går jag igenom vad tidigare forskning säger om elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning.

3.1 Teoretiskt ramverk

Studien utgår från vissa förutbestämda meningar. Framförallt så bottnar studien i en *socialkonstruktivistisk syn*, där mening konstrueras i ett socialt sammanhang (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.81). Bedömning, kunskap och lärande är således ingenting objektivt givet, utan uppstår i en socialt meningsskapande, interaktiv dialog (Jönsson, 2010, s.18). Jönsson (2010) skriver:

”Till skillnad från synen på kunskap som något objektivt och direkt överförbart, exempelvis från läraren till en mer eller mindre passiv elev, är lärande i ett konstruktivistiskt perspektiv en meningsskapande process; ett aktivt förlopp där den lärande måste vara involverad och där tidigare erfarenheter spelar en stor roll för hur och vad vi lär oss” (s.18).

Eleven är här alltså inte endast en passiv mottagare av lärarens syfte, utan en aktiv, meningsskapande deltagare, där meningen med bedömningen skapas i dialog mellan läraren och klassen. Bedömningen sker således interaktivt på ett kommunikativt plan och kan således både uppfattas korrekt och missförstås.

3.2 Förändrade förutsättningar

Övergången till en mer socialkonstruktivistisk syn på bedömning bottnar dels i *förändrade organisatoriska förutsättningar* – i och med införandet av ett målrelaterat betygssystem, och dels i en *förändrad kunskapssyn* – i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Lundahl, 2010, s.287). Skolverket beskriver denna övergång som ”*det nya provparadigmet*” (Skolverket a, 2012), något som, i min mening, slår an för hur drastisk denna förändring är.

3.2.1 Ett målrelaterat betygssystem

Sveriges betygssystem har framförallt genomgått två stora förändringar under 1900-talet. Dels övergången från ett absolut betygssystem till ett normrelaterat betygssystem, på 1960-talet, och dels övergången från ett normrelaterat betygssystem till ett målrelaterat betygssystem, under 1990-talet (Samuelsson, 2008, s.19). Betygssystemen har haft olika huvudsyften och härstammar från olika kunskapstraditioner (Samuelsson, 2008, s.19-30; Lundahl, 2007, s.52-64). År 1994/1995 skedde övergången från ett normrelaterat betygssystem till ett målrelaterat, och medförde en förändrad bedömningssyn där bedömningens urvalsfunktion tonades ner och där bedömningens pedagogiska syfte lyftes fram (Samuelsson, 2008, s.19; Lundahl, 2010, s.287; Lundahl, 2007, s.61; Jönsson, 2010, s.16; Tholin, 2007, s.13). Det målrelaterade betygssystemet fokuserade på att eleverna skulle nå kvalitativa och generella kunskapsmål (Samuelsson, 2008, s.29). Detta förändrade undervisningssituationen i skolan mot ett

formativt bedömnings sätt, på så vis att lärandet numera var mer av en process än ett absolut tillstånd (Samuelsson, 2008, s.19-34; Jönsson, 2010, s.16).

3.2.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande är inget entydigt perspektiv, utan snarare ett samlingsperspektiv där olika influenser samspelar kring en gemensam kärna (Dysthe, 2003, s.31). Dysthe (2003) skriver:

”Från början är de här perspektiven en förening av insikter från den amerikanska pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead och den kulturhistoriska traditionen hos Vygotskij, Luria och Leontjev” (s.31).

De olika traditionerna lyser igenom då det förekommer olika fokus inom perspektivet. Trots detta förekommer det vissa gemensamma, centrala delar. I min föregående studie (Setterberg, 2012) fastställde jag att centralt inom ett sociokulturellt perspektiv är att *lärande* ses som; ”en aktiv, kommunikativ, social process som är invävd i en historisk, diskursiv, språklig kontext” (s.5). Denna definition är något som jag fortfarande ställer mig bakom, med tillägget att lärande även är *interaktivt*, (något som går att tolka in i den *sociala processen*) (Dysthe, 2003, s.83). Med detta som utgångspunkt tänkte jag nu gå igenom dessa centrala delar, utifrån olika fokusområden. Dessa är; *fokus på kontexten, fokus på språket, fokus på interaktionen, fokus på meningsskapandet och meningsfullhet* och slutligen en koppling med *fokus på bedömning*.

3.2.2.1 Fokus på kontexten

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är *kontexten* avgörande för hur och vad som lärs. Då lärandet först och främst är en social process, sker lärandet genom deltagande i sociala praktiker. Detta medför att lärandet är villkorat av den situation och plats där lärandet äger rum – lärandet är alltså ”*situerat*”. (Dysthe, 2003, s.42-43). Likaså är det med kunskapen. Dysthe (2003) skriver:

”Kunskap existerar aldrig i ett vacuum; den är alltid ”situerad”, dvs. invävd i en historisk och kulturell kontext. Det samma gäller språket, genom vilket kunskapen kommer till uttryck” (s.34).

På detta sätt kan en lärsituation aldrig åtskiljas från dess sociala kontext (Dysthe, 2003, s.42).

3.2.2.2 Fokus på språket

Språket är kanske det mest fundamentala inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande, då det utgör grunden för vårt tänkande och lärande (Dysthe, 2003, s.48; Säljö, 2000, s.34-35, 83-97; Säljö, 2010, s.187). *Språket* skall här tolkas som någonting bredare än språket vi talar. Det handlar snarare om språket som ett kulturellt redskap – ett verktyg för hur vi tänker, kommunicerar och lär (Dysthe, 2003, s.48; Säljö, 2000, s.82). Språket kan således ses som en länk mellan vår yttre kommunikation med andra och vårt inre tänkande (Dysthe, 2003, s.49). Lärandet sker således på ett kommunikativt plan, genom språket. Detta gör att ett sociokulturellt perspektiv skiljer sig från teorier och perspektiv som ser kunskap och lärande som en biologisk företeelse (se ex. *behaviorism, kognitivism*) (Dysthe, 2003, s.43; Säljö, 2000, s.50-64).

3.2.2.3 Fokus på interaktionen

Interaktionen är, precis som språket, en nyckel till lärande (Dysthe, 2003, s.83). Läraren och eleven är, som ovan nämnt, aktiva agenter i en social samverkan (Dysthe, 2003, s.83). Denna sociala samverkan påverkas av situationen och kontexten och kan sägas, tillsammans med språket, utgöra grunden för att lärande och utveckling skall kunna ske.

3.2.2.4 Fokus på meningskapande och meningsfullhet

Då lärandet sker interaktivt och kommunikativt är det lätt att förstå att lärande handlar om meningskapande. Eftersom den lärande är aktiv i lärprocessen, handlar lärandet inte om *överföring* eller *inlärning*, utan snarare om att lärandet skapas genom den sociala processen. (Dysthe, 2003, s.39, 50). En lärare som vill "lära ut" någonting stöter således på problematiken att det inte förekommer en enkel överföring, från läraren till eleven, utan att detta sker på ett kommunikativt plan där eleven spelar en aktiv roll i sin egen lärprocess (Säljö, 2000, s.25-27). Eleven måste därför förstå vad det är som läraren vill kommunicera – det måste bli meningsfullt för eleven. Detta "meningskapande" kräver en aktiv insats från både läraren och eleven, som tillsammans måste skapa ett lärande kring det som läraren ville lära ut. Lärandet sker således i interaktionen, genom meningskapande. (Dysthe, 2003, s.50). Det finns flera faktorer som påverkar om eleven upplever att någonting är meningsfullt. En faktor som lyfts fram är miljön. Dysthe (2003) skriver:

"Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår i" (s.39).

Detta innebär alltså att det inte räcker med att eleven endast förstår vad det är som läraren vill kommunicera, utan eleven måste även uppleva detta som meningsfullt, något som beror på kontexten (Dysthe, 2003, s.39, 50). Meningsfullhet beror således både på kommunikativa faktorer och kontextuella faktorer.

3.2.2.5 Fokus på bedömning

Inom ett sociokulturellt perspektiv skall bedömning ses som ett centralt verktyg för lärandet. Det är genom bedömning som läraren kan stötta eleven och hjälpa den vidare. (Dysthe, 2003, s.40, 172; Säljö, 2010, s.192). Bedömning skall således ses som en integrerad del av lärandet (Dysthe, 2003 s.40). Skolverket skriver:

"Ett sociokulturellt perspektiv på lärande förändrar bedömningspraxis mot en mer dynamisk och samarbetsinriktad aktivitet där bedömningens roll i undervisningssituationen betonas liksom vikten av att både lärare och elever är delaktiga i bedömningen" (Skolverket a, 2012).

Att bedömning ses som en central, integrerad del av lärandet har sitt ursprung i Vygotskijs tankar kring den *proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2000, s.122, Vygotskij, 1978, s.86). Vygotskij (1978) skriver:

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

Med detta menade Vygotskij att den lärande kunde nå längre, om den fick rätt assistans, än vad den hade presterat ensam. Detta innebär att fokus bör flyttas från att bedöma vad den lärande kan i nuläget, till att istället fokusera på vad den kan med rätt stöttning och guidning. (Säljö, 2000, s.122; Vygotskij, 1978, s.86). Detta i sin tur innebär att lärandet ska ses mer som en process – där bedömningen kan fungera som ett pedagogiskt, stöttande verktyg (Säljö, 2000, s.122; Vygotskij, 1978, s.86; Dysthe, 2003, s.172).

3.3 Bedömning – ett förtydligande

Inledningsvis har det florerat en rad antal begrepp som rör bedömning. Det är min ambition att reda ut dessa och sätta dem i sin rätta kontext. För att göra detta så måste det först klargöras vad som i denna studie menas med *bedömning*. Det är framförallt i den amerikanska forskningen som man gör en åtskillnad mellan bedömning (eng. assessment) och utvärdering (eng. evaluation) (Sadler, 1989, s.120). Det verkar förekomma en mångtydighet kring vilket begrepp som är lämpligast att använda då *bedömning* beskrivs av Sadler (1989) som ett mer avgränsat och precist begrepp än *utvärdering* (s.120), och av Cizek (2010) som något bredare och mer omfattande (s.6). Denna studie gör dock inget anspråk på att skilja på dessa två, men kommer fortsättningsvis att använda sig av begreppet *bedömning*. Detta ligger även i linje med hur begreppet används inom svensk forskning, (av det som jag tagit del av), där bedömning är det vanligaste begreppet (se ex. Holmgren, 2010; Jönsson, 2010; Lundahl, 2010; Lundahl, 2011). Wiliam (2010) skriver:

”Assessment is the only way that we can know whether what has been taught has been learned. In a very real sense, therefore, assessment is the bridge between learning and teaching” (s.18).

Bedömning beskrivs här som ett centralt lärverktyg, som fungerar som en bro mellan lärande och undervisning. Bedömning är dock inget entydigt och objektiva arbetssätt, utan skiljer sig beroende på i vilket syfte det används (Black & Wiliam, 2009, s.7; Cizek, 2010, s.15; Gerrevall, 2008, s.96; Lundahl, 2010, s.255). Visserligen kan det påstås att en gemensam nämnare för begreppet är just dess grund i att vara ett verktyg för att belysa vad någon kan eller hur någon presterar (Wiliam, 2010, s.18; Skolverket d, 2012), men utöver detta så är skillnaderna stora. Lundahl (2010) skriver om bedömning på följande vis:

”Det kan också tjäna flera olika syften – som selektion, lärande och kontroll. Olika sätt att få kunskap om vad andra kan, vad de lämpar sig för och hur de presterar formas av lärartraditioner, kunskapssyn, undervisningens mål samt av de olika syften kunskapsbedömning i sig har” (s.255).

Hur bedömningen ser ut och används formas alltså av en mängd kontextuella faktorer, något som gör att det kan vara mer fruktsamt att tala om bedömning i termer av dess syfte och intention, samt i vilket kontext den verkar i – än som ett entydigt begrepp och verktyg (Black & Wiliam, 2009, s.7; Cizek, 2010, s.15; Gerrevall, 2008, s.96; Lundahl, 2010, s.255).

3.4 Bedömning för lärande vs. Formativ bedömning

I linje med detta resonemang har det i forskningen gjorts en åtskillnad mellan bedömning *för* lärande (eng. *assessment for learning*) och bedömning *av* lärande (eng. *assessment of learning*). Gerrevall (2008) talar om hur dessa två är sprungna ur olika diskurser – en *utvecklingsinriktad diskurs* och en *systemmässigt inriktad diskurs* (s.93). Detta medför att begreppen går att tolka som två övergripande perspektiv på hur bedömning kan användas. I vissa sammanhang används dock dessa begrepp som något mer precist för att benämna en bedömningsprocess, något som även har blivit allt vanligare – både internationellt och i svensk forskning (se ex. Holmgren, 2010; Jönsson, 2010; Lundahl, 2010; Lundahl, 2011; Broadfoot et al., 1999). I svensk forskning har det, (fram till idag), varit mer populärt att tala *formativ-* respektive *summativ bedömning*, något som i många fall har varit likställt med bedömning *för-* respektive bedömning *av* lärande (Skolverket c, 2012; Cizek, 2010; Wiliam, 2010). Broadfoot et al. (1999) skriver dock att formativ bedömning är ett alltför omfattande begrepp för att beskriva hur bedömningen kan användas i lärandesyfte, och föreslår därför istället användandet av begreppet *bedömning för lärande* (s.7). Det råder således en oenighet kring vilka begrepp som är mer precisa, och därav bättre lämpade, för att förklara en lärande bedömningsprocess. Denna studie har dock ingen ambition att reda ut dessa begrepp ytterligare, utan avgränsar sig till användandet av formativ- respektive summativ bedömning. Denna avgränsning baseras endast på ett bekvämlighetsperspektiv, då jag känner mig mer hemma bland detta begreppspar, och alltså inte för dess eventuella skillnader och precision.

3.5 Formativ bedömning

Formativ bedömning är ett omfattande begrepp, något som har bidragit till, som inledningsvis nämndes, att en stor del av forskningen har koncentrerat sig på att definiera och koncentrera detta vida begrepp (se ex. Black & Wiliam, 2009; Cizek, 2010). Det är därför inte märkligt att begreppet och dess påstådda positiva effekter på lärande, har stött på kritik. Dunn & Mulvenon (2009) hävdar att forskning kring formativ bedömning lider av vaga begreppsdefinitioner och därigenom tveksamma operationaliseringar – något som påverkar tillförlitligheten i resultaten (s.2). Min ambition är inte att gå i strid med denna kritik och försöka bevisa motsatsen. Jag har istället försökt att bilda mig en uppfattning om vad som menas med en formativ bedömning – att finna centrala delar, utifrån en rad olika studier. På detta sätt är min förhoppning att jag kan skapa en definitionsram att utgå ifrån när jag genomför mina intervjuer.

3.5.1 Formativ bedömning - ursprung

Det råder delade meningar om vem som myntade begreppet formativ bedömning. Guskey (2010) hänvisar till att det var Benjamin S. Bloom som initierade begreppet genom sin ”Mastery learning” (s.107). Bloom utförde experiment bland elever och kom fram till slutsatsen att ”lite variation på undervisningen ledde till stor variation bland elevernas resultat” (Guskey, 2010, s.107). Undervisningen måste således vara varierande och utgå från eleven. Det bästa sättet att göra detta är att använda sig av kontinuerlig och specifik återkoppling. (Guskey, 2010, s.111). Återkopplingen ska vara inriktad på att både ge eleven information om dess lärandeprogession och guida den vidare (Guskey, 2008, s.108). Återkopplingen blir således ett centralt verktyg för både

eleven och för läraren, genom att stärka lärandet och forma undervisningen (Guskey, 2008, s.114, 120).

