

Kompetens i klassrumsbedömning

- en studie av lärares reflektioner om
videodokumenterad undervisning

Fredrik Thornberg

Licentiatuppsats, 2015



**DEPARTMENT OF EDUCATION
AND SPECIAL EDUCATION**

© FREDRIK THORNBERG, 2015

Halmstad kommun och Högskolan i Halmstad har tillsammans bidragit till att göra denna studie möjlig.

Abstract

Title: Classroom assessment literacy - a study of teachers' video stimulated reflections
Author: Fredrik Thornberg
Language: Swedish with an English summary
Keywords: Classroom assessment, assessment literacy, teachers, asset perspective, video stimulated reflections, thematic analysis

There is a tendency to view teachers' assessment literacy from a deficit perspective, and teachers existing practices are rarely used as a source of knowledge about assessment. Instead of treating teachers as being to some extent experts on assessment, the domain of assessment literacy is primarily represented by viewing researchers as "experts". In this study teachers' assessment literacy is approached from an asset perspective. The knowledge and skills that teachers possess can contribute to the description and understanding of classroom assessment literacy.

The overall aim of the study is to develop knowledge about teachers' classroom assessment literacy. Studying teachers' collective reflections about assessment, in relation to video-recorded teaching situations, is used to approach the question of what classroom assessment and assessment literacy actually mean. Three primary schools and eleven teachers, heterogeneous regarding age, sex, education and experience, are involved in the study.

The results indicate three themes to describe teachers' classroom assessment literacy: focus on the *intention* of assessment, focus on the *enactment* of assessment and focus on the *conclusion* of assessment. The study shows that teachers have the competence to conduct and use assessment as an integral part of teaching. An overall conclusion is that assessment literate teachers invite students to share power and responsibility in assessment processes. The three themes can be seen as a process of developing, implementing and using assessments, which requires a holistic approach to learning, teaching and assessment.

Innehåll

FÖRORD	9
KAPITEL 1 INTRODUKTION	11
KAPITEL 2 BAKGRUND	15
Bedömning	15
Problemområdet	16
Reformer och förändring	17
Studier om lärares bedömningskompetens.....	18
Bedömningens användningsområden	20
Bedömningsområdets komplexitet	21
Syfte och frågeställning.....	24
KAPITEL 3 TEORETISK INRAMNING	25
Perspektiv på lärande	27
KAPITEL 4 TIDIGARE FORSKNING	31
Definitioner av bedömningskompetens	31
Bedömningskompetensens karaktär.....	32
Klassrumsbedömningens potential.....	33
Ett förändrat fokus för bedömning.....	34
Formativ bedömning	35
Från formativ bedömning till bedömning för lärande.....	37
Bedömningens genomförande och användning.....	39
Validitet och validering.....	39
Bedömningens genomförande	42
Varför bedöma?	42
Vad bedöma?.....	46
Hur bedöma?.....	47
Bedömningens användning.....	49
Hur kommunicera?.....	49
Hur involvera elever?	51
KAPITEL 5 METOD	55
Pilotstudie	58
Reflexivitet.....	60

Huvudstudie	61
Kontext	61
Urval	62
Deltagare	63
Genomförande.....	64
Validering och validitet.....	67
Forskningsetiska överväganden	68
KAPITEL 6 ANALYS.....	71
Analysmetod.....	71
Analysens genomförande	72
KAPITEL 7 RESULTAT.....	79
Uttryckssätt om bedömning	79
Tema 1: Fokus på bedömningens intention.....	81
Att formulera och kommunicera intentioner.....	81
Tema 2: Fokus på bedömningens realisation.....	87
Informell realisation av bedömning.....	88
Formell realisation av bedömning.....	90
Semiformell realisation av bedömning.....	92
Realisationens möjligheter och risker	98
Tema 3: Fokus på bedömningens konklusion	102
Bedömning främst för undervisning	102
Bedömning främst för lärande	107
Resultatsammanfattning	114
KAPITEL 8 DISKUSSION	115
Bedömningskunskap för, om och i praktiken.....	117
En helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning.....	119
Interaktion och samarbete	122
Riskmedvetenhet	123
Att återkoppla för lärande.....	124
Den bedömningskompetente läraren	125
Implikationer.....	126
Slutord.....	128
ENGLISH SUMMARY	137
Introduction	137

Research aim and question	138
Research context, design and analysis	138
Results	140
Discussion	141
REFERENSER	143
BILAGOR	151
Bilaga 1 Introduktion till VSR.....	151
Bilaga 2 Tillståndsbrev till vårdnadshavare	153

Figurförteckning

Figur 3.1 Säljös (2000, s. 122) bild av proximal utvecklingszon	30
Figur 5.1 Tolkning, översättning och bearbetning av Crooks, Kane och Cohen (1996) valideringsmodell	68
Figur 6.1 Analyssteg.....	73
Figur 7.1 Resultatsammanfattning.....	114
Figure 11.1 Eight steps of analysis	139

Tabellförteckning

Tabell 4.1 Förenklad bild av Harlen (2012, s. 98; min översättning) bedömningsdimensioner	45
Tabell 5.1 Lärare som deltar i studien.....	64
Tabell 6.1 Inledande analysdokument.....	73

Förord

Jag är ytterst tacksam till ett flertal personer som i olika delar av processen bidragit till denna uppsats. Inledningsvis vill jag tacka alla de lärare som medverkat i studien. Utan ert engagemang och era inspirerande diskussioner hade denna studie aldrig kunnat genomföras. Det har dessutom varit otroligt lärorikt att följa ert arbete och för allt detta vill jag uttrycka ett enormt stort TACK. Jag är även tacksam till Högskolan i Halmstad och Halmstad kommun som gjort denna studie möjlig.

Att genomgå en forskarutbildning och allt vad det innebär har varit en otrolig berg- och dalbana där jag framför allt haft två fasta punkter; två härliga, stöttande, kompetenta, kunniga och krävande handledare. Till min huvudhandledare Gudrun Erickson och min biträdande handledare Pernilla Nilsson; ni har aldrig tappat tron på mig och mitt projekt även när jag själv vacklat. Era många genomläsningar och insiktsfulla kommentarer har hela tiden lett både mig och texten vidare under dessa år. Ni anar inte hur mycket ni betytt och kommer att betyda i mitt framtida arbete. Jag skulle kunna skriva ett par sidor bara till er och även om det känns otillräckligt vill jag säga TACK.

Inom akademien finns fler personer som betytt mycket. Ett extra tack till Lisbeth Åberg-Bengtsson som var diskutant på mitt planeringsseminarium och Claes Malmberg som gjorde en kritisk granskning av min text när det började närma sig slutet...trodde jag. När det verkligen började närma sig slutet fick jag värdefulla kommentarer av Marianne Dovemark, i form av läsare av slutmanus. Du synliggjorde mina förgivetta ganden och hjälpte mig att slutföra det jobbigaste och bästa jag åtagit mig inom akademien. *Many thanks to Professor Bronwen Cowie who, instead of a tour around campus discussed my work and transformed a lot of exclamation marks to question marks. This was important for my future work. TACK/THANKS.*

Alla medlemmar i forskningsmiljön "Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen" skall ha en eloge för era roller som kritiska vänner vid olika tidpunkter. Ett särskilt tack till Anki som läst och bidragit med insiktsfulla kommentarer och Caroline som ställde upp på min förfrågan att klippa, klistra, diskutera och sortera hundratals excerpt i olika högar. Ulla, din noggrannhet och hjälp med layout var ovärderlig. Till er alla, TACK.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Avslutningsvis vill jag tacka familj, släkt och vänner. Om alla andra får ett tack får jag kanske säga förlåt till några av mina vänner. Ni har fått stå ut med en kompis som varit än mer insnöad än vanligt men ni har fått mig att förstå att det finns annat i livet än forskning. Mamma, jag vet hur stolt du är och jag hade aldrig klarat detta utan ditt stöd. Sofia, Mika, Hedda och Allie, jag älskar er, vilket ni förhoppningsvis kommer att märka av ännu mera nu. TACK.

Halmstad 25/2-2015

Fredrik Thornberg

Kapitel 1 Introduktion

Denna licentiatuppsats behandlar lärares bedömningspraktik och de kunskaper och färdigheter lärare har för att använda bedömning i lärandets tjänst. Jag har träffat många lärare och varit involverad i ett flertal utvecklingsinsatser med bedömning i centrum. Det är lätt att bli förförd av de effekter bedömning förmodas ha på elevers lärande men jag inser också att jag tidigare inte reflekterat tillräckligt på djupet över vad bedömningsprocesser egentligen innebär, och vad de betyder för lärares yrkeskunnande.

Efter min egen skolgång ställde jag mig frågan varför jag fått de betyg jag fått och drog slutsatsen att lärares olikheter återspeglades i mina resultat. De lärare som förmedlade ett genuint intresse för sin profession, mitt lärande samt aktuellt ämnesinnehåll fick mig att lyckas. Styrkt av känslan av att kunna göra skillnad ansökte jag till lärarutbildningen 1996. Jag tog examen januari 2000 och började arbeta som klasslärare på en skola där miljöarbete och skolutveckling stod högt på agendan. Efter fyra år fick jag en förfrågan om att gästföreläsa på Högskolan i Halmstad om vår skolas arbete med miljöfrågor samt hur vi kunde koppla det till lärande för hållbar utveckling. För första gången sedan min egen lärarutbildning kom jag i kontakt med forskare och forskning, vilket gav mina funderingar och frågor nya perspektiv och infallsvinklar. Mötet med akademien ledde till ett fördjupat intresse för bedömning, som jag såg som en central del av de reformer som genomförts men framförallt för mitt och mina elevers arbete.

Att ta reda på vad någon annan vet och kan/göra upplevde jag som något av det svåraste i min roll som lärare, men också det mest intressanta. Begreppet formativ bedömning fångade mitt intresse och tillsammans med mina elever arbetade jag med bedömning som en (mer) integrerad del av undervisning. Arbetet var utmanande, tidskrävande, frustrerande men samtidigt roligt, och min upplevelse var att eleverna efter hand tog större ansvar för sitt eget lärande. Samtidigt övergick jag till att arbeta heltid på högskolan, främst med naturvetenskapernas didaktik men även med kurser där bedömning och betygssättning stod i fokus.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Mötet med akademien samt ett engagemang för skolutveckling ledde mig vidare till en magisterutbildning i aktionslärande, där jag skrev en uppsats som bygger på ett skolutvecklingsprojekt som pågick under 18 månader. Studien väckte mitt intresse för de didaktiska frågeställningarna ”varför, vad, hur, när och vem” i relation till den kompetens lärare behöver ha gällande bedömning, en kompetens som jag i denna uppsats kallar bedömningskompetens. Under projektets gång blev jag varse hur komplexa bedömningsprocesser är och att de kräver en mängd kunskaper och färdigheter för att adekvat användas för att utveckla elevers lärande. Frågeställningen riktades mot de ”kunskapsbehov” som synliggjordes, men det framkom en hel del spännande exempel på lärares bedömningsarbete under projektet.