3.5.2 Formativ bedömning – en definition

Det finns ingen exakt beskrivning av hur en formativ bedömning ska se ut. Vad som gör en bedömning *formativ* handlar således snarare om dess syfte än dess utformning (Skolverket c, 2012). En första definition av formativ bedömning skulle således kunna vara att det är en bedömning som syftar till att främja elevens kunskapsutveckling (Skolverket c, 2012; Jönsson, 2010, s.75, 133; Lundahl, 2011, s.11, 52; Davidson & Feldman, 2010, s.75). En återkommande referens är Sadlers (1989) tre processteg som beskriver det grundläggande i en formativ bedömningsprocess:

”Stated explicitly, therefore, the learner has to (a) possess a concept of the *standard* (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the *actual* (or current) *level of performance* with the standard, and (c) engage in appropriate *action* which leads to some closure of the gap” (s.121).

De tre stegen väcker således frågorna: Vad är målet? Hur ligger jag till kopplat till målet? och Hur ska jag nå målet? (Sadler, 1989, s.121). Black & Wiliam (2009) beskriver genom sin fempunkts strategimodell att dessa frågor kan ställas av olika aktörer, vilket skapar olika aspekter av en formativ bedömning (s.5). Framförallt är det läraren, klasskamraterna och eleven själv som är potentiella agenter i detta (Black & Wiliam, 2009, s.5). Formativ bedömning innefattar således fler aspekter än endast bedömning mellan lärare och elev. Lärarens roll kan ligga i att förklara och tydliggöra undervisningens syfte och mål, skapa situationer som möjliggör att elevens aktuella förståelse belyses, och ge återkoppling på hur eleven ska gå vidare för att nå upp till målen (Black & Wiliam, 2009, s.5). Elevens roll kan ligga i att bli medveten om och ta ansvar för sin egen läroprocess, att bilda sig en uppfattning om vad målen innebär och vad undervisningen syftar till (Black & Wiliam, 2009, s.5). Klasskamraternas roll kan vara att dela med sig av sina kunskaper och tankar kring lärandemålen och undervisningens syfte, och på detta sätt vara en behjälplig resurs (Black & Wiliam, 2009, s.5).

Ett annat sätt att definiera formativ bedömning på är genom att se hur det kontrasterar sig från summativ bedömning. Summativ bedömning syftar till att avgöra den aktuella kunskapsnivån (Skolverket e, 2012; Jönsson, 2010, s.75). Det är en bedömning som sammanfattar eller summerar elevens prestation/kunskap kopplat till ett statistiskt värde – ex. en betygsskala. (Lundahl, 2011, s.11). Om man kopplar ihop detta med Sadlers tre processteg ser man att en summativ bedömning inte går lika långt som en formativ bedömning. Både formativ- och summativ bedömning kräver att man fastställer det aktuella kunskapsläget hos eleven, skillnaden ligger således i att formativ bedömning även fokuserar på ”nästa steg” – frågan om hur jag ska nå målet. (Jönsson, 2010, s.75, 133). En andra definition av formativ bedömning skulle således kunna vara att den fokuserar på ”nästa steg” – ett utvecklande steg i läroprocessen. Detta har medfört att flera forskare har hävdatt att klyftan mellan formativ- och summativ bedömning går att överbryggas, beroende på vilket sätt de används (Harlen, 2007; Gerrevall, 2008, s.96; Jönsson, 2010, 133).

Att fokuset ligger på det nästa steg som eleven ska ta för att komma vidare i sitt lärande medför att någon form av återkoppling måste ges till eleven. Återkopplingen måste vara inriktad på vilka steg eleven ska ta härnäst, något som kräver att eleven är införstådd i vad målet är och hur den ligger till i relation till detta. (Hattie & Timperley, 2007, s.86; Jönsson, 2010, s.81; Wiliam, 2010, s.19). Återkopplingen är således en central del av en formativ bedömning (Sadler, 1989, s.120). En tredje definition av formativ bedömning skulle således kunna vara att det rör sig om någon form av återkoppling. Ramaprasad (1983) definierar återkoppling på följande vis:

”Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (s.4).

Kärnan i detta citat är att återkopplingen syftar till att ge eleven information om hur den ska gå tillväga för att minska gapet mellan den nuvarande lärandenivån och målbilden. Informationen har dock ingen effekt i sig själv (Kulhavy, 1977, s.220; Hattie & Timperley, 2007, s.82), utan återkopplingen måste vara meningsfull för eleven för att ha en positiv effekt på lärandet (Cizek, 2010, s.7; Guskey, 2010, s.111-112). För att återkopplingen ska vara effektiv krävs således att informationen i återkopplingen upplevs som relevant och meningsfull för eleven, och att den kan sättas in i ett lärandesammanhang där det är tydligt för eleven vad den ska göra härnäst (Hattie & Timperley, 2007, s.82; Guskey, 2010, s.111-112; Kulhavy, 1977, s.220; Shute, 2008, s.157). Hattie & Timperley (2007) beskriver detta på följande vis:

”Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) these questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward” (s.86).

Ovanstående citat visar att återkopplingen består av tre steg; ”feed up”, ”feed back” och ”feed forward”, något som även ligger i linje med Sadlers tre processteg. ”Feed up” innebär att eleven får information om vad målet är, ”feed back” innebär att eleven får information hur den ligger till kopplat till målet, och ”feed forward” innebär att eleven får information om hur den ska gå tillväga härnäst för att uppnå målet (Hattie & Timperley, 2007, s.86). Notera dock att det är en skillnad mellan att ge information till en elev och att eleven uppfattar och tolkar detta i önskad riktning. Detta skiljer *feedback* från *effektiv feedback*. Det kan således sägas att det är effektiv feedback som har en positiv effekt på lärandet, något som alltså kräver ett aktivt deltagande från den lärande själv i form av ett kvalitativt medvetande om sin egen läroprocess, förståelse för vad målen innebär och strategier för att nå dessa (Hattie & Timperley, 2007; Holmgren, 2010, s.180; Jönsson, 2010, s.9-42; Shute, 2008, s.157). Shute (2008) lyfter fram två saker som är av vikt för att feedbacken ska vara effektiv. Dels måste feedbacken konkret förklara hur elever skall förbättra sitt resultat istället för att bara fokusera på vad som var rätt och vad som var fel, och dels måste målen vara på lagom hög nivå (Shute, 2008, s.157). Shute (2008) skriver:

”If goals are set so high that they are unattainable, the learner will likely experience failure and become discouraged. When goals are set so low that their attainment is certain, success loses its power to promote further effort” (s.161).

För att bedömningen ska vara meningsfull, och därav effektiv, måste målen således vara tydliga för eleven, och vara satta på en sådan nivå att det innebär en utmaning för eleven, samtidigt som denna utmaning inte får bli för överväldigande. En fjärde och avslutande definition av formativ bedömning skulle således kunna vara att den måste vara tydlig och relevant, och därigenom meningsfull, för eleven.

Som inledningsvis nämndes hade jag i min föregående studie, (Setterberg, 2012), ingen möjlighet att kontrollera för om feedbacken var effektiv eller inte, utifrån en mottagaraspekt. Det som testades var därför kanske egentligen ”feedback” och inte ”effektiv feedback”. Effektiv feedback är mer komplext på det viset att man inte på förhand kan avgöra om feedbacken är effektiv eller inte. Effektiv feedback belyser således problematiken att en formativ bedömning inte endast går i en riktning, såsom att ex. läraren informerar eleven. För att en feedback ska vara effektiv krävs det således någonting mer – en förståelse från elevens sida, en upplevelse av meningsfullhet. Utöver detta så finns det väldigt lite information om vad som påverkar denna mottagaraspekt vid en formativ bedömningsprocess, något som denna studie syftar till att bidra med.

3.6 Tidigare forskning som belyser mottagaraspekten av bedömning

I Lindqvist studie (2003) fokuserades frågan på att studera hur elever i grundskolan uppfattade och upplevde bedömningssituationen i matematik. Nio elever intervjuades i en klass på 21 elever. Av intervjuerna framkom det att eleverna först och främst förknippade ett bedömningstillfälle med en provsituation. Vissa elever skiljde dock på prov och bedömning genom att säga att det är resultaten på proven som bedöms. (Lindqvist, 2003, s.46). Utöver provresultaten så nämndes hur snabbt man räknade och hur många fel man hade, som bedömningsfaktorer. För vissa elever fungerade proven som en sporre, då de kände att de pluggade mer inför proven, än annars. Eleverna uppfattade främst bedömning som något kvantitativt och som syftade till kontroll och urval (Lindqvist, 2003, s.48). Enligt eleverna ger bedömning läraren, eleverna och föräldrarna, information om vad eleverna kan och inte kan – hur de ligger till. Eleverna redogjorde att de kände sig nervösa och pressade inför bedömningstillfällena, (vid provsituationer och då de skulle få tillbaka resultaten), något som hängde ihop med oron över att få ett dåligt resultat.

En annan studie som belyst elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning är Törnvall (2002). Även denna studie är genomförd i grundskolan, men med undantaget att den innefattar elevintervjuer från samtliga stadier (lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet). Mer precist så intervjuades sexton elever från lågstadiet, fjorton elever från mellanstadiet och tolv elever från högstadiet, alltså en totalsiffra på 42 elever. Likaså visar denna studie att elever kopplar samman bedömningar med prov (Törnvall, 2002, s.139). Syftet med bedömningar i skolan är, enligt eleverna, dels för *inläring* – då eleverna pluggar mer inför prov, dels för *betyg* – då resultaten utgör en grund för betygen, dels för *motivation* att anstränga sig – då eleverna blir sporrade att plugga extra

mycket inför prov, och dels för *framtiden* – för urval och kunskap (Törnvall, 2002, s.150). Törnvall (2002) skriver:

”Den mest förekommande föreställningen bland elever om varför man bedöms i skolan är en kombination av tanken att kunskaper ska kontrolleras och tanken att läraren vill veta vad eleven lärt sig för att eleven ska få kännedom om sitt kunnande” (s.161).

Som citatet visar uppfattar eleverna att bedömning framförallt syftar till kontroll. Utöver provresultaten är det, enligt eleverna, elevens egenskaper som bedöms, såsom uppförande, flit och uppmärksamhet. De uppger även att de kan känna nervositet inför att få reda på provresultatet. (Törnvall, 2002, s.137, 141).

En snabb tolkning av de två studiernas resultat är att eleverna uppfattar bedömning i linje med ett summativt bedömningssätt. Att eleverna gör lite åtskillnad mellan provresultat och bedömning, samt uppfattar att bedömning syftar till kontroll, styrker denna tolkning.

4. Precisering av syfte och frågeställningar

I inledningen förklarades det forskningsteoretiska läget vad avser formativ bedömning och slutsatsen drogs att fler studier behövs som belyser mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess. Genom teoridelen försökte jag definiera vad som menas med en formativ bedömning och kom fram till fyra slutsatser:

- Formativ bedömning är en bedömning som syftar till att främja elevens kunskapsutveckling
- Formativ bedömning fokuserar på ”nästa steg” – ett utvecklande steg i läroprocessen.
- Formativ bedömning innebär någon form av återkoppling.
- Formativ bedömning måste vara tydlig och relevant, och därigenom meningsfull för eleven.

Utöver dessa fyra definitioner framkom det också att en formativ bedömning kan utföras av olika aktörer, t.o.m. eleven själv. Tidigare forskning visade att för att en formativ bedömning ska vara effektiv, krävs det att eleven uppfattar och tolkar bedömningen som meningsfull. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv var detta beroende av dels *kontextuella faktorer* och dels *kommunikativa faktorer*. I detta sammanhang innebär kontextuella faktorer att bedömningen måste uppfattas och upplevas, av eleven, som relevant och stärkande, i den situation som bedömningen förekommer i. Kommunikativa faktorer innebär, i detta sammanhang, att eleven måste förstå vad bedömningen syftar till och att bedömningen är begriplig – alltså tydlig för eleven. För att en formativ bedömning ska vara effektiv måste alltså eleven uppfatta och tolka bedömningen på det vis som det är avsett – som en formativ, stärkande bedömning – något som alltså i sin tur beror på om bedömningen är tydlig i sin utformning och om eleven uppfattar den som relevant. Då denna studies ambition är att belysa mottagaraspekten vid en formativ bedömningsprocess blir denna sista del extra relevant för studien. Genom min litteratursökning kunde jag finna två studier som belyst elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning. I dessa framkom en bild av hur eleverna tolkat bedömning, i vilket syfte de tror det används och hur de upplever bedömningssituationer. Tydligt var att eleverna tolkade bedömning i linje med ett summativt bedömningssätt. Oklart var dock varför eleverna hade tolkat bedömning så som de gjorde.

Denna studie har som ambition att på ett liknande sätt undersöka elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning, med skillnaden att studien genomförs på gymnasiet och att eleverna befinner sig i en kontext där det förekommer formativ bedömning. När eleverna talar om bedömning kommer de således, (medvetet eller omedvetet), att tala om sina uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning. Genom att låta eleverna reflektera kring vad det är som gör en bedömning *tydlig* och hur en bedömning borde vara utformad för att vara tydlig, samt reflektera kring om bedömning är något positivt och stärkande, och därigenom *relevant*, är min förhoppning att finna tänkbara faktorer som påverkar mottagaraspekten avseende meningsfullhet – något som skulle kunna öka förståelsen för vilka faktorer som ligger till grund för att en formativ bedömning ska bli effektiv.

4.1 Syfte

Ett mer preciserat syfte är således:

- *Att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning, och att därigenom finna tänkbara faktorer som påverkar huruvida elever uppfattar bedömningen som tydlig och relevant – och därigenom meningsfull – för att få större förståelse för mottaggaraspekten vid en formativ bedömningsprocess.*

4.2 Frågeställningar

Frågeställningarna är inspirerade av de frågeställningar som används i Lindqvist (2003) och Törnvall (2002). Lindqvist (2003) gör en uppdelning mellan *frågeställningar som rör elevers uppfattningar* och *frågeställningar som rör elevers upplevelser*, något som passar väl in i denna studie, och har därför anammats. Frågeställningarna syftar till att vara en konkretisering av syftet och har därför delats upp i tre huvuddelar. Samtliga delar syftar till att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning. För att undersöka huruvida elever uppfattar bedömningen som tydlig och relevant – och därigenom meningsfull, har en del inriktats på elevers uppfattningar av vad en tydlig bedömning är och vad som gör en bedömning tydlig, och en del på elevers upplevelser av bedömning – om det upplevs som något positivt och stärkande.

För att få en så utförlig bild som möjligt av elevernas uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning, har frågeställningarna genomsyrats av de tre huvudaktörerna som togs upp av tidigare forskning: *Läraren, klasskamraterna* och *eleven själv*.

Frågeställningarna för studien är således:

1. Hur uppfattar elever innebörden av bedömning?

- Vad är bedömning?
- Vad är syftet med bedömning?
- Vem är bedömningen till för?
- Vad är det som bedöms?

2. Hur upplever elever bedömning?

- Hur känner eleverna inför bedömning?
- Är bedömningar något positivt?
- Upplever de att bedömningar hjälpa dem framåt i skolarbetet?