Som lärarutbildare har jag deltagit i ett flertal kompetensutvecklingsinsatser, exempelvis lärarlyft i naturvetenskap och matematik men även en lärarlyftkurs riktad mot kunskapsbedömning i skolan. Under 2011 och 2012 har jag fungerat som lokalt ansvarig för Skolverkets ramprogram för kompetensutvecklingsinsatser med syfte att ge lärare i den obligatoriska skolan stöd i implementeringen av nya styrdokument, utifrån lokala behov. Kompetensutvecklingsinsatsen syftade till att sprida kunskap och fördjupad förståelse om hur den obligatoriska skolans styrdokument kan omsättas i planering, undervisning, bedömning och betygssättning. Wiliam (2011) beskriver bedömning med efterföljande återkoppling som en bro mellan lärares undervisning och elevers lärande. Under arbetet med ramprogrammet diskuterades ofta betydelsen av denna bro i relation till kontinuerlig bedömning. Lärarna berättade att de bedömer sina elevers kunskaper hela tiden. Stöd fann de i Skolverkets ”Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen” (2011b) som är tänkt att fungera som riktlinjer för hur de nya läroplanerna bör hanteras i praktiken. Här beskrivs vikten av att se bedömning som en integrerad del av undervisningen samt att kontinuerligt analysera och ge återkoppling till eleverna. Bedömning kan då tolkas som ett iakttagande och registrerande från lärarens sida i syfte att via återkoppling stödja undervisning och lärande. Vidare beskrivs det i samma text att det är viktigt att eleverna inte upplever att allt de gör bedöms hela tiden. Om bedömning tolkas som att döma kan det ha en hämmande effekt på elevernas vilja att ta sig an nya uppgifter. Även Europarådet, i översättning av Skolverket (2009, s. 183), diskuterar risker med kontinuerlig bedömning.

INTRODUKTION

Metoden kan, om den drivs till sin spets, göra livet till ett enda oändligt prov för eleven och till en byråkratisk mardröm för läraren

Om skrivningen att kontinuerligt analysera tolkas som att allt eleverna gör kontinuerligt skall bedömas riskerar vi att utsätta våra elever för ”ständig match och aldrig träning” samt våra lärare för ett närmast oöverkomligt dokumentationskrav.

Med en genuin omtanke om elevers lärande funderar jag över hur de kompetenser lärare har gällande bedömning kan bidra till att beskriva professionellt kunnande. Jag har själv studerat lärares professionella kunskaper ur ett bristperspektiv men fokuserar nu främst på vilka kompetenser lärare faktiskt besitter, ur ett tillgångsperspektiv (Howley, Howley, Henning, Gilla & Weade, 2013). Med begreppet kunskap avses här förmågan att uttrycka förståelse genom att återge vad man kan om bedömning. I lärares praktiska arbete måste dock den teoretiska kunskapen omsättas i handling, vilket kräver färdigheter. Kompetens används som ett samlingsbegrepp för lärares förmåga att systematiskt reflektera över samt medvetet utföra bedömningsarbete. Naturligtvis har inte alla lärare lika mycket, eller samma kunskaper och färdigheter avseende bedömning, men tillsammans representerar de ett perspektiv som borde tas tillvara i en beskrivning av bedömningskompetens.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Kapitel 2 Bakgrund

För att placera studien i ett sammanhang diskuterar jag nedan vad som kan avses med bedömning och hur det kan kopplas till bedömningskompetens. Fokus i studien är bedömning och bedömningskompetens men bedömningar sker i ett sammanhang och kontexten utgörs i detta fall av undervisning i naturorienterande ämnen (NO) för tidiga åldrar.

Bedömning

En inledande fråga handlar om vad som egentligen avses med bedömning. Det finns en stor bredd i de uppfattningar som omger begreppet. Bland annat beskriver Erickson och Gustafsson (2014) en glidning mellan bedömning och utvärdering, där det senare kan sägas avse ”en mer omfattande och systemrelaterad aktivitet med bredare syfte och metodanvändning” (s. 559). Bedömning kan definieras på olika sätt, men primärt handlar det om att samla in och värdera information om elevers uppvisade kunnande i relation till definierade mål (Harlen, 2012). Dock avkrävs mer av lärares professionella yrkeskunnande eftersom denna och liknande allmänna definitioner inte innefattar bedömningens användning, vem som använder den och hur.

Bedömningens användning relaterar till dess syfte och en vanlig uppdelning beskrevs av Scriven (1967), som introducerade termerna summativ och formativ. Termerna användes initialt i relation till programutvärdering, där den summativa utvärderingen bidrog med information om programmet i relation till andra alternativ medan den formativa utvärderingen fokuserade på förbättring. Under tidigt sjuttital använde Bloom samma termer i förhållande till enskilda studenter och beskrev processerna som likartade men med olika syften (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Då bedömningsformerna relaterades till skolsammanhang övergavs tanken om likartade processer och nya verktyg och en förändrad klassrumspraktik ansågs nödvändig för att arbeta formativt med elevers lärprocesser (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2004). Generellt handlar formativ bedömning om bedömning under lärandets gång i syfte att förändra elevers strategier och/eller lärares undervisning.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Summativ bedömning avser bedömning som summerar elevens kunnande vid en viss tidpunkt. Relationen dem emellan är dock inte oproblematisk, vilket är något jag återkommer till senare i uppsatsen.

En diskussion som säkerligen kommer att växa i omfattning gäller eventuell gränsdragning mellan undervisning och bedömning. Mycket av det som faller inom ramen för formativ bedömning skulle likväl kunna klassas som god undervisning. Exakt var den gränsen kan dras är svårt att definiera men Erickson och Gustafsson (2014, s. 571) bidrar med en modell för kommunikation, återkoppling och bedömning. Där beskrivs diskussion av och kring kunskap och kunskapsuttryck som en grundläggande aspekt av lärarprofessionen. Kommunikationen omfattar någon form av återkoppling mellan lärare-elev och/eller mellan elev-elev. När en mer standardiserad och dokumenterad värdering sker mot uppsatta mål benämner Erickson och Gustafsson det som bedömning.

Utgångspunkt i den här aktuella studien är att det även sker någon form av bedömning i kommunikationen som föregår den återkoppling som rimligtvis inkluderas i undervisning. Effektiv återkoppling bör berätta något om vart eleven är på väg (feed up), hur lärandet och undervisningen har fungerat (feedback) samt effektiva sätt att arbeta vidare på basis av vad bedömningen visat (feedforward) (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989).

Beroende på syfte används bedömningen på olika sätt och lärares kompetens måste omfatta hela processen att utveckla, genomföra och använda bedömningar. Bedömningskompetens kan då sägas omfatta lärares kunskaper och färdigheter avseende den kontinuerliga information om elevers uppvisade kunnande som registreras och tolkas för att ligga till grund för beslut och handlande.

Problemområdet

Författarna till en rapport i Vetenskapsrådets rapportserie¹ efterlyser ”... praktikhäna forskningsobjekt, projekt i skärningspunkten mellan forskning, politik och praktik” (Forsberg & Lindberg, 2010, s. 116). Ett praxisnära forskningsprojekt riktat mot lärares bedömningspraktik i allmänhet och lärares

¹ Svensk forskning om bedömning – en kartläggning

BAKGRUND

bedömningskompetens i synnerhet kan bidra med ett steg i denna riktning. Problemområdet samt argument för studiens genomförande beskrivs nedan utifrån reformer och förändring, studier om bedömningskompetens, bedömningens användningsområden och bedömningsområdets komplexitet, vilket relaterar till delar av det Forsberg och Lindberg benämner politik, forskning och praktik.

Reformer och förändring

Den praktik lärare befinner sig i påverkas av reformer och förändrade styrdokument. I ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet”, Lgr 11 (Skolverket, 2011a) finns mål formulerade som syftar till att beskriva vikten av elevernas eget ansvar för sina studier samt förmågan att själv kunna se kvalitet i sina arbeten. Det är inte bara läraren som genomför och använder bedömning utan även eleverna har en viktig roll och måste involveras i bedömningsprocesser. Vidare beskrivs i samma text att läraren, med hjälp av olika bedömningsformer, skall utvärdera elevens kunskapsutveckling allsidigt. De underlag som samlas in skall tillsammans ge en bred och nyanserad bild av elevernas kunskaper. Utöver insamling och värdering beskriver Skolverket (2011b) vikten av att kontinuerligt analysera och ge återkoppling till eleverna. Återkoppling fokuserar på bedömningens användning, vilket även syns i kravet på att alla elever i årskurs 1-5, ska ha en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP) som innebär att läraren minst en gång per läsår skall:

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, och
2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen (Skolverket, 2012, s. 11)

Utöver ny läroplan och krav på en skriftlig individuell utvecklingsplan har fler nationella prov och tidigare betygssättning införts under perioden 2009-2012. De nationella proven syftar till att bidra till rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning på individnivå samt med underlag som indikerar i vilken utsträckning kunskapskrav nås på skolnivå, huvudmannanivå och nationell nivå. Sammantaget kan slutsatsen dras att flera av reformerna också har

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

medfört att lärares skyldigheter har ökat avseende bedömningars genomförande och användning. Elevers aktiva deltagande, kontinuerlig analys och återkoppling, IUP, nationella prov, diverse utvärderingar och eventuell betygssättning ställer krav på lärares bedömningar, för att stärka både lärande och likvärdighet. Erickson och Gustafsson (2014) diskuterar dessa funktioner utifrån skolans dubbla bedömningsuppdrag: ”att dels stödja lärande och [kunskaps]utveckling, dels säkra kvalitet och i detta därmed befrämja rättvisa och likvärdighet...” (s. 562-563).

Även stödmaterial kan ha viss styrande funktion och Skolverket (2011c) menar att medveten användning av bedömning som en integrerad del av undervisningen bidrar med goda förutsättningar för elevers lärande. Beroende på bedömningens syfte kan ordet ”användning” betyda flera saker. Ur ett undervisningsperspektiv anser Skolverket att det innebär att bedömning används för att kartlägga kunskaper, värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisning (s. 7). Det är fem vida dimensioner som beskrivs och det framgår tydligt att det är komplext att integrera bedömning som en del av undervisning, där både lärare och elever involveras. Att använda bedömning medvetet och systematiskt kräver lärare med både kunskaper och färdigheter. Med ökade skyldigheter blir lärares förväntade bedömningskompetens än viktigare.

Studier om lärares bedömningskompetens

Lärare behöver vara kunniga inom en rad olika områden om bedömning skall kunna bidra till elevers lärande. Delar som nämnts tidigare är genomförande och användning av bedömning. Stiggins (1995) hävdar att en generell uppfattning är att lärare besitter hög bedömningskompetens, medan tidigare forskning visar att lärarstudenter under årtionden inte fått tillräckligt med kunskaper om bedömning (Black & Wiliam, 1998a; Crooks, 1988; Popham, 2009). I takt med ökade skyldigheter kan detta bli problematiskt. Med utgångspunkt i konstaterandet att de flesta lärare som undervisar idag inte fått relevant utbildning om bedömning, drar Popham (2009) slutsatsen att det även fortsättningsvis kommer att behövas kompetensutveckling inom området. Dock beskriver han att det under senare år ställts högre krav på lärarutbildningar att undervisa blivande lärare om bedömning. Trots detta synliggör lärarstudenters återkoppling kring sin utbildning ett behov av

BAKGRUND

ytterligare kompetens inom bedömningsområdet. Mer specifikt efterfrågas ett utökat samarbete mellan lärarutbildare och kompetenta lärare från fältet vad gäller kunskaper och färdigheter i bedömning (Howley m.fl. 2013).

Tidigare forskning har visat att lärare baserar sina beslut gällande bedömning dels på vad de lärt sig under lärarutbildning, dels på vad de lärt sig under sitt yrkesliv (Popham, 2009). Slutsatsen kan därför dras att det är av intresse att studera en variation av lärare som genomgått lärarutbildning vid olika tidpunkter och har arbetat olika länge. Lärares bedömningskompetens kan få stora följder för både undervisning och lärande. Trots att både erfarenhet och utbildning ligger till grund för hur lärare använder bedömning värderas dock sällan existerande bedömningspraktik som en värdefull källa till kunskap om bedömning (Howley m.fl. 2013). Det finns alltför lite forskning som utgår från att lärare kan exemplifiera och berika innebörden av bedömningskompetens. Det är istället bedömningsforskare som definierar kunskapsdomänen ”bedömningskompetens” vilket i sin tur tenderar att leda till studier som undersöker vad lärare saknar (t.ex. Popham, 2009; Stiggins, 2001). Bland annat beskrivs kompetensbrister utifrån ett flertal perspektiv.

We realized that almost no one in schools appreciated the full range of assessment methods that they had at their disposal, let alone how to develop or use them. They had no concept of how to align assessment methods with different achievement targets. The potential dangers of inappropriate sampling or bias were essentially unknown. Few had any sense of the options at their disposal for communicating about student achievement (Stiggins, 2001, s. 9).

Citatet ger intryck av att lärare varken klarar av att utveckla, genomföra eller att använda bedömningar. Betydligt färre studier utgår från att lärare faktiskt har kunskaper och färdigheter som kan bidra till en samlad kunskapsbas gällande lärares bedömningskompetens. Några som kan nämnas är en enkätstudie (Leighton, Gokiert, Cor, & Heffernan, 2010) samt två intervjustudier (Howley m.fl. 2013; Remesal, 2011) som tillsammans visar på delar av lärares bedömningskompetens. Framför allt framhålls lärares kunskap om bedömningars syften (Leighton m.fl. 2010; Remesal, 2011), men Howley m.fl. (2013) beskriver även att lärare tar sig an nya bedömningsstrategier på basis av vad som upplevs som rimligt i just deras kontext. Detta kan tolkas som att det finns ett gap mellan bedömningsforskarens kunskap och vad lärare upplever som rimligt.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Den här aktuella studien kan skapa förutsättningar för ett ökat kunskapsutbyte mellan skola och akademi samt ett horisontellt lärande lärare emellan; "...developing ways of representing teachers' professional knowledge can help in terms of transferability and therefore be both useful and valuable for others – within the profession and in teacher education generally" (Loughran, Mitchell & Mitchell, 2003 s. 854). Lärares kunskap om och i praktiken kan bidra med förståelse för begreppet bedömningskompetens och de kontinuerliga bedömningar som genomförs och används.

Bedömningens användningsområden

Ett sätt att dela upp bedömningens användningsområden är att särskilja bedömning för redovisningsansvar från klassrumsbedömning (t.ex. Brookhart, 2011; Popham, 2009; Stiggins, 2001; Stiggins & Chappius, 2005). Bedömning för redovisningsansvar definieras av Popham (2009) som de externa prov som genomförs i amerikansk kontext. I svensk kontext kan exempelvis betyg, nationella prov och individuella utvecklingsplaner nämnas. Det har skett en förskjutning från att skolors kvalitet tidigare bedömdes på basis av t.ex. tillgång till bibliotek och lärarresurser till att bedömas utifrån elevernas resultat (Brookhart, 2011). Det innebär att lärare måste förstå det innehåll och de nivåer som beskrivs i externa prov men även kunna relatera dem till mål att använda i undervisning och klassrumsbedömning. Det krävs vidare att lärare kan kommunicera genomförande, resultat och slutsatser av proven till både föräldrar och elever. Stiggins och Chappius (2005) hävdar att det redan finns metoder för att kommunicera resultat från de bedömningar som främst är till för redovisningsansvar. Fokus bör i stället riktas mot att förstå lärares bedömningskontext, eftersom det är genom dagliga klassrumsbedömningar som elever drar slutsatser om de är kapabla att lyckas eller inte (Stiggins, 1995, 2001).

Föreliggande studie fokuserar på klassrumsbedömning, som definieras som de kontinuerliga formella och informella procedurer som lärare använder för att dra slutsatser om vad deras elever vet och kan göra. De kunskaper och färdigheter som lärare använder för att genomföra de dagliga bedömningar som avspeglas mer eller mindre tydligt i undervisning är betydelsefulla. Ju viktigare läraren finner klassrumsbedömning desto mer kommer dessa att påverka den undervisning som läraren bedriver (Popham, 2009). Utan

BAKGRUND

tillbörlig kompetens kommer lärare att bedöma sina elevers kunskaper bristfälligt, vilket i sin tur kan leda till minskad motivation och sämre utbildning (s. 7). Lärares kompetens i klassrumsbedömning kan därmed knytas till elevers motivation och framgång. Stiggins och Chappius (2005) beskriver vikten av att hjälpa elever att tro på sig själva, vilket innebär att lärares klassrumsbedömning även måste fokusera på att förhindra att elever ger upp och att ingjuta hopp i dem som tappat tron på sig själva. Elever måste få uppleva processen att lyckas med skolarbetet, vilket föder självförtroende och motivation som i sin tur stödjer skolarbetet.

Bedömningskompetenta lärare vet hur de skall agera för att få tillgång till bästa möjliga information som grund inför kommande beslut och handlingar. Följderna kan bli stora eftersom ”det är omöjligt att genomföra bra undervisning utan daglig klassrumsbedömning av hög kvalitet” (Stiggins, 2001, s. 6; min översättning). Lärare som använder klassrumsbedömning för att ändra undervisningsprocedurer bidrar med bättre förutsättningar för elever att lära (Popham, 2011). Kompetens i klassrumsbedömning är således en viktig byggsten i lärares professionella kunskap och kan fungera stödjande för både undervisning och lärande. Resultat av bedömningar bidrar med information till både elever och lärare, vilket innebär att klassrumsbedömning kan ses som en ömsesidigt betydelsefull process.

Att beskriva lärares professionella kunskap är dock svårt vilket beror på att den till stor del är ”tyst” (Loughran m.fl. 2003; Schön, 1983). Det är ett komplext område inom forskningen som kräver mycket arbete framöver (Loughran m.fl. 2003). Den här aktuella studien antar en del av denna utmaning genom att koppla samman observationer från klassrum med lärares uttalade erfarenheter och kollektiva reflektioner som grund för att studera kompetens i klassrumsbedömning.

Bedömningsområdets komplexitet

Det är närmast en utopi att leva upp till alla de syften som beskrivs med bedömning (Shepard, 2000). Detta kan illustreras med Skolverkets (2011c, s. 62) lista som beskriver att lärare som bedriver en god bedömningspraktik:

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

- utgår ifrån en tydlig uppfattning om ämnet och progressionen i ämnet i överensstämmelse med styrdokumentet.
- strävar efter en klassrumskultur där lärandet står i fokus och eleverna delar intentionerna med undervisningen.
- fäster vikt vid att eleverna förstår både målen med undervisningen och är förtrogna med kunskapskraven.
- ger formativ återkoppling som eleverna använder för att utveckla sina förmågor.
- planerar undervisningen så att elevernas lärande och kunskaper synliggörs på olika vis och på olika nivåer.
- strävar efter att involvera eleverna i bedömningen genom att utveckla former för kamrat- och självbedömning.
- utvecklar former för att använda summativ bedömning formativt.
- utvecklar bedömningsituationer av hög kvalitet som kännetecknas av att de är valida och reliabla samt bidrar till en allsidig bedömning av elevens förmågor.
- arbetar för en rättvis och likvärdig betygssättning i samarbete med kolleger.

Förmågorna utgör viktiga aspekter av lärarens bedömningskompetens men som stödmaterial utgör mängden en [alltför] komplex helhet. Även vetenskapliga studier beskriver den komplexitet som finns i lärarens klassrumsbedömning. Stiggins och Conklin (1992) genomförde en etnografisk studie och fann 300 variabler som tillsammans bildar kontexten av klassrumsbedömning. Med andra ord är bedömningsrelaterade aktiviteter en stor del av läraryrket och Stiggins (1999) diskuterar relationen mellan lärarens arbetstid och bedömning:

The typical teacher can spend as much as a third to half of his or her professional time involved in assessment-related activities.[...] Competence is required to do this job well (s. 23)

I ljuset av ovanstående kan följaktligen konstateras att bedömning i dess olika former är en integrerad del av lärande och undervisning, men att detta i olika tider gjorts mer eller mindre synligt i den pedagogiska forskningen och diskussionen. Det fokus som för närvarande finns kring formativ bedömning kan ses i relation till detta.

BAKGRUND

Lärares bedömningsarbete är alltså omfattande och det är föga förvånande att bedömningsprocesser uppmärksammas i såväl nationell som internationell forskning. Gipps (1999) beskriver att elever måste involveras tydligare i bedömningsprocesser genom exempelvis själv- och kamratbedömning, och elevers prestationer måste synliggöras genom återkoppling. Hon drar slutsatsen att dessa praktiker inte är vanliga och menar att det krävs nya strategier för bedömning. Exempelvis kan det innebära gruppbedömning, intervjuer, portfolios, utökad skicklighet i observation och att använda elevers svar på frågor vidare i lärprocessen. Att omsätta nya strategier innebär samtidigt en problematisering av bedömning som en integrerad del av undervisning. Gipps (1999) menar att allt det här är möjligt och nödvändigt om bedömning skall kunna stödja alla elevers lärande.

Formuleringar kring vikten av elevmedverkan i bedömningsprocesser, kontinuerlig analys och allsidig bedömning har skrivits in i svenska styrdokument (Skolverket, 2011a, b). Detta ställer krav på en förändrad relation mellan undervisning och bedömning. Det räcker inte att lärare genomför bedömningar vid vissa specifika tillfällen utan bedömning kan även innebära ett ständigt iakttagande som grund för interaktion, analys och återkoppling. Både lärare och elever måste involveras i bedömningsprocesser som bygger på ett allsidigt underlag, i syfte att stödja undervisning och lärande. Bedömning som en integrerad del av undervisning synliggör ett behov av klassrumsnära och nyare kunskap om lärares bedömningskompetens.