3. Hur uppfattar elever att en tydlig bedömning ser ut och vad gör en bedömning tydlig?

5. Design, metod och material

I det här avsnittet kommer studiens design, metod och urval att presenteras. Metodologiska problem, avvägningar, och tillvägagångssätt kommer att diskuteras. Avsnittet avslutas med en kritisk reflektion kring studiens validitet och etiska överväganden.

5.1 Studiens design

En första utgångspunkt för studiens design är att den är av *induktivt* slag (Bryman, 2011, s.28; Esaiasson mfl., 2007, s.124). Detta förfaringssätt skiljer sig från *deduktiv* forskning där teorin utgör startpunkten, och som sedan tillämpas eller prövas mot empirin (Bryman, 2011, s.26, 40), såsom i min föregående studie (Setterberg, 2012). Då studien inte har några fasta teorier att luta sig emot eller jämföra med, blir studien med nödvändighet en *teoriutvecklande studie* – där teorin utvecklas utifrån det empiriska materialet – och får därmed en induktiv karaktär (Bryman, 2011; Esaiasson mfl., 2007, s.124). Detta medför att fokus snarare ligger på att; ”samla in mycket information om ett litet antal fall än att satsa på mindre information om många fall” (Esaiasson mfl., 2007, s.124). Därmed blir den andra utgångspunkten för studiens design att det handlar om en *fallstudie*. Syftet med studien är att finna faktorer som kan tänkas påverka vid en formativ bedömningsprocess, vilket gör att det egentligen inte handlar om ett specifikt fall, utan snarare en specifik kontext, med unika drag – i likhet med ett *exemplifierande fall* (Bryman, 2011, s.75,77). Då analysenheterna registreras inom ett enda kontext går det att tala om att det rör sig om en *traditionell fallstudie* (Esaiasson mfl., 2007, s.121). En fallstudiedesign har fördelen att den kan hjälpa till att samla in mycket information inom ett avgränsat område, vilket därmed är fördelaktigt vid induktiva studier (Bryman, 2011, s.75). Nackdelen är att resultaten som framkommer sällan går att generalisera (Bryman, 2011, s.79). Avsaknaden av utomstående mät punkt gör att kriterierna för slutsatsdragning måste vara tydliga (Esaiasson mfl., 2007, s.126). En tredje utgångspunkt för studiens design är att det rör sig om en *kvalitativ* studie. Huvudfokus ligger således inte på att kvantifiera, mäta förekomst eller frekvens – såsom i *kvantitativa* studier (Widerberg, 2002, s.15). Fokus ligger istället på att belysa elevers *uppfattningar* och *upplevelser*.

5.2 Studiens metod

Då intresset ligger i att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av ett visst fenomen – *formativ bedömning* – så rör det sig om ett fenomenologiskt perspektiv:

”Med ett *fenomenologiskt* perspektiv följer koncentrationen på livsvärlden, öppenhet för den intervjuades upplevelser, prioritering av exakta beskrivningar, försök att sätta förkunskapen inom parantes och sökande efter oföränderliga väsensmeningar i beskrivningarna” (Kvale, 1997, s.42).

Centralt i ett fenomenologiskt perspektiv är således att finna gemensamma mönster av det man undersöker – en invarians – ett gemensamt väsen (Alvesson & Skoldberg, 2008, s.166; Kvale, 1997, s.55). För att möjliggöra detta har jag valt att använda mig av *samtalsintervjuer av respondentkaraktär* (Esaiasson mfl., 2007, s.291) Samtalsintervjuer är fördelaktiga för att synliggöra hur ett fenomen gestaltar sig (Esaiasson mfl., 2007s.289). Samtalsintervjuer innehar även fördelen att de medför en större flexibilitet och erbjuder ett större utrymme för uppföljning (Esaiasson mfl.,

2007, s.283). Att samtalsintervjuerna är av *respondentkaraktär* innebär att det inte är personerna i sig som är intressanta, utan deras erfarenheter av ett visst fenomen. Intervjupersonerna väljs således inte utifrån att de besitter viktiga egenskaper, eller att de innehar centrala positioner, utan för att de har erfarenhet av ett visst fenomen, eller befinner sig i en viss kontext. (Esaiasson mfl., 2007, s.257). Intervjuerna i denna studie är av den *semi-strukturerade* sorten. Karaktäristiskt för semi-strukturerade samtalsintervjuer är att man ställer frågor utifrån en rad punkter eller teman, (vanligtvis utifrån en intervjuguide), och att frågorna är av en mer ”öppen” karaktär – där intervjupersonen ges ett större utrymme. Det finns även en ökad flexibilitet för hur frågorna ställs och i vilken ordning de ska ställas, något som i sin tur skapar bättre förutsättningar för uppföljningsfrågor. Semi-strukturerade samtalsintervjuer är således fördelaktiga för att få ut mycket information där förhandsinformationen är begränsad. (Bryman, 2011, s.366, 414-415; Esaiasson mfl., 2007, s.259; Stukát, 2005, s.39). Denna studie har försökt att anamma dessa riktlinjer. Utöver detta kan intervjuerna klassificeras som *fältintervjuer*, då de genomförs på den intervjuades hemmaplan – i deras skola (Stukát, 2005, s.40).

För att summera och konkretisera har åtta semi-strukturerade samtalsintervjuer av respondentkaraktär genomförts med gymnasieelever som befinner sig i en kontext där det förekommer formativ bedömning. Eleverna förutsätts därför ha erfarenhet av ett formativt bedömningsförfarande, även ifall de möjligtvis inte känner till det begreppet. Intervjuerna har utgått ifrån en intervjuguide som har följts upp på ett individuellt sätt.

5.3 Alternativ design – Alternativ metod

Det finns en rad olika faktorer som man måste ta hänsyn till innan man kan avgöra vilken design och metod som är lämpligast för att besvara frågeställningarna. Dels måste man se till vilken förkunskap det finns kring fenomenet som man vill undersöka. I mitt fall kunde jag konstatera att det endast fanns en begränsad del av tidigare forskning som belyste mottagaraspekten vid bedömning – och ingen av dem, (som jag fann), belyste en formativ bedömningsprocess. Detta gör att ett deduktivt angreppssätt är uteslutet, då det inte finns några direkta teorier eller hypoteser att ”testa/pröva”. Uppgiften blir därför istället att utveckla teorin utifrån det empiriska materialet, vilket medför att studien får en teoriutvecklande karaktär. Trots denna avgränsning finns det fortfarande en rad olika designar som går under betäckningen teoriutvecklande. Framförallt rör det sig då om en *mest lika utfalls-design*, en *mest olika utfalls-design*, samt en *avvikande falls-design* (Esaiasson mfl., 2007, s.128-139). Den avvikande fall-designen går att utesluta direkt då den bygger på att man tar vid där tidigare forskning misslyckats – något som jag inte lyckats finna på grund av den begränsade teoribasen. Både en lika utfalls-design och en olika utfalls-design bygger på att man väljer fall utifrån den beroende variabeln. I mitt fall hade detta varit möjligt då den beroende variabeln skulle vara *bedömning*. Vid en lika utfalls-design förutsätts det dock att vi redan på förhand känner till tänkbara faktorer som skulle kunna påverka (Esaiasson mfl., 2007, s.129). Då jag inte lyckats finna några av dessa *tänkbara faktorer*, utesluts denna forskningsdesign. Kvar står därför en olika utfalls-design. Denna design baseras på att man finner minst ett fall, utifrån vad man vill undersöka (i mitt fall tänkbara faktorer som påverkar en formativ bedömningsprocess utifrån en mottagaraspekt), där man tror att detta inträffar, (alltså rimligtvis en plats där formativ bedömning används),

samt ett negativt fall, alltså där detta inte inträffar. På detta sätt har vi en grund för jämförelse där skillnaderna mellan fallen utgör resultatet (Esaiasson mfl., 2007, s.130-131). Problemet med denna design är att man måste lyckas finna och säkerställa dessa två poler – ett ”positivt fall” och ett ”negativt fall”. I mitt fall skulle man rent teoretiskt kunna påstå att dessa fall är möjliga att finna, då man kan se efter vilka skolor och lärare som arbetar med formativ bedömning och vilka som inte gör det. Utifrån detta skulle en olika utfalls-design vara en möjlig design för studien. Svårigheten skulle dock ligga i att säkerställa att fallen lever upp till deras beskrivningar. Tidigare forskning visar att det kan förekomma en diskrepans mellan bedömningens intention och mottagarens tolkning av den. Då studien fokuserar på ett mottagarperspektiv skulle det därför vara svårt att göra denna distinktion för att säkerställa att man fått två kontrastrika fall. Utifrån detta resonemang bestämde jag mig för att jag hade för lite förhandsinformation om vad som utgjorde ett positivt respektive ett negativt fall för att använda mig av denna design. Valet av en *traditionell fallstudiedesign* är således dels baserat på dess gynnsamma förutsättningar för att besvara forskningsfrågorna, och dels utifrån dessa utslutningar.

Metoden är *semi-strukturerade samtalsintervjuer av respondentkaraktär*. Metoden är vald utifrån frågeställningarna. Frågeställningarna eftersöker elevers uppfattningar och upplevelser. Metoder som används vid effektmätningar eller sambandsprövningar, (ex. experiment), kan således anses vara olämpliga. Då jag mer specifikt är intresserad av elevers uppfattningar och upplevelser om bedömning, inom en kontext av formativ bedömning, vill jag ha så många enskilda svar som möjligt för att kunna jämföra och se gemensamma aspekter av fenomenet. Detta gör att fokusgrupper inte är att föredra. Då förhandsinformationen är begränsad kring fenomenet, vill jag ha öppna frågor, något som är mer fördelaktigt vid samtalsintervjuer, än vid enkätstudier. Samtalsintervjuer kan således anses vara motiverat utifrån dessa förutsättningar.

5.4 Urval

Urvalet i denna studie är först och främst baserat på *ett strategiskt urval* (Esaiasson mfl., 2007, s.183, 189). Detta har gjorts genom att en grupp elever har valts ut ifrån en och samma klass, där läraren aktivt arbetar med formativ bedömning. Urvalet är således baserat på att det ska vara så stor chans som möjligt att eleverna känner igen sig i ett formativt bedömnings sätt. En lämpligare term för urvalet skulle därför kunna vara att det är ett *målstyrt urval* (Bryman, 2011, s.434). Urvalet är alltså inriktat för att skapa en överrensstämmelse mellan forskningsfrågor och undersökningsgrupp (Bryman, 2011, s.434). Esaiasson mfl. (2007) beskriver att vad avser urval är det första steget att fastställa undersökningens population (s.178). I denna studie är det inte eleverna i sig som utgör populationen utan deras uppfattningar och upplevelser (Esaiasson mfl., 2007, s.189). Urvalet är som sagt gjort bland elever i en gymnasieklass. Eleverna går i ettan på gymnasiet och läser humanistiskt program. Då tidigare forskning inte lyckats peka ut några speciella kategorier, har urvalet baserats på att få så ”normal” spridning som möjligt. Detta har gjorts genom ett slumpmässigt urval genom användandet av klasslistan och en slumpstalstabell. Detta urval har i efterhand stämts av med klassläraren för att säkerställa att det blivit en god spridning. I teorikapitlet omnämndes två liknande studier som också belyser elevers uppfattningar om bedömning (Lindqvist, 2003; Törnvall, 2002). Urvalet i dessa studier är strategiska för att säkerställa kategorierna *lågpresterande* och *högpresterande* elever. Dessa kategorier har definierats utifrån vad

läraren i studien har ansett. Jag anser att dessa kategorier är för vagt preciserade för att kunna användas i denna studie. Kategorierna kan innebära låg-/högpresterande på en specifik uppgift, i skolan i allmänhet (något som en lärare på gymnasiet antagligen har svårt att svara på, då den ofta endast har dem i ett ämne), eller utifrån betyg. Som vi kan se så är dessa kategorier mångtydiga. Ett slumpmässigt urval var således det mest lämpliga urvalet med tanke på den bristande förhandsinformationen. Förhoppningsvis kan denna studie ligga till grund för andra studier att fylla denna "kunskapslucka".

Mer precist rör det sig om åtta elever, fem kvinnor och tre män. Anmärkningsvärt är att en av eleverna inte gått i klassen under hela läsåret, vilket medför att det är osäkert huruvida den personen har lika stor erfarenhet av formativ bedömning som de andra eleverna. Utöver detta har antalet intervjuer baserats på målet att försöka nå en *teoretisk mättnad* (Esaiasson mfl., 2007, s.190, 292). I klassen går det totalt trettio två elever och åtta intervjuades. Det är således 25,0 procent av klassen som intervjuats. Det skall dock poängteras att trots detta kan jag inte fastställa att jag nått en teoretisk mättnad – att jag lyckats kartlägga samtliga tänkbara svars-kategorier, (trots att detta har varit ett mål). Jag hävdar dock att de kategorierna som jag funnit, faktiskt existerar.

5.5 Operationaliseringar – Intervjuguiden

Intervjuguiden har varit stommen och utgångspunkten för varje intervju. Svaren har däremot följts upp på ett individuellt sätt, kopplat till temat bedömning. Min ambition har varit att skapa en intervjuguide som har en öppen karaktär där jag mer har, som Kvale (1997) beskriver det, fungerat som en "medresenär" än en "malmletare" (s.11). Med detta menar jag att jag försökt att utforma intervjuguiden på sådant sätt, samt uppmärksamma de intervjuade om, att det inte handlar om ett förhör, eller att frågorna har ett rätt eller fel svar. Intervjuguiden har istället varit just en guide för vilka frågor som jag velat veta mer om. Bryman (2011) skriver:

"Det avgörande är att frågorna gör det möjligt för undersökaren att få information om hur de intervjuade upplever sin värld och sitt liv och att intervjuerna rymmer flexibilitet" (s.419).

Detta är en riktlinje som intervjuguiden försökt anamma. En annan riktlinje har varit att försöka se över intervjuguidens *tematiska* och *dynamiska aspekt* (Kvale, 1997, s.121). Kvale (1997) skriver:

"En bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till skapandet av ett bra samspel mellan intervjuare och intervjuperson" (s.121).

För att tillgodose den tematiska aspekten har jag försökt att skapa en god överensstämmelse mellan teorin, frågeställningarna och intervjuguiden. För att tillgodose den dynamiska aspekten har jag försökt se över frågornas karaktär och ordningsföljd för att möjliggöra att samtalet "flyter på". Frågorna är således strukturerade med först en huvudfråga och sedan förslag på följdfrågor. Däremot har jag inte haft möjlighet att genomföra en testintervju, något som hade kunna säkerställa att frågorna var väl formulerade och lättförstådda. Däremot skickades frågorna till min handledare som godkände att frågorna var relevanta och såg bra ut.

5.6 Operationaliseringar – Intervjufrågorna

Min ambition har varit att försöka hålla en röd tråd mellan studiens syfte, tidigare forskning, frågeställningarna och intervjufrågorna. För att uppnå detta har intervjufrågorna skrivits så nära frågeställningarna som möjligt (se *bilaga 1*). Mer konkret tar detta sig uttryck i att några av frågorna är inriktade på elevers uppfattningar och andra på elevers upplevelser. Samtliga frågor har utformats för att möjliggöra att frågeställningarna besvaras. Jag har dock inte, som i frågeställningarna, skilt frågor som berör uppfattningar från frågor som berör upplevelser. Detta beror på att jag velat skapa en dynamisk intervjusituation där frågorna kommer i "naturlig ordning". Då det är samhällskunskapsläraren som arbetar med formativ bedömning, (den läraren som jag tog kontakt med), är vissa av frågorna inriktade på bedömning i just detta ämne. Att få eleverna att reflektera kring bedömningar som sker där, är således en central del för studien. Likaså har en formativ bedömnings tre huvudaktörer; läraren, klasskamraten och eleven själv försökt belysas, genom att även ha med frågor kring kamratbedömning och självvärdering.