En viktig aspekt att förhålla sig till är att flertalet av de vetenskapliga studier som används i denna uppsats har genomförts i länder där det råder en så kallad examenskultur. Vi behöver därför veta mer om hur det ser ut i Sverige. Stobart (2012) beskriver vikten av att ta hänsyn till de kulturella olikheter som kan avspeglas i klassrum. En sådan är att delar av bedömningens summativa funktioner (främst betygssättning) inte används som urvalsinstrument i examensskulturer, på samma sätt som i Sverige. I examensskulturer skrivs avslutande prov som till stor del ligger till grund för urval. Dessa prov bedöms externt, vilket innebär att lärare kan koncentrera sig tydligare på de formativa aspekterna av bedömning. I svensk kontext problematiserar Andersson (2010) utbildningskultur med begreppen *responsibility* (ansvar och omtanke om eleverna) och *accountability* (redovisningsskyldighet). Han menar att dessa

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

begrepp krockar och att lärare tenderar att fokusera mer på redovisningsskyldigheten i [exempelvis] de skriftliga omdömena och betygen än ansvar för elevers lärande. Detta kan även sättas i relation till den diskussion som förts under senare år om lärares arbetsbörda vad gäller bedömning och dokumentation och de röster som stundtals höjs till exempel om central rättning av nationella prov.

Föreliggande studie kan bidra med kunskap i strävan att förstå vad som krävs för att all bedömning i slutändan skall gynna elevers lärande. Den potential som finns i klassrumsbedömning beskrivs med all tänkbar tydlighet av Wiliam (2011 s. 11). ”...integrating assessment with instruction may well have unprecedented power to increase student engagement and to improve learning outcomes”. Bedömning kan beskrivas som ett pedagogiskt redskap med ambitionen att förse både lärare och elever med information i syfte att stödja lärande. Avgränsning sker i relation till bedömning för redovisningsansvar. Studien fokuserar således på den kontinuerliga bedömningen och inte på betygssättning, nationella prov eller individuella utvecklingsplaner.

Syfte och frågeställning

Studiens övergripande syfte är att utveckla kunskap om den kompetens som lärare besitter för att genomföra klassrumsbedömningar. Att studera lärares kollektiva reflektioner om bedömning i relation till videodokumenterad undervisning kan vara ett sätt att nalkas frågan om vad klassrumsbedömning och bedömningskompetens egentligen innebär, inte minst i relation till den kommunikation och den återkoppling som rimligtvis ingår i all undervisning. Tidigare har lärande och undervisning beskrivits som komplexa processer som samverkar med varandra via bedömning och återkoppling. För att få tillgång till bästa möjliga information om undervisning och lärande krävs lärare med kompetens att genomföra klassrumsbedömningar av hög kvalitet. Det innebär en riktning där lärares utsagor och existerande bedömningspraktik används som en värdefull källa till kunskap om bedömning.

Mot bakgrund av forskningsprojektets övergripande syfte ställs följande forskningsfråga:

Hur kan kompetens i klassrumsbedömning beskrivas och förstås?

Kapitel 3 Teoretisk inramning

Det har inom utbildningsvetenskaplig forskning funnits en tendens till dikotomisering av principer och begrepp (Pring, 2004). Traditionellt diskuteras två huvudparadigm: ett positivistiskt, ”normativt”, paradigm och ett anti-positivistiskt, ”interpretativt”, paradigm. Förenklat beskriver Cohen, Manion och Morrison (2011) det normativa paradigmet som en ontologisk tro på en sann verklighet med den epistemologiska följderna att observation samt experiment är de medel som kan användas för att förstå beteende. I det interpretativa paradigmet kretsar de ontologiska tankarna kring att världen bara kan förstås utifrån de som är en del av den. En värld där ”deltagarna själva definierar den sociala verkligheten” (Cohen m.fl. 2011, s. 15; min översättning). Här handlar människor medvetet och skapar mening i och genom sina handlingar. Den epistemologiska följderna av det interpretativa paradigmet blir att försöka förstå en subjektiv värld av mänskliga erfarenheter.

Fruktbarheten i en dikotomisering kan diskuteras utifrån flera perspektiv. Pring (2004, s. 33) problematiserar tanken att beskriva utbildningsvetenskaplig forskning inom antingen det ena eller det andra paradigmet. Det innebär att forskare fastnar i en filosofisk fälla istället för att inse att utbildningsvetenskaplig forskning är bägge perspektiv samt inget av dem. Det viktiga är inte att begränsa sig utifrån ontologiska eller epistemologiska ställningstaganden utan att låta de frågor som ställs leda forskningen (Ercikan & Roth, 2006). ”The world of real life” eller ”the world of common sense” (Pring, 2004, s. 45-46) kan inte fångas av det ena eller det andra utan de behöver varandra.

Dikotoma uppdelningar kan även diskuteras i relation till bedömning. Inte sällan särskiljs exempelvis den summativa delen av bedömning från den formativa. Summativ bedömning beskrivs då som något avslutande och som underlag för betyg (t.ex. Abell & Siegel, 2011), medan formativ bedömning beskrivs som formerande av elevers lärande i samband med undervisning. Tanken att till viss del beskriva bedömningstyperna som varandras motsatser kan möjligen framstå som ”tydlig” men verkligheten är inte så enkel (Harlen,

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

2012; Taras, 2005). Harlen (2012) förespråkar en mer nyanserad bild av bedömningars skilda syften och Taras (2005) menar att relationen dem emellan måste tydliggöras. Detta utvecklas vidare under Tidigare forskning.

Även Dewey kritiserade dikotoma uppdelningar och ifrågasatte dualismen mellan teori-praktik och mellan att tänka och att göra. Basen för medvetna handlingar bygger på systematisk reflektion (Dewey, 1916) vilket kräver ett nära förhållande mellan att tänka och att göra, mellan kunskap och färdighet. Dewey beskriver lärare som aktiva experimenterare där erfarenheter ligger till grund för systematisk reflektion, som i sin tur ligger till grund för reflektivt agerande (Dewey, 1966). De erfarenheter Dewey refererar till består av sociala interaktioner med elever och kollegor, där man tillsammans beskriver, ifrågasätter, utvärderar och förändrar praktiken. Deweys beskrivning av processen att utveckla reflektivt tänkande kan därmed beskrivas som icke-dualistisk och djupt rotad i social interaktion (Shepel, 1999).

Reflektivt tänkande som tätt sammankopplat med mänskligt handlande är inte oproblemiskt och Deweys resonemang vidareutvecklas av Schön (1983). Han motsätter sig den dominerande synen på professionella aktiviteter som ”instrumentell problemlösning genom att applicera vetenskapliga teorier och tekniker” (s. 21; min översättning), så kallad teknisk rationalitet. Istället förordar Schön en form av praktisk professionell kunskap som han kallar kunskap i handling.

In his day-to-day practice he [teacher] makes innumerable judgments of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures. Even when he makes conscious use of research-based theories and techniques, he is dependent on tacit recognitions, judgments, and skillful performances (Schön, 1983, s. 49).

Schöns praktiska epistemologi placerar stort fokus på lärares tysta kunskap och han beskriver också, i Deweys anda, att det inte räcker med samtal för att synliggöra professionell kunskap utan det krävs även handling. Processen att utveckla kunskap i handling benämner Schön reflektion i handling. Han menar att professionell kunskap ofta är tyst, implicit och inbäddad i den professionelles handlingar och att kunskap utvecklas genom reflektion under tiden handlingen genomförs.

TEORETISK INRAMNING

Till skillnad från Schön (1983) beskriver Dewey (1966) reflektion med viss distans, genom exempelvis interaktion med elever och kollegor. Reflektivt tänkande är inspirerat av problem i praktiken (Shepel, 1999), men varje upplevt problem leder inte till reflekterad handling. Lärare kan likaväl använda vad Dewey kallar ”trial-and-error”, vilket indikerar en avsaknad av reflektion. Den välkända Deweyanska termen ”learning by doing” bör därför förstås utifrån vikten av att görandet föregås av systematisk reflektion (Shepel, 1999). Även Van Manen (1990) ställer sig frågande till reflektion i handling och menar att den inte är möjlig:

So, cases when consciousness itself is the object of consciousness (when I reflect on my own thinking process) then consciousness is not the same as the act in which it appears. This also demonstrates that true introspection is impossible. A person cannot reflect on lived experience while living through the experience (s. 10).

Erfarenheter ligger till grund för systematisk reflektion (Dewey, 1966) och det krävs distans. Man kan inte reflektera över erfarenheter under tiden man genomlever dem (Van Manen, 1990).

Perspektiv på lärande

Teorier som på ett eller annat sätt berör lärande är centrala när man för diskussioner om bedömning. Lärandeteoretiker uttalar sig dock sällan själva hur processer och kunskap kan bedömas i deras modeller (James, 2012). James beskriver även att lärare måste fundera över vilket lärande som är mest värdefullt och sedan utveckla undervisningsstrategier och bedömningsformer därefter. Vikten av att diskutera lärandeteorier i relation till bedömning beskrivs även av Skolverket (2001):

Synen på kunskap och lärande har givetvis betydelse för hur undervisningen organiseras. Men den har också betydelse för bedömningen av lärandet och kunnandet, för vad som bedöms, för hur bedömningsunderlaget samlas in och vilket bedömningsunderlag som används (s. 15).

Ur ett sociokulturellt perspektiv beskriver Lantolf (2009) undervisning och bedömning som nödvändiga delar av en helhetsprocess. Effektiv undervisning omfattar, och är inte möjlig utan bedömning, och bedömning är inte rimlig utan undervisning (s. 356). Den här aktuella studien relaterar, på ett övergripande plan till sociokulturella perspektiv avseende de förutsättningar

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

och processer som ger utrymme för lärande (Gipps, 1999, s. 374). Valet att förhålla studien till sociokulturella perspektiv på ett övergripande plan bygger på Black och Wiliam (2009). De beskriver att klassrumsbedömning innefattar ett brett spektrum av aktiviteter och därför inte kan definieras (endast) inom, eller begränsas till någon specifik pedagogisk teori.

Vad som avses med ett övergripande plan är att lärande ses som en förutsättning för utveckling. Individerna utvecklas och lär sig genom socialt samspel (Vygotskij, 2001) samt den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden, den s.k. kulturen. Kulturbegreppet innefattar även de fysiska verktyg, artefakter, som vår vardag är fylld av vilka ses som viktiga byggstenar i mänskligt lärande (Vygotskij, 1978). I relation till bedömning menar Gipps (1999) att läraren fungerar som ett av de verktyg som syftar till att eleverna skall prestera sitt bästa och inte sitt typiska, vilket betyder att lärare och elev samarbetar. Den form av interaktiv bedömning som detta kan medföra benämns av Gipps som dynamisk bedömning. Målet är inte främst att eleven skall lösa en uppgift inom ramen för en speciell läroplan utan att identifiera, använda och utveckla varje elevs fulla potential (Black & Wiliam, 2009).

Möjligen kan man argumentera för att lärare, till viss del alltid använt interaktiva bedömningsformer men dynamisk bedömning innebär att lärares kommentarer har till syfte att förbättra elevers prestationer. Det synliggör stora likheter med formativ bedömning, men dynamisk bedömning är baserat på en specifik teori för guidning och tolkning av lärares arbete (the Learning Potential Assessment Device²). Där beskrivs hur uppgifter formuleras och hur lärares svar måste utmana och utveckla elevers tänkande (Black & Wiliam, 2009).

Dynamisk bedömning introducerades på sextiotalet och sedan dess har bedömningsformen utvecklats till två övergripande tillvägagångssätt där undervisning och bedömning sker samtidigt (Lantolf, 2009). ”Interventionist dynamic assessment” utgår från ett bestämt antal, förutbestämda ledtrådar som presenteras för den lärande under ett provtillfälle. Detta innebär att

² Feuerstein, Falik, Rand & Feuerstein (2003). Dynamic assessment of cognitive modifiability. Jerusalem: ICELP Press.

TEORETISK INRAMNING

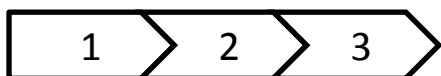
provet kan bedömas med poäng. Ledtrådarna är viktade från implicita till mer explicita, och utgångspunkten är att de som klarar uppgifterna med implicita ledtrådar hanterar provets innehåll bättre. När någon svarar fel presenteras nästa, mer explicita ledtråd. Att genomföra provet kan även ses som ett lärtillfälle. Förmågor är dynamiska och kan utvecklas under tiden som provet genomförs.

”Interactionist dynamic assessment” fokuserar inte primärt på att mäta, utan på att tolka den lärandes förmågor genom interaktion och samarbete. Det finns inga förberedda ledtrådar, utan dessa förhandlas tillsammans med den lärande, beroende på hur svaren ser ut. I relation till skolarbete innebär det att lärare i interaktion med elever utforskar möjligheter för utveckling och strategier för lärande. Processen bidrar med möjligheter för elever att lära, men även med information gällande kommande undervisning, dvs. lärarens lärande. Med fokus på både process och produkt samarbetar lärare och elev för att prestera så bra som möjligt (Gipps, 1999).

Interaktion och samarbete kan ses i relation till Vygotskijs (1978) proximala utvecklingszon, dvs. skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån, som bestäms av vad eleven klarar själv, och den potentiella utveckling som bestäms av vad eleven klarar med hjälp av en vuxen eller i samarbete med kamrat/er. Vad man kan göra med hjälp innebär dock olika saker (Lantolf, 2009). Hjälpen kan exempelvis betyda att någon annan genomför uppgiften eller berättar det korrekta svaret. Lantolf jämför detta med att ge för explicit lotsning, vilket skymmer utvecklingspotentialen. Elever måste ges förutsättningar att delta på sin nivå och arbeta tillsammans med kamrater och/eller lärare. När eleven lär sig att klara av mer och mer på egen hand flyttas gränserna fram, både för den faktiska och den närmaste utvecklingszonen och här kan bedömning spela stor roll. Gipps (1999) beskriver att dynamisk bedömning utvecklades i syfte att utvärdera elevers proximala utvecklingszon för att i nästa steg kunna bidra med bästa möjliga stöd.

Säljö (2000) diskuterar Vygotskijs proximala utvecklingszon med utgångspunkt i (1) uppnådd kompetens, (2) utvecklingszon och (3) framtida kompetens (se figur 3.1). I Säljös resonemang ligger inte fokus enbart på uppvisad kunskap vid formella provsituationer och dylikt, utan även på potential i visad förståelse och/eller agerande under en ständigt pågående lärprocess.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING



Figur 3.1 Säljö (2000, s. 122) bild av proximal utvecklingszon

Vygotskij (1978, s. 82) skriver att ”The only good learning is that which is in advance of development” men den distinktion som Vygotskij gör mellan lärande och utveckling glöms ofta bort (Black & Wiliam, 2009). Utvecklingszonen innebär inte bara vad de lärande kan göra med stöd, vilket skulle kunna kallas lärande, utan innefattar även psykologiska mognadsprocesser som t.ex. metakognition. För elevens del kan det innebära att synliggöra och följa sitt eget lärande (Abell & Siegel, 2011); för lärarens del systematisk reflektion med utgångspunkt i egna erfarenheter samt eget handlande och tänkande. Syftet är att göra det omedvetna synligt och eventuellt användbart i framtida situationer (Black & Wiliam, 2009).

Klassrumsbedömning har tidigare diskuterats som förutsättning för god undervisning och kan därmed också bidra med förutsättningar för lärande. Utmärkande för sociokulturella perspektiv är intresset för lärandets sociala karaktär och sammanhang vilket innebär att elever ses som aktiva deltagare i bedömningspraktiken. Sadler (1989) beskriver vikten av att elever utvecklar en kapacitet i att följa och granska kvaliteten på sitt eget arbete. För att det skall lyckas beskriver han ett ramverk för att sammankoppla bedömning och lärande för elever. Han menar att de måste veta vart de är på väg, var de befinner sig i sitt lärande och hur de kan minska avståndet mellan dessa två lägen. Även läraren måste ta reda på var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling, formulera lämpliga mål samt hjälpa eleven att nå dem. Processen är komplex och kräver kommunikation mellan elever och mellan elever och lärare i syfte att minska avståndet mellan nuläge och mål (Sadler, 1989).

Kapitel 4 Tidigare forskning

Lärares professionella kunskap är till viss del tyst (Schön, 1983), och för att bidra med förutsättningar för att explicitgöra den diskuterar Loughran mfl. (2003) vikten av ett begreppsligt ramverk. Kompetens i klassrumsbedömning utgör den ram som den här aktuella studien förhåller sig till. Professionell kompetens definieras här i sin enklaste form, som förmågan att använda professionella kunskaper och färdigheter på arbetsplatsen (Kane, 1992). De kunskaper och färdigheter som avses i den här aktuella studien relaterar till bedömning och därför diskuteras inledningsvis definitioner av bedömningskompetens, samt hur dessa kan ses som två sidor av samma mynt.

Utgångspunkt tas i att kraven på bedömningskompetens succesivt förändras (Brookhart, 2011; Gipps, 1999), och tidigare forskning diskuteras därför på ett övergripande plan i ett perspektiv av de senaste tjugofem årens utveckling. Jag har valt att göra några nedslag i litteraturen som visar förändringar i synen på lärares bedömningspraktik och kompetens i klassrumsbedömning. Här synliggörs viss problematik i relationen bedömningsforskare kontra lärare. Avslutningsvis diskuteras lärares kompetens i klassrumsbedömning utifrån dess praktiska innebörd för (främst) lärare och elever.

Definitioner av bedömningskompetens

Bedömningsrelaterade aktiviteter upptar en stor del av lärares arbetstid och elevers resultat är enligt Stiggins (2010) starkt sammankopplade med lärares bedömningskompetens. Beroende på hur begreppet definieras kan olika delar av processen klassrumsbedömning hamna i centrum. Detta till trots finns det få definitioner av bedömningskompetens, vilket Popham (2011) anser bero på att många redan tror sig veta vad begreppet innebär. Pophams (s. 267, kursiva delar i original) definition är: “Assessment literacy consists of an individual’s *understandings of the fundamental assessment concepts and procedures deemed likely to influence educational decisions*”. Fokus i definitionen ligger på förståelse för begrepp och procedurer som påverkar dagliga beslut i undervisning. Detta tenderar att placera bedömningens användning i skymundan till fördel för kunskap och förståelse för bedömningens genomförande. Popham nämner

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

dock att förståelsen bör knytas till t.ex. validitet i bedömningsförfarande, vilket kan tolkas som olika resultatets användning³. De delar som rör validitet vidareutvecklas under Metod och Diskussion.

Andra definitioner fokuserar på hur begreppet operationaliseras, vilket placerar lärares färdigheter i centrum för bedömningskompetens. Stiggins (2010, s. 233) beskriver att lärares kompetens i klassrumsbedömning "...centers on the ability to build quality assessments that yield accurate information about student achievement and the ability to use the classroom assessment process and its results, not merely to monitor learning, but to enhance it". Definitionen omfattar således hela processen av att utveckla, genomföra och använda bedömning. Dock förutsätter de färdigheter som Stiggins (2010) placerar i centrum den förståelse som Popham (2011) beskriver.

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i Deweys (1916) beskrivning av ett nära förhållande mellan kunskap och färdighet, vilket innebär att ovan beskrivna definitioner är ömsesidigt beroende av varandra. Kompetens i klassrumsbedömning omfattar således lärares förmåga att både tillämpa och reflektera över den kunskap och de färdigheter som krävs för att bedömning i slutändan skall gynna elevers lärande. Kunskap behövs för att utveckla, utvärdera och förstå de färdigheter som krävs för att utföra klassrumsbedömning av hög kvalitet.

Bedömningskompetensens karaktär

Flera studier beskriver lärares bedömningskompetens som bristfällig (Black & Wiliam, 1998a; Crooks, 1988; Popham, 2009). En del av problematiken ligger i att kraven på bedömningskompetens förändras (Brookhart, 2011; Gipps, 1999) och en del ligger i att forskare vet mycket men att detta inte har bidragit till att förändra skolans dagliga arbete (Stiggins, 2001). Författaren menar att forskare inte lyckas omvandla den akademiska kunskapen om bedömning till att kunna användas i klassrum.

³ Synen på validitet har över tid vidgats från att bedöma det man avser att bedöma till att främst fokusera på olika bedömningsresultats användning (se t.ex. Messick, 1989; Moss mfl. 2006).

TIDIGARE FORSKNING

I ovan beskrivna studier förs inget resonemang om den kunskap som lärare faktiskt har, och som skulle kunna vara en kunskapskälla till att överbrygga diskrepansen mellan bedömningsforskare och lärare. Exempelvis visar senare studier (Wiliam, 2011; Young & Kim, 2010) att lärares användning av bedömning kan bidra med praktisk kunskap om hur bedömning kan knytas till undervisning och lärande. Historiskt sett beskriver Stiggins (2001) stora skillnader mellan vetenskap om bedömning och lärares kunskap gällande klassrumsbedömning. Han pekar på fundamentala skillnader i form av de beslut som tas, hur ofta de tas och den information som behövs till de som använder bedömningen. Stiggins (2001) hävdar vidare att problematiken består i att vi inte arbetat systematiskt med att utnyttja den potential som klassrumsbedömning kan innebära. Ett sätt att kontextualisera detta påstående och samtidigt försöka förstå vad det kan bero på är att relatera forskares kunskap om klassrumsbedömning till lärares praktik, de senaste tjugofem åren.