5.7 Genomförande – Från intervju till transkribering

Esaiasson mfl. (2007) hänvisar till Grant McCrackens tre råd avseende urval av intervjupersoner för respondentintervjuer; "att välja främlingar", "ett litet antal" och "att inte välja de som är subjektiva experter" (s.291). Dessa råd har anammats av denna studie. En första utgångspunkt var att finna elever som befinner sig i en kontext där formativ bedömning förekommer. Efter ett samtal med min handledare fick jag tips på några lärare som arbetade på detta vis. Jag tog kontakt med en av dem via mail, en samhällskunskapslärare, där jag informerade om studiens syfte och hur jag skulle vilja gå tillväga. Läraren svarade att det verkade intressant och att jag kunde få möjlighet att komma ut och presentera studien för eleverna. En tid bokades och jag åkte ut till skolan. Skolan är en stor gymnasieskola i Göteborgs stad med ca 900 elever. Eleverna går i "ettan" på humanistiska programmet. I slutet av en av deras samhällskunskapslektioner informerade jag om studien och frågade eleverna om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Vid detta tillfälle informerade jag även om att studien var frivillig, anonym och att de när som helst kunde dra sig ur om de så önskade. De fick även möjligheten att ställa frågor. Som tack för hjälpen skulle de få en trisslott. Jag berättade även att intervjuerna skulle äga rum på skolan, alltså i elevernas naturliga miljö, att de skulle vara i ca en halvtimme och att de skulle bli bjudna på fika. Eleverna slumpades fram med hjälp av en slumpstalstabell och klasslistan. Mitt riktvärde var att ta ut tio elever, men då jag ville gardera mig för om några sa nej, slumpades ytterligare några elever fram i reserv. Om detta inte skulle räcka skulle jag få tänka om kring urvalet. Då riktvärdet var att nå en teoretisk mättnad fanns inga specifika antalskrav att utgå ifrån. Tio elever var därför mer av ett startvärde för att sedan se hur intervjuerna utvecklade sig – alltså om det behövdes fler. Eleverna ropades upp och de fick svara om de kunde tänka sig att bli intervjuade. Några av eleverna tackade, som befarat, nej till att bli intervjuade, något som jag endast kan spekulera i varför (se vidare diskussion i avsnittet kring studiens *validitet*). Ingen av eleverna tvingades att motivera detta, utan ett nej var ett fullt godkänt svar. Tio elever togs ut innanför ramen för de slumpmässigt utvalda, och de stannade kvar efteråt för att boka in en tid för intervju. Intervjuerna var utspridda under fyra dagar för att vara anpassat till elevernas schema. Intervjuerna genomfördes inte på schemalagd tid, utan då det passade eleverna, ex när de hade en "lucka", hade

slutat, eller var lediga. Min ambition var att intervjuerna skulle genomföras i en lokal där eleverna kände igen sig, ex ett grupprum eller en lektionssal, så att de skulle känna sig trygga och bekväma. Detta var dock något som jag fick tumma på då jag fick anpassa mig till bokningssystemet som fanns på skolan. Bland annat fanns det inget grupprum som eleverna använde och vissa lokaler visade sig vara dubbelbokade, vilket medförde att vi några gånger fick byta lokal. Två deltagare föll bort, en p.g.a. sjukdom och en av okänd anledning. Det slutliga intervjuantalet blev således åtta intervjuer. Då de åtta intervjuerna var genomförda, tog jag beslutet att jag hade fått ut tillräckligt med material och fångat det väsentliga bland elevernas uppfattningar och upplevelser. Min bedömning var alltså att ytterligare intervjuer, troligtvis inte, hade tillfört någon ny väsentlig information.

5.7.1 Intervjukontext

Sammanlagt var det fyra olika lokaler som användes till intervjuerna.

Lokal 1 och 2

Lokal 1 och 2 var typiska lektionssalar för eleverna, med liknande utformning och interiör. Ett klassrum med bänkar som var riktade mot whiteboardtavlan. Inför intervjuerna möblerade jag dock om så att det bildades en "bords-ö" – en kvadrat som bestod av fyra bänkar – för att skapa en bra intervjumiljö. Lokalen var ljus och det märktes på intervjupersonerna att de kände igen sig. Fyra intervjuer genomfördes i dessa två salar.

Lokal 3

Lokal 3 var ett konferensrum som lärarna använde för att ha möten i. Konferensrummet var ett väl inrett rum med anrik känsla, med målade tavlor av personer på väggarna och ett avlångt träbord med klädda stolar runt om. Det var endast en intervju som genomfördes i denna lokal. Intervjupersonen gav uttryck för att den aldrig hade varit där inne tidigare.

Lokal 4

Lokal 4 bestod av en skrub. Rummet var litet och var fyllt med skolböcker. Mitt i rummet fanns ett runt bord med två stolar. Tre intervjuer genomfördes här inne och intervjupersonerna uppgav att de inte hade varit där inne tidigare.

5.7.2 Intervjusituationen

Innan intervjuerna startade fick varje deltagare läsa igenom ett informationsblad (se *bilaga 2*), med information om studiens syfte och upplägg, samt att de än en gång fick reda på att de var anonyma och att de när som helst kunde avbryta intervjun om de så önskade. Det poängterades att frågorna inte hade något rätt och fel svar, att det inte rörde sig om ett förhör, utan att det mer skulle vara ett samtal kring elevernas egna erfarenheter. Intervjupersonerna fick även frågan om det var okej att intervjuerna spelades in, något som samtliga accepterade. Intervjuerna spelades således in och anteckningar fördes parallellt. Intervjuerna varierade mellan tretton och 42 minuter, något som visar intervjuernas "öppna karaktär".

5.7.3 Transkriberingen

Intervjumaterialet transkriberades därefter med utgångspunkt i Linells (1994) transkriberingsmodell (s.8-12). Transkriberingsmodellen består av tre nivåer. I denna studie har en blandning mellan nivå två och tre använts, vilket innebär att transkriptionen är ordagrann, där samtliga identifierbara ordförekomster har återgetts (Linell, 1994, s.8-12). Generellt har jag försökt att återge så mycket som möjligt av de talspråksmässiga ordförekomsterna, men i vissa fall har ord ändrat till skriftspråklig karaktär för att ge en tydligare meningsuppbyggnad. Omtagningar och felstarter är utskrivna liksom utfyllnadsord såsom ”ehm och eh”. Pauser runt en sekund är utmärkta med ”[kort paus]” och pauser längre än så är utmärkta med ”[paus]”. Om intervjupersonen bara tvekat eller snabbt tänkt efter, har detta istället märkts ut med ”...”. Det transkriberade materialet omfattade ca 57sidor.

5.7.4 Sammandragen

Utifrån det transkriberade materialet skrevs ett sammandrag, som omfattade ca 1-2 sidor vardera. Sammandragen beskrev hur jag hade tolkat elevens svar och var avpersonifierade till sin utformning. Tanken var att de dels skulle vara så pass utförliga att ingen väsentlig information för studien utelämnats – så att eleverna kunde ge sitt godkännande utifrån en rimlig grund, och dels att de skulle vara så pass opersonliga att sammandragen skulle kunna skickas till min handledare för att möjliggöra hjälp och stöttning vid analysarbetet.

5.8 Analysmetod

Samtalsintervjuerna i denna studie handlar om att *synliggöra* hur fenomenet formativ bedömning gestaltar sig hos eleverna. Nyckelordet för analysen är således *överblickbarhet*. (Esaiasson, 2007, s.284). I linje med en fenomenologiskt perspektiv handlar det om att finna gemensamma aspekter – fenomenets väsen – utifrån intervjusvaren (Kvale, 1997, s.55). I denna uppsats har detta gjorts genom att intervjusvaren har jämförts för att urskilja likheter och skillnader. Jämförelser och återkopplingar görs även med teori och tidigare forskning för att lyfta analysen till en mer generell nivå. I den metodlitteraturlitteratur som jag har tagit del av förekommer det olika benämningar på denna typ av analys. Närmast tillhands ligger det Esaiasson mfl. (2007) kallar för *väsensmetoden* (s.308). Larsson (1986) beskriver denna typ av analys på följande vis:

”Kärnan i analysen, det fungerande verktyget – är jämförelsen mellan olika svar. Man söker ständigt efter likheter och skillnader, likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader som en uppfattning får en gestalt – genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karaktäristiska för en uppfattning” (s.31).

Analysen handlar således onekligen om ett komparativt moment – en jämförelse mellan intervjusvaren. Denna jämförelse baseras i sin tur på studiens frågeställningar för att hålla en röd tråd genom arbetet.

5.9 Kriterier för slutsatsdragning

Då studien inte har en utomstående mät punkt att jämföra mot går det inte att fastställa några orsakssamband (något som heller inte är studiens ambition). Däremot förekommer det ändå ett komparativt moment mellan intervjusvaren, vilket gör att

centrala delar och skillnader kan belysas och lyftas fram. Studien har även möjlighet att göra paralleller till resultaten från Lindqvists (2003) och Törnvalles (2002) studier, något som gör att resultatet kan betraktas utifrån flera perspektiv. Resultatet där pekade på att eleverna tolkade bedömning i linje med ett summativt bedömningsätt. Eleverna i denna studie torde därför skilja sig från dessa elevers tolkningar, då de arbetar efter ett formativt bedömningsätt. Av intervju svaren borde det således framgå att eleverna ger uttryck för formativa moment. För att undersöka detta kommer materialet att ställas mot de fyra definitioner av formativ bedömning som gjordes i teoridelen, vilket i och med detta utgör grunden för slutsatsdragning. Utöver detta ligger fokus även på, att genom elevers uppfattningar av vad en tydlig bedömning är och vad det är som gör en bedömning tydlig, samt relevant, finna tänkbara faktorer som påverkar elevers uppfattning och upplevelse av meningsfullhet vid en formativ bedömningsprocess. Dessa svar kommer således att vara extra intressanta.

5.10 Validitet

I en studie med en deduktiv ansats diskuteras vanligtvis studiens reliabilitet, begreppsvaliditet, resultatvaliditet, samt studiens interna och externa validitet. I kvalitativ forskning med induktiv ansats har det hävdats att dessa begrepp är ofruktbar, och måste därför översättas till mer anpassade begrepp (Bryman, 2011, s.352; Widerberg, 2002, s.188).

”Objektivitet, representativitet, validitet och så vidare är exempel på begrepp som inte automatiskt kan användas – åtminstone inte i sin positivistiska innebörd – inom kvalitativ forskning. De måste ”översättas” för att den kvalitativa forskningen inte redan i utgångsläget ska dömas ut: vi är inte objektiva och vi kan inte uttala oss om huruvida våra resultat är kvantitativt representativa” (Widerberg, 2002, s.188).

Bryman (2011) refererar till Lincoln och Guba, som istället föreslår användningen av begreppen *tillförlitlighet* (eng. trustworthiness) och *äkthet* (eng. authenticity) (s.353), något som denna studie har använt sig av, med fokus på tillförlitligheten.

5.10.1 Tillförlitlighet och äkthet

Det första begreppet, ”tillförlitlighet”, är uppdelat i fyra delkriterier; *trovärdighet* (eng. credibility), *överförbarhet* (eng. transferability), *pålitlighet* (eng. dependability) och *en möjlighet att styrka och konfirmera* (eng. confirmability) (Bryman, 2011, s.354). Tanken är att ”*trovärdigheten*” skall motsvara den interna validiteten och består i att studien kan visa att resultaten tolkats på ett trovärdigt vis (Bryman, 2011, s.354-355). I denna studie har detta försökt tillgodoses genom att intervju personerna fått bekräfta min sammandragna tolkning av intervju svaren, något som även kallas för *respondentvalidering* (Bryman, 2011, s.353). ”*Överförbarheten*” har sin motsvarighet i extern validitet och handlar således om hur pass överförbar fallstudien är till andra kontext, eller i samma kontext vid en senare tidpunkt (Bryman, 2011, s.355). Vanligtvis talar man om möjligheten till att generalisera resultaten (Esaiasson mfl., 2007, s.64), något som är problematiskt vid fallstudier, då detta oftast inte är möjligt att göra. En väg att gå, då man inte kan generalisera till en större population, är att generalisera till mer abstrakta fenomen och tanke kategorier (Esaiasson mfl., 2007, s.189). En annan väg att gå är att göra så kallade *täta beskrivningar* (eng. thick descriptions) (Bryman, 2011, s.355). Detta innebär att man försöker beskriva studien så utförligt som möjligt för att

andra forskare skall kunna bedöma hur pass överförbar studien är till deras fall (Bryman, 2011, s.355). Denna studie har försökt att ta hänsyn till båda vägarna genom att dels försöka beskriva studien så noggrant som möjligt och dels skapa mer generella tanke-kategorier bland intervju-svaren. ”Pålitligheten” går att jämföra med studiens reliabilitet, och handlar om att forskaren så utförligt som möjligt skall redogöra för hela forskningsprocessen (Bryman, 2011, s.355). Detta stämmer överrens med hur reliabilitet diskuteras i vanliga fall, där man säkerställer att studien inte lider av några slumpmässiga fel genom att visa på ett noggrant tillvägagångssätt (Ekengren & Hinnfors, 2006, s.80; Esaiasson mfl., 2007, s.70). I denna studie har min ambition varit att vara så tydlig och noggrann som möjligt. Mer konkret tar detta sig uttryck i att jag så utförligt som möjligt har beskrivit hur jag har gått tillväga – hur intervjufrågorna hänger samman med frågeställningarna och teorin, hur jag har transkriberat materialet, hur jag har analyserat det och vilka kriterier jag satt upp för slutsatsdragning. Utöver detta har, som ovan nämnts, en respondentvalidering skett. Det sista delkriteriet; ”en möjlighet att styrka och konfirmera” har sin motsvarighet i objektivitet, och handlar om att forskaren har agerat i god tro (Bryman, 2011, s.355). Forskaren ska därmed inte medvetet låtit personliga värderingar påverka resultatet av studien, och ska inte medvetet styrt studien i önskad riktning (Bryman, 2011, s.355). Genom att föra en diskussion kring både intervjufrågornas koppling till frågeställningarna och kriterier för slutsatsdragning är min förhoppning att jag garderat mig för detta. Med detta sagt så ska det också poängteras att studien inte är objektiv, i en positivistisk mening. Fenomenet bedömning, eller tänkbara kategorier som ingår i en formativ bedömningsprocess utifrån ett mottagarperspektiv, är inte objektiva beskrivningar – utan består av elevers erfarenheter och tolkningar av bedömning, som i sin tur har tolkats av mig. Slutsatsen är därför att det är lämpligare att tala om *en möjlighet att styrka och konfirmera* denna tolkningsprocess genom ovan nämnda garderingar och ett noggrant tillvägagångssätt.