Klassrumsbedömningens potential

I slutet av åttiotalet sammanställer Crooks (1988) studier om klassrumsbedömningens potential och beskriver att området verkar få mindre uppmärksamhet än andra aspekter av utbildning. Han drar även slutsatsen att det saknas förståelse för- och diskussion om de stora effekter som klassrumsbedömning kan ha på elevers lärande. De delar som Crooks beskriver som utmärkande för klassrumsbedömning av hög kvalitet är:

1. Bedömning som fokuserar på förståelse (inte igenkänning eller minneskunskap) som grund för att överföra det man lärt sig till nya situationer.
2. Bedömning som används i syfte att hjälpa elever lära (och inte endast för betyg).
3. Bedömning som genererar återkoppling under tiden som elever lär sig.
4. Bedömning som bygger på elevers interaktion med varandra i syfte att öka självvärderingsförmåga.
5. Bedömning som speglar högt ställda men rimliga och noga beskrivna kunskapskrav (*achievement expectations*).
6. Bedömning som förstärker lärande genom att använda beskrivande (icke värderande) återkoppling i lärandesituationer.
7. Bedömning som är allsidig och knuten till kunskapskrav
8. Bedömning som täcker alla kunskapskrav och inte bara de delar som är enkelt mätbara.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Crooks drar slutsatsen att lärare inte har fått tillräcklig utbildning i att använda bedömning på ovan beskrivna sätt, vilket kan vara grundproblemet avseende lärares bedömningskompetens. Brist på utbildning ger stora effekter då Crooks (1988) hävdar att det innebär att vi inte kan lita på att lärares bedömningar speglar elevers verkliga kunskaper. Denna slutsats är tidstypisk, då forskning om lärares bedömningskompetens inledningsvis riktades mot hur lärare kunde bli bättre. Sedan dess har viss utveckling skett med större processfokus som omfattar hur lärare integrerar bedömning i sin undervisningspraktik (Howley m.fl. 2013).

Ett förändrat fokus för bedömning

Under början av nittiotalet observerar Stiggins (1995) en viss utveckling av lärares bedömningspraktik. Bakgrunden till de förändringar som gjorts är samhällets krav på kompetenta medborgare, vilket innebär att det inte räcker att skolor rangordnar elever från högpresterande till lågpresterande med hjälp av t.ex. flervalsfrågor. Specifika kunskaper efterfrågas och förändringen innebär ett förändrat förhållningssätt till bedömning och betygssättning, vilket kräver klara definitioner av vad akademisk framgång betyder i olika ämnen.

Flera av de mål som formuleras kräver kunskaper och färdigheter som måste bedömas genom observation och Stiggins (1995) beskriver autentisk bedömning (performance assessment) som ett svar på utvecklingen. Dock uppstår problem eftersom den autentiska bedömningen är mer tidskrävande och bygger på att lärare besitter kompetens att genomföra den. Även om autentisk bedömning innebär ett steg i rätt riktning menar Stiggins (1995) att lärare måste använda sig av en mångfald av metoder där valet sker på basis av vad syftet med bedömningen är. De förändrade kraven på lärares bedömningskompetens riskerar att leda till felaktiga bedömningar av elevers kunskaper, vilket kan resultera i felaktig återkoppling. I slutändan innebär detta att elever fortfarande inte når sin fulla potential (Stiggins, 2001). Bedömningskompetensens dynamiska karaktär gör sig påmind och Popham (2009) beskriver att klassrumsbedömning blivit alltmer komplex. Ett större fokus på förståelse, att bedömning används för att hjälpa elever lära, att elevers självvärderingsförmåga ökar och framväxten av autentisk bedömning förändrar de kunskaper och färdigheter som lärare behöver.

TIDIGARE FORSKNING

Formativ bedömning

Som ett led i utvecklingen av begreppet bedömningskompetens uppmuntras under nittioalet teoretiskt arbete gällande formativ bedömning (Howley m.fl. 2013). 1998 publicerar Black och Wiliam dels en omfattande forskningsöversikt om formativ bedömning (1998a), dels en efterföljande artikel med praktiska implikationer (1998b). Båda får stort internationellt genomslag och används fortfarande frekvent för att diskutera den potential som finns i klassrumsbedömning. I forskningsöversikten sammanställer författarna publicerad forskning mellan åren 1988-1997. 681 artiklar och bokkapitel samlades in och 250 av dessa används i rapporten. Författarna drar slutsatsen att de forskningsresultat som sammanställts visar att formativ bedömning förbättrar lärande (Black & Wiliam, 1998a, s. 61), en slutsats som bör förstås i ljuset av rapportens syfte, att identifiera studier som visar att innovativ formativ bedömning kan leda till ökat lärande. Studien refereras till som en metastudie, även om författarna själva påpekar att de inte applicerat någon kvantitativ metaanalytisk teknik på materialet, detta för att olikheter i studierna medförde att en sådan sammanställning inte skulle vara meningsfull. Olikheter kunde bero på att undervisningen som genomförts i respektive studie varierat och att de forskare som bedrivit forskningen inte samlat och beskrivit samma delar (Black & Wiliam, 1998a). Slutsatsen författarna drar är att artikeln inte räcker för att begreppsliggöra formativ bedömning och alla dess delar.

Slutsatserna är med andra ord kontroversiella och författarna har fått utstå en del kritik. Exempelvis ifrågasätter Bennett (2011) och Kingston och Nash (2011) de effektstorlekar⁴ (0,4-0,7) som beskrivs och menar att de varierar kraftigt beroende på implementering, elevgrupp samt ämne. Black och Wiliam (2012) svarar på kritiken och menar att litteraturöversikten (1998a) ger tydliga svar på att formativ bedömning är en viktig del av lärares arbete. De fortsätter med att visa hur dessa kunskaper kan omsättas i ett praktiskt projekt (1998b), där lärare faktiskt förändrar sin undervisning med en tydligare koppling till elevers lärande. De exemplifierar genom att visa att lärare under projektets

⁴ Effektstorlek räknas ut genom att ta medelvärdesdifferensen mellan experiment- och kontrollgrupp dividerat med standardavvikelsen för kontrollgruppen. Standardavvikelsen beskriver hur mycket de olika värdena i en population avviker från medelvärdet. Syftet är att mäta den effekt en viss intervention kan tänkas ha.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

gång efterfrågade kunskap om lärandeteorier i sin strävan att kunna bidra med relevant återkoppling. Projektet ledde även till att deltagande lärare valde uppgifter och frågeställningar mer noggrant samt att de använde elevernas svar i processen att hjälpa dem vidare. Resultaten stöds av senare forskning (Howley m.fl. 2013; Young & Kim, 2010), som betonar att lärare som utgår från sin egen kunskap och sin egen praktik synliggör förmågan att operationalisera bedömningskompetens. Young och Kim (2010) beskriver att lärare generellt använder ett flertal bedömningsunderlag men att de lägger stor vikt vid den information de får genom daglig interaktion i klassrummet.

Att formativ bedömning ändå upplevs som problematisk kan diskuteras utifrån OECD:s (2005) översikt om formativ bedömning. Här lyfts formativ bedömning fram som ett evidensbaserat klassrumsarbete med stora effekter på elevers resultat. Det är dock ett fokus på ”*what works*” i OECD:s översikt, vilket kan tolkas som att lärare skall tillämpa de undervisnings- och bedömningsstrategier som får stöd av pedagogisk forskning (jmf. Schöns, 1983, tekniska rationalitet). Antagandet problematiseras av Levinsson, Hallström och Claesson (2013), som ingående beskriver lärares upplevda bekymmer med att implementera formativ bedömning på en skola. Lärarna på skolan beskriver bland annat att arbetet tar för mycket tid, att de känner sig otillräckliga och att förändringar riskerar att bli ytliga om de oreflekterat använder färdiga verktyg. De upplever även ett visst elevmotstånd mot ett förändrat arbetssätt. Lärarna utmanas på ett flertal fronter och framgångsfaktorer står inte att finna i omsättande av färdiga strategier, utan i lärarnas förmåga att utgå från sin professionella kunskap och egen praktik, s.k. evidensinformerad undervisning (Levinsson, 2013). Lärarna i Levinsson mfl. (2013) uppvisar en form av praktisk epistemologi som kan liknas vid kunskap i handling (Schön, 1983) genom självreflektion men även i reflektion tillsammans med varandra och med forskare.

De stora förändringar som formativ bedömning innebär utmanar otvivelaktigt lärares bedömningskompetens ytterligare (Stiggins, 2001). Dock känner fler och fler lärare igen sig, eftersom några av de ingredienser som tillskrivs formativ bedömning tidigare beskrevs som undervisningskompetens och inte bedömningskompetens. Brookhart (2011) exemplifierar med effektiv återkoppling och att hjälpa elever förstå resultat av bedömningar samt att ta egna beslut. Den tydliga kopplingen till undervisning innebär att formativ

TIDIGARE FORSKNING

bedömning med tiden blir ett vedertaget begrepp för lärare, men med tanke på det gradvisa närmandet mellan undervisning och bedömning uppstår problem. Brookhart beskriver att en hel del görs under formativ flagg, och att alltför lite hänsyn tas till nästa steg i lärprocessen. Att lärare genomför prov som syftar till att hjälpa dem inför kommande beslut eller att alla elever har egna miniwhiteboards att skriva ner svar på kan svårigen definieras som formativ bedömning. Det är inte bedömningen i sig som är formativ men den kan bidra med förutsättningar för att användas formativt. Enligt Brookhart måste lärares bedömningskompetens innehålla kunskaper och färdigheter som även omfattar bedömningens användning. Bennett (2011) stämmer in i kritiken och hävdar att litteratur gällande formativ bedömning tar alldeles för lite hänsyn till hur vi tolkar de bevis som samlas in. Det är av stor betydelse för kommande åtgärder om de ”fel” vi observerar tolkas som ett enkelt misstag eller brist i förståelse. Det viktiga är att den tolkning som görs, den formativa hypotesen (Shepard, 2006) kan testas genom ytterligare bedömning.

Från formativ bedömning till bedömning för lärande

En aktuell utmaning innebär en re-konceptualisering av formativ bedömning (Brookhart, 2011). Samma författare beskriver denna bedömningsforms utveckling från att (främst) ha varit lärarcentrerad till att även omfatta elever som formativa beslutstagare. Det innebär bland annat att elever behöver beskrivande information vid en tidpunkt, så att de hinner agera utifrån beslut om sitt eget lärande. Brookhart tar utgångspunkt i Black och Wiliam (2009) som i ett försök att beskriva en ny teori om formativ bedömning definierar bedömning som formativ...

...to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited” (2009, s. 9).⁵

Black och Wiliam beskriver att fem delar av ovan definition kräver ytterligare förklaring.

⁵ Denna definition utgår enligt författarna från två tidigare beskrivningar av formativ bedömning (Black & Wiliam, 1998b; Assessment Reform Group, ARG, 2002).

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

1. Alla kan delta. Även om lärare vanligtvis står för besluten omfattas även elever och deras kamrater som deltagare i den formativa processen.
2. Beslut i centrum. Om definitionen fokuserar på intentionen att samla in värdefulla bevis blir den för bred eftersom aktiviteter som inte alls bidrar till lärande då kan benämnas formativa. Om definitionen riktas mot resultat, att det faktiskt leder till bättre lärande blir den för smal med tanke på hur oförutsägbara elever och deras lärande är.
3. Betydelsen av ”instruction”. Termen är tänkt att inbegripa både undervisning och lärande och omfattar således lärare likväl som elever.
4. Fokus på att de beslut som tas troligtvis är bättre. Det är svårt att bevisa effekt eftersom man inte vet vad som skulle hänt utan bedömningen.
5. Undervisningen måste inte förändras. Beslut som är bättre eller har bättre grund kan innebära att det existerar bevis för att den tänkta vägen förefaller vara korrekt.