I likhet med tillförlitlighetsbegreppet är även ”äkthet” uppdelat i delkriterier. Dock så har dessa kriterier större relevans för aktionsforskning och kommer därför inte att behandlas i denna uppsats (Bryman, 2011, s.356-357). Ett delkriterium handlar dock om att ge en rättvisande bild. Detta kriterium anser jag har tillgodosetts, återigen genom den ovan nämnda respondentvalideringen.

En kritik kan dock riktas mot det målstyrda urvalet. Studien genomförs i en gymnasieklasse, där samhällskunskapsläraren aktivt arbetar med formativ bedömning. Fallet är valt utefter dess gynnsamma förutsättningar att kunna besvara frågeställningarna. Men då eleverna går på gymnasiet, har de en rad olika lärare i en rad olika ämnen, varav samhällskunskap endast är ett av dessa. Eleverna kommer således troligtvis, då de talar om bedömning, att tala utifrån erfarenheter från olika typer av bedömningar. Detta kan vara till studiens nackdel då studien inte kan isolera faktorn att eleverna befinner sig i en formativ bedömningskontext, något som försvårar att dra slutsatser vid jämförelser med andra studier. Ett lämpligare fall hade således kanske varit en klass där hela skolan aktivt arbetar med formativ bedömning. Med detta sagt vill jag ändå påstå att eleverna har erfarenhet av formativ bedömning, och då vissa frågor är riktade mot just bedömningar i samhällskunskap, kommer eleverna omedvetet eller medvetet att reflektera kring just formativ bedömning.

5.10.2 Bortfallsanalys

Vad avser bortfall talar man vanligtvis om *externt* och *internt* bortfall (Stukát, 2005, s.64). I denna studie består det externa bortfallet av fyra elever som tackade nej till att delta i studien vid upppropstillfället. Det är svårt att säga vad som gjorde att de tackade nej – något som jag alltså endast kan spekulera kring. Kanske upplevde de att de hade för mycket att göra för att hinna med att bli intervjuade, kanske upplevde de att det är obehagligt att bli intervjuade, eller kanske de upplevde att de inte hade så mycket att säga om fenomenet bedömning. Risken med den sista förklaringen är att studien lider av ett snedvridet urval (Esaiasson mfl., 2007, s.211), där alltså en viss undersökningsgrupp undviker att delta. Detta skulle innebära att de som har valts ut har en gemensam nämnare för varför de ville delta i studien och att de som tackade nej har en annan gemensam nämnare. Efter studien var genomförd diskuterade jag urvalet med läraren. Läraren beskrev då hans/hennes uppfattning om varje elev, hur väl eleven presterar under lektionerna och på vilken nivå den ligger betygsmässigt. Av detta drog läraren slutsatsen att det hade blivit en god spridning – en blandning mellan män och kvinnor och låg- och högpresterande elever. Dessa kategorier är dock inget som jag har definierat och därmed kan analysera efter, utan är endast lärarens tolkning. Detta kan dock ses som ett litet ”kvitto” på att urvalet speglar en något sånär jämn fördelning av klassen. Utöver det externa bortfallet föll två elever bort som hade tackat ja. Dessa representerar studiens interna bortfall. Den ena eleven blev sjuk och kunde därför inte delta. Det är oklart vad som gjorde att den andra eleven inte deltog. En förklaring som jag fick av eleverna och läraren var att personen var dubbelbokad, och skulle delta på en idrottsaktivitet, vilket gjorde att personen inte kom. Båda personerna ombads indirekt via de andra eleverna att maila mig för inbokning av ny tid, något som inte gjordes. Då intervjumaterialet kändes tillräckligt efter de åtta intervjuerna, bokades ingen ytterligare intervju in.

5.11 Etisk diskussion

Vetenskapsrådet (2002) har satt upp ett antal forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Den inleder med att beskriva de två övergripande krav som forskningen villkoras under; *forskningskravet* och *individskyddskravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s.5). Forskningskravet ställer krav på att forskningen håller god kvalitet, medan individskyddskravet ser mer till etiska aspekter av forskningen (Vetenskapsrådet, 2002, s.5). Individskyddskravet är i sin tur uppdelat i fyra kategorier; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s.6). I denna studie har ambitionen varit att tillgodose samtliga kategorier. Informationskravet handlar om att undersökningsdeltagarna har fått god förhandsinformation om undersökningens syfte, deras uppgift i projektet, att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta om de så önskar (Vetenskapsrådet, 2002, s.7). Detta har tillgodosetts på så vis att eleverna först fick en muntlig presentation om vad undersökningen syftade till och hur den skulle gå till, innan de accepterade att de skulle bli intervjuade, och därefter en skriftlig information precis innan intervjutillfället (se *bilaga 2*). Samtyckeskravet handlar om att undersökningsdeltagaren skall ha givit sitt samtycke för att delta i studien (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Om undersökningsspersonen är under femton år skall samtycke inhämtas från föräldrarna (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Denna studie är genomförd på gymnasiet och samtliga av deltagarna är över femton år. Samtycke har

således endast inhämtats från dem själva och ifrån deras klasslärare. Studien riktar sig heller inte på eleverna som personer, utan på deras erfarenheter om ett specifikt fenomen, vilket gör att studien kan anses vara av mindre känslig karaktär. (Vetenskapsrådet, 2002, s.7, 9). Eleverna har som sagt även, både muntligt och skriftligt, fått information om att de när som helst kan avbryta studien om de så önskar, något som även ligger i linje med samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s.10). Konfidentialitetskravet handlar om att materialet har behandlats på ett känsligt vis, så att inga personer i studien kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). I denna studie är eleverna anonyma. Namnen som används i studien är således fingerade. Utöver detta har den information, som uppkommit under intervjun som kan möjliggöra identifiering av eleverna, tagits bort. Eleverna har även fått ta del av, och fått ge sitt godkännande till, ett sammandrag av intervjumaterialet innan det använts i studien. Sista kravet, nyttjandekravet, handlar om att intervjumaterialet endast har använts för det forskningssyfte som har överrenskommit (Vetenskapsrådet, 2002, s.14). Då materialet inte har använts i något annat syfte, betraktar jag detta krav som uppfyllt.

6. Resultat

I resultatdelen kommer det som framkom ur det empiriska materialet att presenteras. Upplägget kommer att ligga i linje med hur frågeställningarna är strukturerade. Inledningsvis kommer därför elevers uppfattningar och upplevelser kring bedömning att presenteras för att sedan övergå till en presentation av elevers uppfattningar kring hur en tydlig bedömning ser ut och hur den bör vara utformad. Utöver dessa belystes även elevernas uppfattningar och upplevelser av *kamratbedömning* och *självvärdering*. För tydlighetens skull kommer dessa att presenteras sist, var för sig. Intervjumaterialet kommer att behandlas genom att likheter och skillnader lyfts fram. Genom detta är tanken att centrala delar framkommer, något som kommer att diskuteras vidare i diskussionen av resultatet. Intervjusvaren från eleverna är markerade med ett "R" för *respondent*, och intervjufrågorna med "I" för *intervjuare*.

6.1 Hur uppfattar elever bedömning?

- **Vad är bedömning?**

Till att börja med försökte jag få eleverna att reflektera över *vad* som är bedömning för dem, i ett skolsammanhang – vad de associerar med bedömning. Tre huvudpunkter framkom tydligt och det var att bedömning dels handlar om *betyg*, dels handlar om ett *omdöme över ens prestation* och dels om *hur lärare bedömer en som person*. Detta kommer till uttryck på följande vis:

"I: Vad är bedömning för dig, det första du tänker på, i ett skolsammanhang?"

"R: Ja... det är betyg. Hur man gör sina uppgifter, alltså hur läraren bedömer en, hur bra man är" [Respondent 1]

"R: Om man ska göra det så direkt bara association i hjärnan så är det väl betyg framförallt. Det är väl det man tänker på, i skolsammanhang" [Respondent 8]

"R: Både hur läraren ser på en elev, alltså den allmänna uppfattningen en lärare har av en elev, och betyg såklart" [Respondent 2]

"R: I det här sammanhanget så tänker jag att det kan, det är en kombination av bedömning av ens arbete och en bedömning av ens person. För att det arbete jag gör är ju en del av min person. Är jag ambitiös eller inte, det ser man ju i det jag gör" [Respondent 4]

Som vi kan se gav eleverna en relativt homogen bild av vad bedömning är i ett skolsammanhang. Två elever urskiljer sig dock genom att även göra en tydlig åtskillnad mellan betyg och bedömning. En av eleverna säger:

"R: Sen så man blir ju även bedömd innan man får betyg, och det är väl mer, kanske riktlinjer för hur man ligger och vart man ska komma" [Respondent 4]

Den andra eleven förklarar att bedömningar inte är lika strikta som betyg:

”I: Ok. Ser du någon skillnad mellan betyg och bedömning?”

”R: Ja... lite. Eller bedömning är ju mer, det inte så fast som betyg, känns det som. Betyg är verkligen, ”nu har du fått det och nu har du det”. Bedömning känns snällare på något vis [skratt]” [Respondent 1]

”I: Ja [skratt] på vilket sätt kan de vara snällare?”

”R: Ja de är, jag vet inte, de skriver mer vad de tycker och man kan ändra på det, medan betyg är mer strikt och klart och går inte att argumentera emot” [Respondent 1]

- **Vad är syftet med bedömning?**

Från att tala om vad bedömning är, övergick jag till att fråga om vad syftet var med bedömning i skolan. Likaså här var det tre huvudlinjer som dominerade, dels att det var för att möjliggöra jämförelser, ex. internationellt eller för urval till vidare studier och jobb, dels för motivation och dels för att eleven skulle få information om hur den låg till, så den kunde förbättra sig.

”I: Vad tror du syftet är med bedömningar i skolan? Alltså varför blir du bedömd?”

”R: Det är väl för att man ska kunna ha en grund att basera eventuella vidare studier, och för att få en att liksom... Ja att ha en stämpel för hur man är på att plugga i princip, ja” [Respondent 7]

”R: Ja det är väl för att få en bild av Sveriges elever kanske. I alla fall nationella proven, och sånt, är väl för att, liksom göra en sammanfattning av hur Sveriges, hur bra Sveriges skola är. Och för att man själv ska kunna bli bättre. [...] Ja för att göra det bättre för eleven. Alltså hur man själv kan förbättra sig” [Respondent 1]

”R: Då är det ju dels att eleven ska bli motiverad och känna engagemang för sina studier, att fortsätta. Och att hålla uppe den takt som eleven har, vilket kan få en annan, en omvänd effekt, att man blir trött och inte orkar hålla uppe det liksom. Men det är väl mest för att man ska veta vad man klarar av inför nästa studie. Och att, alltså, om man söker till gymnasiet så är det ju jätteviktigt att man har konkreta siffror så att man kan jämföras med andras” [Respondent 3]

En stor skillnad var dock att fyra av eleverna poängterade även att bedömning kan syfta till att ge en bild om hur man ska kunna förbättra sig – vad man ska göra härnäst, något som alltså skiljde dem från de andra.

”R: Jaa, det kanske är för att man ska få en aning själv i vilken riktning man går, hur man ska jobba, vad man avsätter för mål och så vidare.

Alltså att man ska följa en viss måluppfyllning. Och att man är medveten om hur man själv ligger till och sådär... Ja och sen är det ju självklart för att få olika poäng för att komma in vidare sen. Det är ju en del av skolan, alltså poängsystemet” [Respondent 8]

”R: Ja det är ju att man ska ha någonting att reflektera över, för att sedan kunna bygga en bild av vad man ska åstadkomma härnäst liksom.” [Respondent 3]

”R: Att vi ska förbättra oss. Om man ser att man gjort fel så vet man vad man var dålig på [skratt] och vill, om man är ambitiös så vill man förbättra sig såklart” [Respondent 2]

- **Vem är bedömningen till för?**

Efter att eleverna fick tala om hur de uppfattade syftet med bedömning fick de även precisera för *vem* bedömningen var till för. Detta frågade jag för att låta eleverna reflektera ytterligare över vad syftet var med bedömning. Dessa frågor är alltså intimt förknippade. Det som framkom var att samtliga elever ansåg att bedömning först och främst var till *för eleven*. Ex. på detta var:

”I: För vem gör man bedömning, vem är den till för?”

”R: För sig själv, eller alltså för eleven” [Respondent 6]

”R: Det är oftast för en själv. För att veta hur man ligger till, så att du kan prestera högre eller hålla dig på samma nivå, beroende på hur bra man har presterat, om man är nöjd med det man presterat. Men oftast är det ju så att man oftast behöver prestera mer, så att man kan komma in på det som man vill läsa vidare till då. Så det ultimata är ju att man blir bedömd för sig själv, så att man kan hjälpa sig själv att bli bättre på det man läser” [Respondent 7]

”R: Det är väl för sig själv och, nej det är väl bara för sig själv egentligen” [Respondent 2]

Utöver detta uppfattade eleverna att bedömning även var till för *läraren* och för *jämförelser och urval*. För läraren menade de så att den skulle kunna se hur eleven ligger till och hjälpa den att utvecklas, samt för att de skulle kunna sätta ett betyg. En av eleverna nämnde även föräldrarna, då de genom bedömningar får reda på hur de går för deras barn.

”R: Eleverna, lärarna och högskolorna” [Respondent 3]

”R: Det är ju dels för att läraren ska se och dels för att jag ska veta var jag ligger. Det kan ju göra att läraren tänker på vad man ska göra för att utvecklas, och att jag tänker på vad jag ska göra för att utvecklas. Det är nog det främsta. Sen finns det ju det här, statistik. Att man använder det

för statistik, att staten använder det för statistik, med nationella prov t ex. Det är ju för att de ska se var folk ligger på en skala, i genomsnitt”
[Respondent 4]

”R: Det borde ju vara egentligen bara för, eller det borde ju om man tänker först annat att det är för eleven liksom, men sen är det också, det är ett riktmärke för läraren också. För att veta hur det ligger till liksom”
[Respondent 8]

”R: Ja för läraren är det också bra, för de måste ju göra en bedömning för att veta vad de ska ge för betyg” [Respondent 1]

”R: [...] Sen så tror jag att det kan vara bra för föräldrarna också, så att de får veta hur deras barn presterar i skolan” [Respondent 7]

- **Vad är det som bedöms?**

Eleverna fick frågan vad det är som bedöms. Gemensamt bland svararen var att eleverna uppfattade att det är elevens *prestationer* som bedöms, (ex. hur bra de presterar på prov och arbeten). Utöver detta skiljde sig svaren lite åt. Vissa ansåg att man bedömdes *som person*, alltså hur man agerade i klassrummet, något som dock, enligt eleverna, varierade från lärare till lärare, medan vissa ansåg att man inte bedömdes som person, utan snarare då på ens prestation, oavsett lärare. Två av eleverna urskiljde sig från de andra genom att de även ansåg att det berodde på *ämnet*, att det ex. var skillnad mellan det som bedöms i idrott och det som bedöms i engelska. Men även dessa två sa att det främst berodde på vilken lärare man hade. Det ska även poängteras att en av eleverna kopplade samman prestationen med hur man rör sig i förhållande till målbilden.

”I: Vad är det som bedöms?”

”R: Jag skulle säga att det är arbetena och det man lämnar in, eller, och hur man betar sig på lektionerna” [Respondent 7]

”R: Det är ju då ens framgång, var man ligger i. Det är det som är tanken liksom, var man ligger i sina studier, vilken nivå man är på” [Respondent 3]

”R: Oj, typ allting, eller ja. Jo men det gör det ju typ. Även hur man så här, allt som man skriver, och det som man skriver på prov och så här, men även typ hur man kanske betar sig och hur engagerad man är och sånt också. För det är ju lite svårt, för jag tror att vissa lärare, bedömer kanske väldigt olika, så vissa lärare kanske bedömer mer på hur man betar sig, och vilken plats man tar i klassrummet och så, medan andra lärare inte gör det” [Respondent 6]

R: Ja, det är olika från svenska och typ idrott. Idrott är det ju praktiskt vad man klarar, och hur mycket man försöker. Men i svenska är det väl

hur pass bra man kan skriva, och hur skicklig man är i text. [paus] Stavning” [Respondent 1]

”R: Kunskaper. Vad man kan, vad man har lärt sig, och sånt. Det ser ju liksom inte direkt vad du har på sig för kläder. Åtminstone inte oftast” [Respondent 5]

”R: Ja vad bedöms? Ens prestation bedöms ju, för i första hand vad man har presterat, och hur man rör sig i förhållande till målbilden liksom och hur. Ja det är väl mest de sakerna, alltså vad man presterat helt enkelt. Man borde ju inte bedöma liksom personen i sig, eller hur man uppträder och sådär kanske, bör ju inte falla inom bedömningsmallen liksom heller då, enligt mig. Utan det är väl vad man just har presterat i ämnena” [Respondent 8]

6.2 Hur upplever elever bedömning?

- **Hur känns det inför en bedömning – Hur känns det att bli bedömd?**

Eleverna fick frågan om hur de upplevde att bli bedömda, och vilka känslor de hade precis innan de skulle få en bedömning. Samtliga elever kopplade ihop detta med då de skulle få reda på någon form av resultat, antingen från ett prov eller från ett betygssamtal. Känslorna skiljde sig dock bland eleverna, med ett läger som uppgav att de kände *nervositet* och ett läger som inte gjorde det. Anledningen till detta, uppgav båda lägren, var sammankopplat med vilka förväntningar man hade inför bedömningen. Om man hade höga förväntningar på sig själv och/eller höga förväntningar på att man hade gjort bra ifrån sig, ökade nervositeten. Om man däremot inte brydde sig eller inte var intresserad av ämnet, var nervositeten låg. Det ska även påpekas att vissa av eleverna ansåg, trots att de var nervösa, att bedömning kändes som någonting bra. Denna positiva känsla kunde dock dämpas om resultatet visade sig vara dåligt. Utöver detta var ytterligare en sak anmärkningsvärt, utifrån intervjusvaren, och det var att två av eleverna uppgav att de kände sig mindre nervösa idag än de gjort tidigare, något som berodde på att de kände sig mer erfarna av bedömning.

”I: Hur känner du inför bedömningar? Beskriv dina känslor precis innan du ska få en bedömning av läraren”

”R: Ja det är nervöst [skratt], väldigt nervöst. Nästan alltid, fast det är på ett bra sätt, oftast. För. Ja, jag tror att alla tycker om att få det, oavsett vad de säger liksom” [Respondent 1]

”R: Alltså jag tycker att det är lite jobbigt, jag tycker att även om man jag får bra, så tycker jag att det känns dåligt. Fast det kanske handlar om man har väldigt hög press på sig också. Men jag blir typ inte nöjd. Eller nu kanske det har ändrats lite, men förut var det så att jag blev inte nöjd om inte läraren sa att jag var bäst typ. Och även om det var så här, ”ja det var bra, men det här och det här kunde förbättras”, så tänker jag bara på

det som kunde förbättras liksom, eller det som var dåligt, och det är lite tråkigt” [Respondent 6]

”R: Precis innan... Jag är väldigt sällan nervös. Jag har slutat bry mig [skratt], när jag kom in på gymnasiet, fast det beror också på ämne [...] men jag är väldigt sällan nervös” [Respondent 2]

”R: Inför så är jag väl nog lite nervös, för jag vet inte hur lärarna har uppfattat min arbets... eller ja, de arbetena som jag har lämnat in, och hur jag har presterat på lektionerna och sånt. Men efteråt så brukar det oftast vara antingen besvikelse eller lättnad då, beroende på om jag klarat av det som jag tror att jag ska klara, eller om jag fått sämre. För det blir sällan bättre än vad jag tror [skratt]” [Respondent 7]

”R: För, eller för ett år sen eller två, så var jag lite mer så här ” å tänk om, tänk om det gick dåligt och de vill jag inte”, på sådana här saker. Nu tror jag att jag försöker vara lite mer avslappnad, för jag har gjort allt. Om jag verkligen vet att jag har gjort allt som jag kunnat, så är det inget mer som jag kan göra åt saken [...]” [Respondent 4]

- **Upplever eleven det positivt att det förekommer bedömningar i skolan?**

Mot slutet av intervjun fick eleverna reflektera över om de upplevde att det var positivt att de förekom bedömning i skolan, något som samtliga elever gjorde. Dock var några inte helt övertygande om att bedömningar endast hade positiv verkan. Samtidigt som bedömningar beskrevs som något som hjälpte eleven att veta hur den låg till, skapade motivation och meningsfullhet, beskrevs det också som att det var något som medförde hög press och stress.

”I: Tycker du att det är positivt att det förekommer bedömningar i skolan?”

”R: Ja, det är klart att man måste bli bedömd för att, eller i alla fall jag känner att om jag blir bedömd, så vet jag ju vad jag ska göra bättre. Men sen så tror jag att väldigt många reagerar olika på bedömningar. Men det är ändå ett bra sätt, att ja, veta vad man har gjort och hur man ska göra det bättre och sånt” [Respondent 6]

”R: Ja, det måste jag nog säga. Annars skulle man ju få göra vad man ville. Alltså om jag inte behöver göra det varför skulle jag göra det då. Det är ju liksom så... Hade någon sagt att det är ingen som bryr sig om ditt arbete, det är ingen som bryr sig om att du gör bra ifrån dig, eller att du kommer någon stans i livet, då hade man ju direkt skapat sig en mentalitet från första början att ”nej då bryr jag mig inte”. Och tyvärr är det ju så att en del har fått höra det, under sin uppväxt, om man kommer från sådana förhållanden, men det är ju sorgligt. Så jag tror att bedömningar ändå får igång, att man skapar sig en ambition, en allmänbildning, en vilja att komma någonstans” [Respondent 4]

”R: Både ja och nej. Det är ju dåligt för det är jättemånga som får press på sig, och sitter inne hela helgerna och inte gör någonting, och som liksom mår jättedåligt över det, och är jättestressade och sånt. Men annars är det ju bra för att man vet vad man behöver jobba på och sånt där” [Respondent 5]

Två av intervjusvaren utmärker sig lite från de andra. Den ena av dem anser att det inte bara är positivt att det förekommer bedömningar i skolan, utan att det även kan vara stärkande gentemot eleven – något som alltså framhäver bedömningens stärkande roll. Även den andra anser att det är positivt med bedömningar i skolan, men att de borde vara utformade på ett annat sätt.

”R: Att det förekommer överhuvudtaget? [...] nämen jag tror att den är nödvändig, jag tror den kan vara positiv, att den kan vara stärkande, och särskilt om den är lite personlig, alltså riktar sig, kanske skriftliga utlåtanden och sådär också. Och så är den ju så djupt rotad i det svenska skolsystemet att det är svårt att tänka sig utan den också” [Respondent 8]

”R: Ja absolut. Jag tror att det är jätteviktigt, mellan lärare och elev, angående ämnet. Och det är väl i stort sätt den sortens bedömning som sker i skolan nu, men jag tycker att den kan vara utformad på ett annat sätt. Men det är ju verkligen viktigt att det finns också” [Respondent 3]

- **Upplever eleven att bedömningar kan hjälpa den framåt i skolarbetet?**

Avslutningsvis i intervjun fick eleverna frågan om de upplevde att bedömningar kunde hjälpa dem framåt i skolarbetet. Frågan syftade till att låta eleverna reflektera över vilken roll bedömningen hade för just dem själva. Här var svaren inte lika unisona. Några elever ansåg att bedömningar kunde hjälpa dem framåt i skolarbetet, att utvecklas, medan några kopplade ihop bedömning med betyg/resultat och förklarade att om betyget/resultatet var bra kunde det ha en sporrande effekt, annars kunde det fungera dämpande. En elev poängterade att bedömningarna måste vara tydliga, så att man vet vad man ska förbättra, för att de ska kunna hjälpa en framåt i skolarbetet.

”I: Upplever du att bedömningar kan hjälpa dig framåt i skolarbetet? På vilket sätt?”

”R: Ja det tycker jag, verkligen” [Respondent 1]

”R: Det tycker jag absolut, alltså att man blir sporrad att, dels att bli lite disciplinerad och hålla sig till ramarna, som jag har lite problem med ibland, att hålla sig till ramarna, men. Dels disciplinerad i skolarbetet och dels liksom sporrad framåt att prestera på nya nivåer i fortsättningen. Så det tycker jag absolut att det kan göra” [Respondent 8]

”R: Mm, ja. Om man får ett bra resultat så blir man ju motiverad att fortsätta, eller jag blir det i alla fall. Och så är det ju så att man får reda

på var man ligger och utifrån det så vet man att här har jag pluggat på ett bra sätt, så det kan jag fortsätta med i fortsättningen. Så det har ju varit till nytta, verkligen. Samtidigt som det ibland har gjort så att man har tappat lusten helt, med att plugga. Men för det mesta så har det varit ganska positiv, tycker jag nog ändå” [Respondent 3]

”R: Så jag tror inte att betyg kan hjälpa mig så mycket framåt i arbetet, men jag vet att det är en sporre om man nu verkligen behöver ha bra betyg för det man vill komma in på. Men då är det ju det att jag behöver inte den sporren för jag vet inte vad jag vill bli [...]” [Respondent 7]

”R: Ja det kan de göra men alltså, återigen som riktlinjer, och se vad jag behöver göra för att komma vidare eller för att hålla mig på den nivån jag är” [Respondent 4]

”I: Hur får man reda på, som elev, hur man ska komma vidare? Eller vet man det utifrån den bedömningen man får, att man vet vad man har gjort rätt och vad man har gjort fel?”

”R: Är den tydlig så vet man ju, oftast. Att man skulle ha reflektera lite mer över det här, att man skulle ha varit lite mer analyserande över någonting, t ex. Men om den är otydlig så kan man ju, så är det klart att man kan undra precis vad, exakt vad det var som jag inte gjorde tillräckligt mycket av eller så” [Respondent 4]

En elev uppgav att bedömningar kan vara svåra att ta till sig, något som eleven kopplade ihop med sig själv, att man inte tar det på så stort allvar.

”R: Ja. Ja det gör det, men jag kan va, eller jag känner själv att man är lite så här, man läser bedömningen och så bara såhär ”jaha okej, kul typ”, och så tar man inte, man tar liksom inte in det på ett sätt som man kanske borde göra. Och jag vet inte riktigt hur man, det handlar ju bara om att man själv inte, kanske inte fattar att det kanske är så viktigt som det egentligen, eller så här, att man kan göra det. Säga till sig själv att ”jaja men kom ihåg det här nu” och så gör man inte det, men Ja det hjälper väl en att utvecklas typ” [Respondent 6]

6.3 Hur uppfattar elever att en tydlig bedömning ser ut och hur bör en tydlig bedömning vara utformad?

En central punkt för uppsatsen är att få reda på hur eleverna uppfattar att en tydlig bedömning är, och hur den bör vara utformad. För att belysa detta har fyra olika frågor ställts till eleverna: När är en bedömning tydlig? När är en bedömning otydlig? Hur ser en tydlig bedömning ut? Och hur bör en tydlig bedömning se ut? Frågorna ställdes dock lite olika beroende på hur intervjuerna utvecklade sig, vilket alltså innebär att frågorna varierade lite i sin utformning. Ibland var de kopplat till en specifik situation och ibland rent allmänt, men grundläggande var ändå att de fyra frågorna belystes.

- **Hur ser en tydlig bedömning ut? – När är en bedömlig tydlig?**

Jag valde att slå ihop dessa två frågorna då de bland intervjuvaren var intimt förknippade. Det första som framkom, bland intervjuvaren, var att bedömningen måste vara *saklig* och att den *konkret måste visa hur eleven ligger till* – vad som var bra och vad som var mindre bra. Eleverna skiljde sig åt i om de ansåg att det skulle vara ett betyg eller en skriftlig kommentar. Vissa framhävde att betyg gör att det blir tydligt då man vet vad man fick, medan andra ansåg att en bokstav sa väldigt lite om hur man låg till och att det därför var bättre med en skriftlig kommentar. Gemensamt var dock att oavsett vad så borde läraren även förklara vad den menade med sin bedömning och ge möjlighet för eleven att ställa frågor.

”R: *Saklig. Väldigt, bara rent av saklig. Ingenting för att gå runt det, för att ”ja nämen nu ska jag inte vara så elak”, utan bara helt saklig, rakt av, för min del*” [Respondent 5]

”R: *Ja, alltså jag har ju länge tyckt, i alla fall i högstadiet och sådär, att det kan bli lite opersonligt med bara en bokstav liksom. Och att ofta så, ofta har väl jag, jag har, jag skriver t ex väldigt mycket och sådär [...] Så då vore ju en mer aktiv interaktion med text och liksom, alltså skriftliga omdömen föredrar jag då i sådana fall [...]*” [Respondent 8]

”R: *Oj, alltså det är jätteolika, men jag tycker att det är bra om de ger en skriftlig kommentar, men även att de pratar och förklarar och såhär. Och att man kanske gör det, alltså att läraren gör det med alla och att man inte själv ska behöva gå fram och fråga, för då kanske man inte vågar fråga, om det var något som man vill fråga [...] Och sen, egentligen så tycker jag att det nya betygssystemet är bra, för att jag känner såhär att man kanske fick ett VG och så fick någon annan VG som var typ jättemycket sämre. Så det är ju bra att man har olika steg, men det har ju ändå varit svårt att förstå vad det är, så därför kan man kanske göra det lite tydligare kanske*” [Respondent 6]

En av eleverna kopplade ihop detta med en bedömning i samhällskunskap och sa att det var bra att man fick veta man gjort bra, vad man gjort mindre bra och att det var kopplat till kriterierna.

”R: *Ja det var ett väldigt bra sätt, eftersom att hon både skrev liksom, ett tecken liksom för, så här var det [kopplat] till, eh, ja de här, vad heter det... kriterierna. Och sen så var det vad du hade missat, och vad det var du hade gjort, jag tror att det var med vad du hade gjort bra också. Typ det här gjorde du bra och det här missade du. Ja det var effektivt, man fick reda på mycket om vad man kunde förbättra till [...]*” [Respondent 7]

- **Hur bör en tydlig bedömning se ut?**

Eleverna tillfrågades även hur en tydlig bedömning *borde* se ut. Frågan går självklart in i de ovanstående två frågorna, men tanken var att ge eleverna ytterligare ett utrymme att

förtydliga vad de menar med en tydlig bedömning. Det som framkom var att läraren måste vara tydlig med vad den vill åstadkomma och vara tydlig i sin kommunikation.