Elever som formativa beslutstagare diskuteras av Chappius och Stiggins (2008) som en förlängning av formativ bedömning till bedömning för lärande, BFL. Författarna beskriver processen, BFL som

...make learning targets clear to students, give them feedback throughout their learning to help improve their performance, teach them how to generate their own feedback through self-assessment, and show them how to use the feedback and the evidence of their own progress to manage and adjust their own learning (s. 2).

En riktning mot att involvera elever och formativ bedömning som rotad i pedagogisk skicklighet medför ytterligare en utvidgning av de kunskaper och färdigheter gällande klassrumsbedömning som lärare behöver (Brookhart, 2011). Bedömningskompetensens dynamiska karaktär blir återigen synliggjord och Chappius och Stiggins (2008) beskriver fem delar av domänen bedömningskompetens som krävs för att arbeta med ovan beskrivna process:

Varför bedöma? Bedömningsprocesser och resultat bygger på tydliga och ändamålsenliga syften.

Vad bedöma? Bedömningen speglar tydliga mål.

Hur bedöma? Mål omvandlas till bedömningar där relevanta metoder används för att generera korrekta resultat.

Hur kommunicera? Resultat hanteras och kommuniceras effektivt.

Hur involvera elever? Elever involveras i bedömningsprocesser

TIDIGARE FORSKNING

Sammantaget kan slutsatsen dras att lärare under lång tid inte fått tillräcklig utbildning för att utnyttja den potential som finns i klassrumsbedömning (Crooks, 1988; Stiggins, 2001). Området har dessutom blivit alltmer komplext (Popham, 2009), och lärares bedömningskompetens måste omfatta bedömningens genomförande likväl som dess användning (Brookhart, 2011).

Bedömningens genomförande och användning

Med utgångspunkt i processen, bedömning för lärande (BFL), diskuteras nedan lärares kompetens i klassrumsbedömning i relation till hur bedömning genomförs och används. Bägge delar kräver goda ämneskunskaper och utgångspunkt tas i de didaktiska frågeställningar som Chappius och Stiggins (2008) placerar i centrum för BFL. Stiggins (2010) menar att bedömningen måste ses i ljuset av tre olika nivåer: klassrumspektivet, skolperspektivet och det nationella perspektivet. Fokus i föreliggande studie är klassrumsbedömning, vilket innebär att lärare måste välja och skapa bedömningar som visar elevens kunskap, kommunicera denna kunskap effektivt och använda resultat som underlag för beslut gällande undervisning och lärande. Validitet kan beskrivas som centralt i allt bedömningsförfarande (Crooks, Kane & Cohen, 1996; Popham, 2011) och inledningsvis diskuterar jag begreppen validitet och validering eftersom de relaterar till bedömningens genomförande samt bedömningens användning.

Validitet och validering

Ursprungligen diskuterades validitet utifrån frågan om ett instrument verkligen mäter vad det utger sig för att mäta (Cohen m.fl. 2011), men redan i början på 1950-talet beskrev Cureton (1951) att det är den tolkning som görs (och inte själva instrumentet) som bör vara i centrum. Begreppet har sedan dess utvecklats mot ett mer sammanhållet begrepp. Historiskt sett har validitetsbegreppet varit omdiskuterat och en pendling från en utvidgad tolkning (Cronbach & Meehl, 1955; Messick, 1989) till ett större fokus på avsmalning (Crooks m.fl. 1996; Kane, 2006) kan skönjas. Exempelvis betonar Kane (2006) vikten av att kunna operationalisera begreppet.

Cronbach och Meehl (1955) utreder hur man kan försvara en tänkbar tolkning av ett test och hävdar inledningsvis (med referenser till American psychological association, APA committee on psychological tests) för att validering av

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

psykologiska prov inte utforskats tillräckligt. APA definierade fyra typer av validitet: Predictive-, concurrent-, content- och construct validity. Predictive- och concurrent validity (kriterierelaterade) fokuserar utfallet av det prov som genomförs och content validity fokuserar på provets innehållsliga aspekter. Författarna argumenterar för att construct validity måste användas när inga kriterier och/eller innehåll räcker för att fullständigt definiera den eller de kvaliteter som skall mätas. Cronbach och Meehl (1955) menar att ytterligare förklaring av construct validity behövs och en central del av artikeln går ut på att definiera vad författarna menar med ”construct”. De definierar begreppet som en egenskap (attribute) hos människor, som antas kunna återspeglas genom provförfarande. Den egenskap som man vill säga något om när man tolkar prov är ”a construct”, ett begrepp. Begreppet definieras av teori och olika typer av bevis är relevanta för ”construct validity”, beroende på teorin som den omges av.

Messick (1989) vidgar validitetsbegreppet och beskriver validitet (främst) som en induktiv process av tolkning och konsekvenser. Han menar därmed att konsekvenser på ett tydligt sätt måste ses som en del av validitet. Vidare beskriver Messick validitet som en glidande skala, vilket innebär att tolkningar/ resultat/ användningar inte är antingen valida eller invalida. Det är graden av validitet som är central. Även om content- och criterion validity är viktiga aspekter, underordnas de construct validity, begreppsvaliditet. Enligt Messick (1989) kan inte validitet och värdering särskiljas och därför måste det ramverk som omger validitet innefatta criterion-, content- och construct validity, men även konsekvensimplikationer. Dessa kan innebära de tolkningar som görs, vad bedömaren uppfattar som viktigt (värderingsimplikationer) eller användningens sociala konsekvenser. Kritik mot det vidgade validitetsbegreppet gäller bland annat det abstrakta ramverk som Messick förordar. Popham (1997) menar att de konsekvenser som lyfts in riskerar att bli än mindre synliga i det han anser vara ett förvirrat ramverk och argumenterar för att konsekvenser inte skall ses som en del av validitet. Mehrens (1997) befävar att om validitet är ”allt” blir det i slutändan inte något.

När lärare utvecklar bedömningar måste de förstå (ha kunskap om) och förhålla sig till (ha färdighet i att omsätta) validitetsbegreppet (reliabilitet inkluderat) (Brookhart, 2011) - med andra ord kunna avgöra till vilken grad resultat från bedömningar stödjer syfte och användning. För att tydliggöra

TIDIGARE FORSKNING

validitetsteori diskuterar Kane (2006) generella strategier för validering. Validering beskrivs som en process att utvärdera rimlighet i tänkbar tolkning och användning, medan validitet beskrivs som i vilken utsträckning insamlade belägg stödjer eller inte stödjer tolkning och användning (s. 17). Sammanfattningsvis kan validering beskrivas som den process som skall säga något om validiteten i en tänkbar tolkning/användning. Även Stobart (2012) argumenterar för att en undersökning av validitet alltid utgår ifrån att ta reda på vad som hjälper respektive hindrar att syftet med bedömningen uppfylls.

Validitet är knutet till argument och Kane (2006) diskuterar två sorters argument i valideringsprocessen. Det första är argumentation kring de tolkningar och användningsområden som avses. Kane drar slutsatsen att det innebär en presentation av alla inferenser och antaganden som finns mellan observation, slutsats och beslut. Denna första del av argumentation gäller utformning och värdering. I utformningsfasen ligger fokus på mätproceduren samt argument för tolkning och användning. I värderingsfasen fokuseras den kritiska granskningen av de argument som framkommit.

Andra delen innefattar argumentation kring validitet. Här lutar sig Kane mycket på Cronbach (1988), som beskriver att den argumentation som gjorts gällande tolkning och användning måste vara sammanhängande och rimlig. Kane (2006) beskriver första delen som en miniteori, (analogues to a scientific theory s. 25) ett ramverk för tolkning och användning av resultat och andra delen som en kontrollstation av det resonemang som förts tidigare. Validering innebär i Kanes (2006) perspektiv argument för den tolkning och användning av resultat som gjorts och validitet innebär en utvärdering av de argument som anförts.

I relation till bedömning måste lärare förhålla sig till lagliga och etiska skyldigheter. Konsekvenserna kan bli stora och Messick (1989) beskriver vikten av att utreda och ta hänsyn till konsekvenser som en del i validitetsbegreppet. Konsekvenser innebär om användningen av bedömningen är rimlig utifrån dess utformning men även vilka följder bedömningen får, såväl för vad bedömaren uppfattar som viktigt som de eventuella följder resultatet får för eleven. I praktiken behöver lärare förstå hur bedömningar förbereds, hur information hanteras och hur elevs möjligheter för fortsatt lärande optimeras. Besluten måste grundas på en variation av lämpliga

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

bedömningar (Brookhart, 2011) och validitet i klassrumsbedömning kan inte låna teori utvecklad i en annan, ofta psykometrisk kontext. Klassisk validitetsteori måste problematiseras i relation till klassrumsbedömning (Moss, 2003). Det innebär bland annat att bedömning inte bara sker vid vissa specifika tillfällen och att validitet måste omfatta olika bedömningsresultats användning. Bedömningar ligger till grund för lärares tolkningar, beslut och handlingar och ”validity refers to the soundness of those interpretations, decisions, or actions (Moss, Girard & Haniford, 2006, s. 109).

För att bedömning över huvud taget skall kunna genomföras lyfter bl.a. Erickson och Gustafsson (2014) grad av rimlighet och genomförbarhet, s.k. praktikalitet (*feasibility*). Lärarkyrket är omgivet av ramar och förutsättningar som tillsammans sätter gränser för vad som är möjligt. Det kan t.ex. handla om ekonomi, material och/eller tidsåtgång. Med tanke på bedömningsområdets komplexitet kan även lärares kunskaper och färdigheter inkluderas i de förutsättningar som finns för att genomföra och använda bedömningar.

Bedömningens genomförande

Varför bedöma?

Inledningsvis måste lärare fråga sig själva varför bedömningen skall genomföras: Vad är syftet, vem skall använda resultatet och vad skall resultatet användas till? Svar på varför-frågan påverkar även vilka metoder som väljs. ”(...) entire assessment enterprise hinges on a clear sense of purpose” (Stiggins, 2010, s. 237).

Med utgångspunkt i att lärare har kompetens i klassrumsbedömning beskriver Remesal (2011); Leighton m.fl. (2010) samt Howley m.fl. (2013) att lärare har en komplex förståelse för olika syften med bedömning. Lärarna beskriver att de använder bedömning dels för redovisningsskyldighet, dels i form av klassrumsbedömning. Det senare beskrivs av lärare i Remesals (2011) studie som bedömning som påverkar lärande samt bedömning som påverkar undervisning. Studien genomfördes i Spanien efter att en övergripande reform, med fokus på formativ, skolbaserad bedömning genomförts. Även om bedömning som redovisningsskyldighet nämns som ett specifikt syfte i

TIDIGARE FORSKNING

studien berörs främst klassrumsbedömningens formativa aspekter. Howley m.fl. (2013) menar att det enda lärarna kategoriserar som summativ bedömning är de externa prov som genomförs för redovisningsskyldighet, vilket innebär en dikotom uppdelning liknande Scrivens från sextiotalet (se sid 17 i denna text). Lärarna i studien upplever inte att externa prov bidrar i lika stor utsträckning till lärande och undervisning.