”R: Ja, läraren måste veta exakt, tycker jag, vad den vill ha sagt, så att den kan säga det på ett tydligt sätt. Och så tycker jag att det är bra med ett fast betyg liksom, inte plus eller minus, utan att det är ett betyg. Och att de har skrivit någonting, och att de tar ut en och pratar. Det skulle ju vara det bästa, om de gjorde alla tre. Och om de säger vad som är, att de säger verkligen vad som var dåligt, men också vad som var bra, så att man kan göra om det” [Respondent 1]

Två av eleverna påpekar även att bedömningen borde ges oftare och de inte endast borde vara kopplade till prov.

”R: Ja som jag sa förut, att man får regelbunden bedömning. Inte bara en gång, en gång under året, eller en gång under perioden liksom, utan kanske en gång varannan månad, för att se hur långt man har kommit, och vad det är man måste uppfylla, i framtiden, för att man ska kunna höja sig” [Respondent 2]

”R: [...] Men någonting som verkligen skulle förbättra är att man fokuserar mer på vad eleverna lärt sig under terminen, och inte vad eleven lärt sig fram till provet. Därför att... Jag tycker inte om det här med att man måste plugga jättehårt inför ett prov och så efter provet så behöver man inte plugga alls, det är ju en sådan mentalitet som sprider sig då, när man har prov på det här sättet” [Respondent 3]

- **När är en bedömning otydlig?**

Denna fråga ställdes till eleverna för att skapa en kontrast till vad en tydlig bedömning var. På detta sätt var min förhoppning att fenomenet ”tydlig bedömning” skulle bli tydligare. Eleverna talade dels om situationer då de känt sig orättvist bedömda, och dels om hur luddiga kursmålen och kriterierna var. I grunden låg dock att det var bristande kommunikation som gjorde en bedömning otydlig.

”R: Ja, alltså om man får. Om det t ex står på en uppgift att den. Om man vet att man gjorde en uppgift som skulle ha kvalificerat sig för ett väldigt högt betyg, och så får man ett mindre betyg. Men man vet att man gjorde alla de här reflektionerna, allt det här som man skulle, då kan jag tänka att; ”vad var det som jag inte gjorde?”. För det kändes verkligen som att jag gjorde allting, och det kan ju kännas otydligt, men det kan man ju också prata om” [Respondent 4]

”R: [...] Ja, mitt nationella svenskaprov i nian var väldigt otydligt [...] Ja, jag fick VG+ tror jag. Och hon ville läsa upp det för klassen och hon tyckte det var jättebra, o bla bla bla, men jag fick inte MVG, så jag tyckte det var otydligt, eller jag tyckte det var konstigt” [Respondent 1]

”R: Ja precis... vad heter det. Ja det var tydligt, men något som inte är tydligt är de där lapparna, där det står vad man ska uppnå, i samhäll. Det är så himla oklar text, och väldigt ”fancy” ord och så, och man står där med pappret och tänker, ”ok jag ska ha tydligt tal hm”. Det var det man fick ut av hela texten [skratt]” [Respondent 2]

”I: Vad tror du att de där formuleringarna kommer ifrån?”

”R: Ja det är definitivt inte från läraren, utan man får ju det från högre upp. Men om man har flera samhällsklasser i ettan, så tycker jag, att man kunde ta sig lite tid till att skriva om de lapparna till förståelig text. Och det är inte bara i samhäll, utan det är i andra ämnen också, som vi får sådana lappar. Och jag har alltid stått där och undrat, vad är det som står där, för jag förstår inte” [Respondent 2]

6.4 Kamratbedömningar och Självvärderingar

När eleverna talade om bedömning associerade de det automatiskt med bedömning som sker mellan *”lärare och elev”*. Jag riktade därför några av intervjufrågorna för att specifikt fråga om andra typer av bedömningar, närmare bestämt *kamratbedömningar* och *självvärderingar*.

6.4.1 Kamratbedömning

Eleverna fick först frågan om de hade varit med om att någon annan än läraren hade bedömt dem, såsom en annan elev i klassen. Alla elever förutom en uppgav att de hade varit med om detta. Eleverna fick då frågan dels om vad de trodde att *syftet* var med en sådan typ av bedömning och dels om hur de *upplevde* att bli bedömda på det viset.

- **Vad är syftet med kamratbedömning?**

Eleverna fick alltså reflektera kring vad syftet var med kamratbedömning. Svaren var ganska spretiga, då några av eleverna menade att det var för att man skulle få en mer nyanserad bedömning och att man skulle träna sig i att bedöma och bli bedömd. Andra elever menade istället att syftet var att man skulle bli mer medveten om sin egen prestation, få andra perspektiv och se vilka kriterier som var eftersträfvansvärda.

”R: Alltså för det första så tror jag att eleverna ska lära sig kanske att bedöma också, för det är väldigt viktigt [skratt]. Och sen så att man själv kan bli bedömd, alltså det är väl nyttigt att bli bedömd av fler än en person” [Respondent 6]

”R: Det handlar nog mycket om att man ska få reda på vad det är man egentligen håller på med. Det kan ju göra att man utvecklar att man verkligen. För om jag skriver någonting t ex, då vet ju jag vad jag har skrivit sen, och jag kanske är lite såhär, att man har en form av tunnelseende i sitt eget arbete, och då kan det ju vara bra att andra läser och säger vad de tycker. För då kan man ju få andra perspektiv på saker och kanske tänka över det och möjligtvis ändra uppfattning om man behöver det [skratt]” [Respondent 4]

”R: Ja, kanske att man blir medveten om vilka kriterium som är eftersträvansvärda, alltså att man själv blir medveten att se hos sig själv också, och hos andra, vad som är viktigt i skolarbetet, på något sätt. Att det inte bara blir lärarens ensak, att ha monopol på vad goda kriterier för olika saker är, utan att man får medverka och delta i den processen liksom” [Respondent 8]

- **Hur upplever elever kamratbedömning?**

Eleverna fick även frågan om hur de upplevde kamratbedömning. Gemensamt bland svaren var att de ansåg att eleverna oftast var snällare mot varandra än läraren, vilket gjorde att det ”inte var så farligt”. I övrigt ansågs det även som spännande och intressant. En av eleverna poängterade dock att kamratbedömningar kanske endast fungerade på små saker och kanske inte på ex. stora prov.

”R: Det var ganska spännande faktiskt. Då fick man se det från lärarens perspektiv på ett helt annat sätt” [Respondent 5]

”R: Jo det brukar kännas bra, egentligen. Alltså i min klass så är det ingen som är elak, och det är väl en trygghet. Och sen så ser jag inte det som ett problem, för det är ju liksom konstruktiv kritik. Och jag kan ju göra samma sak när någon annan läser upp, så jag kan ju inte. Om jag har någonting, typ det här kanske var lite vagt eller inte så jättebra, då får jag vara beredd på att de kan säga så om mitt arbete också. Så det man kan inte bara tänka att man är bäst och så där, och tror att man kan komma undan med vad som helst” [Respondent 4]

”R: [...] Och det kan ju vara ganska bra, kan jag tycka egentligen, men det är ju just sådär jättesmå test. Hade det varit på ett stort test så vet jag inte om det hade fungerat riktigt” [Respondent 3]

6.4.2 Självvärdering

Eleverna fick frågan om de hade varit med om att de hade fått bedöma sig själva. Sex elever uppgav att de fått göra detta, fast en av dem hade inte gjort det på gymnasiet, utan i grundskolan. Elevernas beskrivningar varierade mycket, allt ifrån att sätta betyg på sig själva innan läraren skulle göra det, till att värdera sin egen insats på en uppgift. Likaså här fick eleverna frågan dels om vad de trodde att syftet var med en sådan typ av bedömning och dels om hur de upplevde att använda sig av en sådan bedömning.

- **Vad är syftet med självvärdering?**

Samtliga av de elever som varit med om självvärdering ansåg att det hade något att göra med att få *insikt* över vad man gör – att *synliggöra* sin egen insats. Detta framkom på följande vis:

”R: Tja jag vet inte riktigt. Det är väl för att man ska veta var man själv tycker att man ligger, i studierna, det är väl syftet” [Respondent 3]

”R: Det handlar nog mycket om att man ska få insikt över vad man gör. Det är nog ungefär samma sak som när andra bedömer en, att man ska få insikt. Sen kan ju väldigt många, alltså folk tycker ju olika saker alltid. Men det handlar nog mycket om insikt både när andra bedömer en och när jag själv bedömer mig” [Respondent 4]

”R: Det är väl för att man ska få se hur, att man är ödmjuk mot sig själv liksom, och se det liksom för vad det verkligen är, eller om man är väldigt hård mot sig själv, eller om man är väldigt, ja, lyfter upp sig själv på en piedestal liksom, så att man liksom ”jag är bra”, eller ”jag är bäst” ... eller. Att man försöker se sig själv som man verkligen är, eller om man är, försöker trycka ned sig själv liksom” [Respondent 7]

- **Hur upplever elever självvärdering?**

Eleverna fick frågan om hur de upplevde självvärdering. Det som tydligt framkom var att de upplevde det som *svårt*. Detta berodde dels på att man inte ville framstå i dålig dager, vilket gjorde att man bedömde sig själv lägre än vad man egentligen tyckte, och dels att det inte fanns så mycket att jämföra sin egen insats med – ingen jämförelsepunkt. Detta gjorde, menade eleverna, att ens egen bedömning bara blev vad man själv tyckte, något som i och för sig kunde vara bra, fast som sagt *svårt*. Detta framkom på följande vis:

*”R: Svårt! För man vill ju inte sätta för högt för då verkar man ju. Man vill ju inte verka som att man kan allting. Sedan så vill man ju inte, alltså man kan ju egentligen inte vara såpass blyg eller ödmjuk så att man sätter för lågt, för man måste ju ändå någonstans inse sin kapacitet. Det är ju en sak att inte skryta, men det är en annan sak att säga att man inte är bra fast man är det. Och att man tror på det, att man inte är bra, fast man kanske har mer kapacitet. Det är mycket mer bekvämt att bli bedömd av andra, på ett sätt. För det är så *svårt* att bedöma själv. För jag kan bedöma mitt arbete men så ska någon annan också göra det och då vill man inte vara helt ”of the wall” med sin egen bedömning” [Respondent 4]*

”R: Ja alltså på den, ja, eller nej. Alltså på det här pappret när man har fått bedöma så har det bara stått såhär, ”var det bra”, och då vet man egentligen inte vad som är bra typ, fast vi kan ju anse vad vi tycker är bra. Men vi har aldrig haft något såhär: ”DET HÄR är bra”, ”tycker ni att det var såhär” ” [Respondent 6]

7. Diskussion och slutsatser

I den här delen kommer studiens resultat att diskuteras i en rad olika avseenden. Dels kommer resultatet att diskuteras i ljuset av vad som egentligen framkom av det empiriska materialet, dels hur detta står i relation till teori och tidigare forskning, och dels vad som är studiens faktiska bidrag. Avslutningsvis kommer förslag till vidare forskning att presenteras, samt en reflektion kring vilken relevans studien har för lärarprofessionen.

7.1 Studiens resultat

Syftet med denna studie var; *att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning, och att därigenom finna tänkbara faktorer som påverkar huruvida elever uppfattar bedömningen som tydlig och relevant – och därigenom meningsfull – för att få större förståelse för mottaggaraspekten vid en formativ bedömningsprocess.* Detta syfte konkretiserades ned till tre huvudfrågeställningar: *Hur uppfattar elever bedömning? Hur upplever elever bedömning? Och Hur uppfattar elever att en tydlig bedömning ser ut och vad gör en bedömning tydlig?* Frågeställningarna i sin tur genomsyrades av aspekterna; bedömning mellan *lärare - elev, kamratbedömning*, samt *självvärdering*. I resultatdelen presenterades det empiriska materialet utifrån dessa frågeställningar och aspekter. I detta avsnitt är ambitionen att lyfta detta resultat till en mer analytisk nivå, för att se *om, hur och på vilket sätt* frågeställningarna har besvarats.

I teoridelen definierades formativ bedömning på följande vis:

- Formativ bedömning är en bedömning som syftar till att främja elevens kunskapsutveckling
- Formativ bedömning fokuserar på ”nästa steg” – ett utvecklande steg i läroprocessen.
- Formativ bedömning innebär någon form av återkoppling.
- Formativ bedömning måste vara meningsfull, för eleven.

Det är således utifrån dessa fyra definitioner som analysen kring materialet kommer att ske.

7.1.1 Formativ bedömning är en bedömning som syftar till att främja elevens kunskapsutveckling

De flesta av eleverna kopplade samman bedömning med *betyg*. Bedömning, i form av ett slutbetyg, var till för urval till vidare studier och statistiska jämförelser mellan skolor, nationellt som internationellt. Tanken om ett slutbetyg, kunde även fungera som en sporre, genom att motivera eleverna till att plugga, (förutsatt att de var intresserade av att få ett högt betyg). Betyg kunde även förekomma under kursens gång, i form av resultatmått på ens prestationer, baserat på vad man fått på prov och/eller andra uppgifter. På detta vis kunde eleverna se vilken nivå deras prestation låg på, något som kunde ge dem ett riktmärke att gå efter om de skulle fortsätta att plugga så som de gjorde, eller om de skulle ändra taktik. Även detta kunde fungera sporrande, något som dock hängde på om bedömningen var bra eller dålig, alltså om betyget stämde överens, eller överträffade, ens egna förväntningar.

Utifrån detta uppgav eleverna att bedömningar, på sätt och vis, kunde hjälpa dem framåt i skolarbetet.

Det fanns även de elever som gjorde en åtskillnad mellan bedömning och betyg. För dessa elever var bedömning någon form av *återkoppling*, antingen skriftlig eller muntlig. Denna återkoppling syftade till att visa vad som var bra och vad som var dåligt i det som eleverna presterade. På detta sätt kunde eleverna få en bild av vad de behövde träna mer på för att förbättra sig. Bedömningen gav således dels ett riktmärke för hur man låg till, och dels ett riktmärke för hur man skulle göra, för att förbättra sig.

En slutsats är således att trots att eleverna definierade bedömning på olika sätt, fanns det alltså ändå inslag av *bedömning som syftar till kontroll* och *bedömning som syftar till att främja elevers lärande*, i båda perspektiven. Det kan således tolkas som att en formativ bedömning i sig inte är beroende av hur bedömningen är utformad, för att eleverna ska kunna tolka den som stärkande.

7.1.2 Formativ bedömning fokuserar på ”nästa steg” – ett utvecklande steg i läroprocessen

En punkt som samtliga elever var eniga om var att bedömning först och främst var till för *eleven själv*. Detta gällde även vid kamratbedömningar och vid självvärderingar. Bedömning syftar på detta sätt till att vara ett verktyg för att tala om för eleven hur den ligger till – hur bra den presterat. Detta är således en gemensam nämnare för de båda perspektiven. Perspektiven skiljer sig dock, uppgav eleverna, avseende hur bedömningarna säger något om vad eleven ska göra härnäst. Bedömningar i form av betyg ansåg eleverna i många fall kunde vara ett tydligare sätt att förmedla hur eleven ligger till, men att det inte sa så mycket om vad eleven skulle göra härnäst. En elev förklarade att bedömning i form av ett betyg kunde upplevas som lite opersonligt och att det därför var bättre med en personligt vinklad kommentar, som visade på vilka steg eleven skulle ta för att förbättra sig. Detta var något som flera elever uttryckte, samtidigt som de problematiserade att de inte alltid förstod de skriftliga kommentarerna, eller tog dem på allvar. Det viktigaste var därför att läraren även samtalade med eleven, för att möjliggöra en dialog kring bedömningen.

Utifrån elevernas beskrivningar av bedömning går det att anta att det var sällsynt med skriftliga bedömningar som förklarade vad nästa steg var. Eleverna talade istället mycket om hur bedömningarna förklarade hur bra du presterat – hur du låg till. Vid de tillfällen då de nämnde bedömningar, som även hade fokuserat på nästa steg, var det i form av en skriftlig kommentar. Då samtliga elever poängterade vikten av att läraren även samtalar med eleven, är det tänkbart att eleverna fick återkopplingen på vad de skulle göra härnäst, för att nå målen, i dialogen med läraren.

En slutsats är således att en bedömning som ska fokusera på nästa steg, inte nödvändigtvis behöver komma i en form, utan kan kompletteras av flera former av återkoppling.

7.1.3 Formativ bedömning innebär någon form av återkoppling

Då eleverna fick beskriva sina känslor inför en bedömning, blev det tydligt att eleverna oftast kopplade ihop bedömning med *resultatförmedling*. Detta var något som medförde

nervositet hos de flesta av eleverna, något som i sin tur berodde på ens egna förväntningar och förhoppningar. Återkopplingen, oavsett om den var skriftlig eller muntlig, handlade således oftast om att eleverna skulle få reda på hur bra de presterat. Detta var något som kritiserades av en elev som upplevde att det var problematiskt att bedömningarna var så fokuserade på prov. Detta medförde att eleverna bara fokuserade på att prestera bra på proven och inte på att egentligen lära sig. Bedömningar sa på detta sätt, förklarade eleven, inget om vad eleverna lärt sig under terminen, utan endast vad de lärt sig inför proven.

En slutsats utifrån detta är således att det förekommer flera olika typer av återkoppling, men att dessa oftast är sammankopplade med någon form av resultatförmedling.

Detta gällde dock främst de bedömningar som var mellan lärare och elev. Vid kamratbedömningar kretsade bedömningen istället kring att ge en nyanserad bild av *hur väl* något var framfört eller presterat, istället för ett fast resultat. Likaså vid självvärdering, handlade det istället om att synliggöra sin egen insats – att öka sin medvetenhet över vad man presterat och över sin egen lärprocess.

7.1.4 Formativ bedömning måste vara tydlig och relevant, och därigenom meningsfull, för eleven

Samtliga elever ansåg att det är positivt att det förekommer bedömningar i skolan. Bedömningar skapar en form av relevans, genom att de uppmärksammar vad eleverna gör. För att bedömningen ska vara tydlig måste den vara saklig, och på ett konkret sätt förklara vad som var bra och vad som var dåligt, förklarar eleverna. Vid kamratbedömningar och självvärderingar måste det även tydligt framgå vad som gör att något är bra och att något är mindre bra – alltså något att relatera till. I grund och botten handlar det om att den som ger bedömningen är tydlig i sin kommunikation och vet vad den vill säga. Som vi ovan sett, kan bedömningarna dock anta olika former, något som eleverna reagerar olika på. Vissa föredrar skriftliga kommentarer och andra ett betyg. Detta framkommer bl.a. genom en elevs utsaga där den förklarar att man inte alltid tar kommentarerna man får, på allvar, då man är mer intresserad av att veta om man gjort bra ifrån sig eller inte, (något som, enligt eleven, framkommer vid ett betyg). Detta tolkar jag som ett tecken på att eleverna har olika uppfattning om vad kunskap innebär. Genom elevernas beskrivningar av vad som bedöms, framkommer det att vissa elever ser kunskap som något *absolut*, som mäts vid bedömningstillfällen, ex vid prov, medan vissa elever ser kunskap som en *process*, där bedömningstillfällena istället syftar till att visa hur man ligger till i denna process, för att guida en vidare framåt, mot målet. Utifrån det första perspektivet är det lätt att förstå att ett betyg ger en tydligare bild av hur man har presterat – alltså en stämpel på vilken kunskap man besitter. Utifrån det andra perspektivet är det istället en återkoppling, som tar upp hur eleven presterat kopplat till målet och hur den ska gå tillväga för att nå målet, som premieras.

En slutsats är således att huruvida en bedömning ska ses som meningsfull, för eleven, beror på och är intimt förknippat med, vilken kunskapssyn eleven har. Detta påverkar vilket värde eleven ger bedömningen – antingen som en produkt av deras resultat eller som ett verktyg i lärandet.

7.2 Undersökningen i relation till teori och tidigare forskning

Inledningsvis i teorikapitlet beskrevs bedömning, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, som en kommunikativ process. Jag anser att det är extra påtagligt i intervjumaterialet att eleverna delar denna bild, något som framförallt framkommer när eleverna förklarar vad som skulle göra att en bedömning blev tydligare. Samtliga förslag handlade om hur missförstånd kunde undvikas genom saklighet och tydlighet i kommunikation – muntligt som skriftligt. En annan sak som är tydligt i materialet är att bedömning, enligt eleverna, främst syftar till att tala om för eleven hur den ligger till, hur den har presterat. Kopplat till Sadlers (1989) tre processsteg ser man att eleverna lägger störst vikt vid det andra steget – (*hur jag ligger till kopplat till målet*). Hattie & Timperley (2007) använder begreppen “*feed up*”, “*feed back*” och “*feed forward*” för att förklara återkopplingens tre delar vid en formativ bedömning. Kopplat till elevernas utsagor ger eleverna främst uttryck för återkoppling i form av *feed back*. Värt att notera är att eleverna, då de talar om tydliga bedömningar, kritiserar att lärarna inte lägger mer vikt vid *feed up* – att den tydliggör vad den vill och vad som är målet. *Feed forward* förekommer inte lika ofta, men eleverna ger ändå uttryck för att det förekommer. I Black & Williams (2009) fempunkts strategimodell synliggörs lärarens, klasskamraternas, och elevens potentiella roller vid en formativ bedömning. Framförallt vad avser kamratbedömning och självvärdering verkar rollerna stämma överrens med elevernas uppfattningar och upplevelser. Dock verkar inte alla av eleverna helt införstådda i hur det målrelaterade betygssystemet fungerar, något som framkommer vid deras beskrivningar av vad som bedöms. Att vissa inte uppfattar lärande som en process, utan som ett statiskt tillstånd, påverkar deras syn på bedömning. Det finns en risk att detta kan vara kontraproduktivt vid en formativ bedömning då man inte får ett slutgiltigt besked, vilket alltså kan uppfattas som otillfredsställande. Jag hävdar dock att det existerar en markant skillnad mellan hur dessa elever ser på bedömning och av det som framkommer i Lindqvist (2003) och Törnvalles (2002) intervjuer. Eleverna där ser att bedömning främst syftar till *kontroll*, något som dessa elever, (i denna studie), endast delvis gör. Detta visar sig genom att samtliga elever, oavsett syn på bedömning, ger uttryck för att bedömning först och främst är till för eleven, och att det därigenom kan fungera stärkande.

7.3 Studiens bidrag och vidare forskning

Studien har haft som ambition att belysa elevers uppfattningar och upplevelser av formativ bedömning, något som jag anser är uppfyllt. Eleverna har pekat på en rad olika intressanta punkter, varav endast ett fåtal har fått plats och behandlats i denna studie. Flera punkter ger konkreta förslag på hur den formativa bedömningsprocessen kan stärkas. För mig har det blivit extra tydligt att formativ bedömning inte endast är ett arbetssätt, utan även ett förhållningssätt, något som måste förankras hos eleverna för att bedömningen ska lyckas bli just formativ. Jag tror att det är ytterst relevant att fler studier görs inom ramen för att undersöka vad som ingår i och påverkar en formativa bedömningsprocess, utifrån en mottagaraspekt. Min förhoppning är att denna studie kan ligga till grund för vidare undersökningar inom detta, och inspirera till sambandsprovande studier. Det hade även varit intressant att se vilket resultat som framkommit om studien hade genomförts på en skola, där hela skolan arbetar med formativ bedömning. Det är möjligt att ett sådant resultat hade kunnat peka ut ännu fler

tänkbara faktorer som påverkar vid en formativ bedömningsprocess, utifrån en mottagaraspekt.

7.4 Relevans för professionen

Jag tror att denna studie kan vara relevant utifrån många olika aspekter. Framförallt ger den en större insikt och förståelse för elevers syn på bedömning, något som kan vara till hjälp för lärare i deras bedömningsarbete. Den kan även ge en ökad förståelse för vad som gör en bedömning meningsfull för eleven, något som ger lärare konkreta tips på vad de ska tänka på då de *ger* bedömningar. Likaså pekar eleverna, i denna studie, ut problematiska områden, såsom vid självvärdering – att det inte finns några referenspunkter, något som ger lärare konkreta tips på vad de ska tänka på då de *utformar* bedömningar. Utöver dessa implikationer är min förhoppning att studien kan ge inspiration till lärare som är intresserade av och vill veta mer om formativ bedömning och den formativa bedömningsprocessen.

Referenser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

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

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagan. Malmö: Liber.

Buregård Eklund, A. (2012) *Feed up, feed back och feed forward – en studie av tre gymnasielärares arbete med Lärande Bedömning i klassrummet*. Göteborgs Universitet. (Magisteruppsats).

Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. Ingår i H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Davidson, J. & Feldman, J. (2010). Formative assessment applications of culminating demonstrations of mastery. Ingår i H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7). s.1-11. Tillgänglig på Internet: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>, hämtat 2012-05-12.

Dythe, O. (Red.), (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ekengren, A-M & Hinnfors, J. (2006). *Uppsatshandbok – Hur du lyckas med din uppsats*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tredje upplagan. Stockholm: Norstedts juridik.

Filosofer.se

<http://www.filosofer.se/citat.html>, hämtat 2012-04-26.

Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygsättningen – om bedömningens och betygssättningens dubbla karaktär. Ingår i C. Fritzell (red.). *Att tolka pedagogens språk: perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö University Press.

Guskey, T. R. (2010). Formative assessment – The contributions of Benjamin S. Bloom. Ingår i H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.

Hattie, J. & Timberley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s.81-112.

Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. Ingår i C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius. (red.). (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2010) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), s.211-232.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, S. (2003). *Elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i matematik skolår 5*. Rapport från PRIM-gruppen 2003:19. Lärarhögskolan i Stockholm (C-uppsats).

Linell, P. (1994). ”*Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*”. Arbetsrapport från tema Kommunikation, 1994:9. Lindköping: Lindköpings universitet.

Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömningens historia. Ingår i A. Petterson (red.). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.

Lundahl, C. (2010). Bedömning – att veta det andra vet. Ingår i U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (red.). *Lärare, Skola, Bildning – Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Nordstedts.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, s.4-13.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18. s.119-144.

Samuelsson, J. (2008). Betygshistorik. Ingår i M. Jansdotter Samuelsson & K. Nordgren (red.). *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

Setterberg, H. (2012). *Formativ bedömning – en experimentell studie om huruvida formativ bedömning ökar elevers lärande*. Lärarprogrammet. Göteborg Universitet (C-uppsats).

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 1, s.153-189.

Skolverket a, *Hur ser bedömningspraxis ut i Sverige?*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>, hämtat 2012-04-26.

Skolverket b, *Elevperspektivet behöver fokuseras i bedömningsforskningen*.

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning/reportage/elevperspektivet-behoover-fokuseras-i-bedomningsforskningen-1.130288, hämtat 2012-04-26.

Skolverket c, *Vilka är syftena med bedömning och betyg?*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699>, hämtat 2012-04-26.

Skolverket d, *Vad är bedömning*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/vad-ar-bedomning-1.157698>, hämtat 2012-04-26.

Skolverket e, *Formativ bedömning – bedömning för lärande*.

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning, hämtat 2012-04-26.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedt juridik.

Säljö, R. (2010). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. Ingår i U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (red.). *Lärare, Skola, Bildning – Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Tholin, J. (2007). *Vilken kunskap räknas?*. Ingår i A. Petterson (red.). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.

Törnvall, M. (2002). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Pedagogisk-Psykologiska Problem, Nr 677. Malmö: Högskolan, Lärarutbildningen (licensatavhandling).

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

som Pdf:

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf, hämtat 2012-04-26.

Vetenskapsrådets rapportserie (2010) *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning. 2:2010*, Tillgänglig på Internet som Pdf:

http://www.vr.se/download/18.6e3f84f912af3e345e78000720/2010_02.pdf, hämtat 2012-04-26.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of formative assessment. Ingår i H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Styrdokument

Lpo 94 (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*). Tillgängligt på Internet som Pdf:

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069, hämtat 2012-04-26.

Lpf 94 (*Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994*). Tillgängligt på internet som Pdf:

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071, hämtat 2012-04-26.

Lgr 11 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*).

Tillgängligt på internet som Pdf:

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575, hämtat 2012-04-26.

Skollagen 2011

Tillgänglig på internet:

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3, hämtat 2012-04-26.

Bilaga 1. Intervjuguide

1. Vad är bedömning för dig?
 - Kan du beskriva något tillfälle då du blivit bedömd?
 - Hur upplevde du det tillfället? Hur kändes det?
2. Vad tror du att syftet är med bedömning i skolan? Alltså varför blir du bedömd?
 - Finns det något mer syfte?
 - Kan bedömningen användas till något annat?
3. För vem gör man bedömningen?
 - Kan bedömningen vara till för någon annan?
4. Vad är det som bedöms?
5. Hur känner du inför bedömningar? Beskriv dina känslor precis innan du ska få en bedömning av läraren.
6. Skiljer sig bedömningar du får i samhällskunskap från bedömningar du får i något annat ämne?
 - På vilket sätt?
 - (Varför tror du att det är så?)
7. Är bedömningen du får i samhällskunskap tydliga, förstår du dem?
 - När är bedömningen otydlig och på vilket sätt?
 - När är bedömningen tydlig och på vilket sätt?
 - Vad tror du kan göra bedömningen tydligare?
8. Har du varit med om att du fått en bedömning/blivit bedömd av någon annan än läraren, ex av någon annan elev i klassen?
 - Kan du ge något exempel på hur det gick till?
 - Hur kändes det att få en bedömning av någon annan/en kamrat?
 - Vad tror du syftet var med det?
9. Har du någon gång fått bedöma dig själv?
 - Kan du ge exempel på hur det gick till?
 - Hur kändes det att bedöma sig själv?
 - Vad tror du att syftet var med det?
 - Använde ni er av bedömningsmatriser då?
10. Är det positivt att det förekommer bedömningar i skolan?
11. Upplever du att bedömningar kan hjälpa dig? På vilket sätt?

Bilaga 2. Information till eleverna inför intervjun

Hej!

Mitt namn är Henning Setterberg och jag går min sista termin på Lärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete och jag har kommit att intressera mig för **bedömning**. Mitt syfte är att ta reda på elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i skolan. Det finns därför inget svar som är rätt eller fel och heller inget givet svar. Syftet med frågorna är snarare att möjliggöra för er att berätta kring vissa punkter än att svara på vissa frågor. Jag vill meddela att du som deltar kommer att vara anonym. I arbetet kommer det därför inte förekomma några riktiga namn. Medverkan är frivillig och du kan när som helst avbryta. Detta gäller självklart även efter att intervjun är genomförd. Min förhoppning är att du även ska få ta del av en sammanställning av intervjuutskriften så att du kan få möjlighet att godkänna min tolkning av intervjun.

Jag vill understryka att jag är ytterst tacksam för att du hjälper mig i mitt examensarbete!

Med Vänlig Hälsning Henning Setterberg!