Lärares uppfattningar om klassrumsbaserade- kontra externa prov är än tydligare i Leighton m.fl. (2010). I studien undersöks provens relation till elevers lärstrategier, elevers lärprocesser samt påverkansfaktor på meningsfullt lärande. Studien bygger på 600 enkäter och resultaten visar att involverade lärare värderar klassrumsbedömningar högre när det gäller alla tre delarna. Lärarna upplever sammantaget att klassrumsbedömningar genererar bättre kunskap om hur bedömning kan stödja undervisning. Antagandet problematiseras dock av Leighton m.fl. som menar att det kan bero på att lärare avser provens effekt på elevers beteende, som i sin tur avspeglas i undervisning.

Varför-frågan kan även angripas något annorlunda. Abell och Siegel (2011) väljer andra benämningar och relaterar bedömning till fyra övergripande syften: diagnostisk bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, och metakognitiv bedömning. Abell och Siegel beskriver diagnostisk bedömning som något som sker i början för att styra undervisning, formativ bedömning sker i samband med undervisning där återkoppling genereras till och från elever-lärare, summativ bedömning som dokumentation av lärande (framförallt) i slutet av ett område och som underlag för betyg, metakognitiv bedömning för elever att synliggöra och följa sitt eget lärande.

I enlighet med Abell och Siegel (2011) dikotomiseras ofta olika syften med bedömning. För att varierade former skall ges förutsättningar att användas i lämplig kontext, har den summativa delen av bedömning särskilts från den formativa. Denna uppdelning som tidigare dominerat har på senare år ifrågasatts och Harlen (2012) beskriver en mer nyanserad bild av bedömningars skilda syften samt relationen dem emellan (se tabell 4.1). Även Taras (2005) diskuterar viss problematik med att dikotomisera dessa båda bedömningsformer. Hon argumenterar istället för att all bedömning i grunden är summativ (värderande) och vad som sedan kan göra den formativ är den

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

återkoppling som *kan* användas av de lärande. Det innebär att bedömningar i sig inte är formativa utan de kan bidra med förutsättningar för formativ användning.

De lärandes aktiva deltagande beskriver Sadler (1998) som nyckeln till distinktionen mellan det summativa och det formativa. Den summativa värderingen att det är kallt i huset gör inte att det blir varmare. Inte heller återkoppling om vad som behöver göras samt hur det kan gå till gör att det blir varmare. Det är först när någon tar en aktiv roll, använder den återkoppling som getts och skruvar upp värmen som förutsättningar finns för att värmen ökar. Även summativ bedömning kan innehålla viss återkoppling och den avgörande faktorn är om de lärande verkligen använder den. I Taras (2005) och Sadlers (1998) resonemang föregås formativ bedömning med andra ord alltid av en summativ bedömning. Den summativa delen kan explicitgöras, vilket förordas av Sadler (1998, s. 2) eller implicitgöras vilket förordas av Black och Wiliam (1998a, s. 8).

Ett sätt att nyansera relationen beskrivs av Harlen (2012) i form av dimensioner av syften med bedömning istället för dikotomier. Harlen vill behålla viss distinktion mellan summativ och formativ användning av bedömning men hon menar att det finns olika sätt att använda dem. Hon beskriver ett spänningsfält mellan de traditionella tolkningarna av det summativa och det formativa i form av fyra dimensioner. I ena änden placerar hon den informella formativa bedömningen som inte planeras i förväg utan uppstår under klassrumsaktiviteter där återkoppling genereras till både lärare och elever. I andra änden av spänningsfältet beskrivs den formella summativa bedömningen som används för att sammanväga och rapportera elevers lärande. För att nyansera begreppens relation till varandra beskriver Harlen två ”mellandimensioner” som benämns formell formativ- samt informell summativ bedömning. Skillnaden beskrivs i form av hur insamlade belägg används. Om de används för att förändra undervisning benämner Harlen det formell formativ bedömning men om de endast används för att övervaka elevers utveckling i relation till lärarens planering benämns det informell summativ bedömning (se figur 4.1).

TIDIGARE FORSKNING

Tabell 4.1 Förenklad bild av Harlen (2012, s. 98; min översättning) bedömningsdimensioner

Formativ ←		→ Summativ		
	Informell formativ	Formell formativ	Informell summativ	Formell summativ
Fokus	Nästa steg		Vad som presterats	
Syfte	Informera om nästa steg i läroprocessen	Informera om nästa steg i undervisningsprocessen	Övervaka framsteg i förhållande till planering	Dokumentera individuella prestationer

Liknande nyansering av de formativa aspekterna beskrivs av Cowie och Bell (1999) i form av planerad- eller interaktiv formativ bedömning. Planeringen består främst av att lärare arrangerar specifika styrdokumentbaserade aktiviteter för att samla information inför kommande beslut. Informationen är generell i sin karaktär, inriktad på klassen som helhet och med fokus på att förse läraren med återkoppling om undervisningsprocessen.

Den interaktiva formativa bedömningen är däremot inte planerad utan kan ske när som helst när lärare och elev/er interagerar. Den består av att läraren upptäcker, uppmärksammar och svarar på elevers frågor och funderingar. Processen drivs av elever och/eller lärare och inte främst av styrdokument. Det innebär att likheter med dynamisk bedömning (Gipps, 1999) blir synliga eftersom lärare och elever utforskar möjligheter för utveckling och lärande, med fokus på social interaktion. Cowie och Bell (1999) drar slutsatsen att den interaktiva formativa bedömningen vilar på lärarnas relation till eleverna och att den inte kan särskiljas från undervisning och lärande. Syftet är att den skall fungera medierande i elevers lärprocess, och hur lärarna svarar eleverna kan ses som formativ bedömning eller en del av undervisning.

Frågan om eventuell gränsdragning mellan undervisning och bedömning blir därmed åter aktuell. Interaktiv/informell formativ bedömning kan diskuteras i förhållande till Erickson och Gustafsson (2014). De benämner inte ovan

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

beskrivna interaktion som bedömning utan kommunikation kring den kunskap som eleverna visar, deras kunskapsuttryck. Hur bedömning kan beskrivas i relation till undervisning är en komplex fråga, inte minst eftersom målet är detsamma: att bidra till utveckling och lärande.

Bedömning som en integrerad del av undervisning kan diskuteras som ett kontinuum av en process där delar präglas av olika fokus (Harlen, 2012). Bedömningens summativa aspekter riktas mot vad som presterats och de formativa aspekterna informerar om nästa steg, men inbegriper också ett tydligare fokus på interaktion vilket kräver elevmedverkan i bedömningsprocesser. Bedömningstyperna står dock inte i motsatsförhållande, utan de förutsätter och stödjer i viss mån varandra (Erickson & Gustafsson, 2014; Taras, 2005).

Vad bedöma?

Nästa steg innebär att läraren måste veta vad det är som skall bedömas: Vilka är målen och är de tydligt definierade? För att tydliggöra mål och kunskapskvaliteter finns en mängd vägar att gå. Brookhart (2011) och Stiggins (2010) menar att det är omöjligt för lärare att göra tillförlitliga bedömningar om inte målen är tydligt definierade. Ibland är det dock svårt att formulera tydliga mål som knyts till stringenta kriterier, utan det krävs att läraren arbetar med en bred horisont (Black m.fl. 2004) av tänkbara mål. Dessa diskuteras tillsammans med eleverna för att nå en gemensam förståelse.

De mål som eleverna förväntas arbeta mot kan beskrivas i termer av ämneskunskap, resonemang, färdigheter samt förmåga att utveckla en produkt av hög kvalitet (Stiggins, 1995). Ämneskunskap beskriver Stiggins som grunden för all annan kompetens och definierar den som antingen intern kunskap och förståelse (bedöms utan tillgång till övrigt material) eller extern kunskap som innebär att veta var och hur den kan hittas (bedöms efter fri tillgång till övrigt material). Ämneskunskap ligger till grund för att kunna resonera och lösa problem och därför menar Stiggins att det inte går att definiera det ena som "higher-order-thinking" och det andra som "lower-order-thinking".

Utöver ämneskunskap och resonemangsförmåga skall elever utveckla vissa färdigheter som att kunna läsa, skriva, samarbeta m.m. Utgångspunkten i

TIDIGARE FORSKNING

Stiggins resonemang är att alla färdigheter kräver kunskaper att resonera kring, som så småningom mynnar ut i produkter som t.ex. uppsatser och labbrapporter. Wiliam (2010) beskriver processen som att lärare och elever utifrån läroplanen förhandlar om vad elever skall lära sig och hur kriterier kan tolkas och användas. I en klassrumskontext innebär det att lärare själva måste förstå och konkretisera målen men även kunna förmedla dem till eleverna.

(...) one of the most important lessons for teachers is that students can hit any target that they can see and that holds still for them. Thus, it is essential to transform the scaffolded learning targets into student- and family-friendly versions to be shared with the learner from the very beginning of the learning (Stiggins, 2010, s. 237).

Även Brookhart (2011) skiljer mellan att formulera och kommunicera mål. Det första innebär att läraren kan formulera förväntningar som är tydligt förankrade i läroplanens mål för att utgöra en bas i undervisning och bedömning; det andra innebär att kommunicera dem till elever men även till föräldrar och kollegor. För att lyckas krävs variation i hur mål kommuniceras eftersom en upprepning av dem endast hjälper de elever som redan förstår.

Hur bedöma?

Den tredje delen av bedömningens genomförande handlar om att läraren har en genomtänkt bedömningsdesign. Med kännedom om den kontext bedömningen befinner sig i (syfte och mål) diskuterar Stiggins (1995, 2010) fyra bedömningsmetoder som lärare måste hantera när de designar bedömningen. Den första utgår från en given fråga där eleverna väljer, utifrån ett begränsat antal svar, det som bäst passar in. Den andra kategorin beskrivs som frisvar där eleverna får en kort skrivuppgift som bedöms med kriterier riktade, främst mot presentation av innehåll. Tredje kategorin är autentisk bedömning (performance assessment). Den innebär att eleverna blir ombudda att visa en färdighet eller skapa en produkt som sedan bedöms med kriterier gällande både form och innehåll. Den fjärde delen benämns personlig kommunikation och omfattar flera aspekter. Det kan innebära att ställa frågor och lyssna på svar, delta i och/eller lyssna på samtal, diskutera med föräldrar eller att prata med andra lärare gällande enskilda elever.

Andra forskare väljer att inte kategorisera enskilda metoder utan poängterar att allt agerande som kan understödja undervisning och lärande inkluderas

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

(William, 2010). För att insamlade bevis på lärande skall kunna hanteras inom ramen för undervisning är det dock viktigt att bevisinsamling skett på basis av vad eleven skall lära sig, förståelse av hur lärandeprogession kan se ut och vilka svårigheter eleven har.

Lärare tenderar att värdera formativ bedömning högt men Howleys m.fl. (2013) resultat visar att den konceptualiseras olika. Exempelvis används den på en skola i studien under benämningarna informell- och formell formativ bedömning. Den informella delen genomförs genom dagliga observationer och frågeställningar. Informell bedömning syftar till att bidra med bättre förutsättningar för formell uppföljning i slutet av veckan. På en annan skola i studien diskuteras formativ bedömning som en ständig interaktion med elever i syfte att utvärdera vad elevernas svar indikerar i relation till lärande och undervisning. Bedömningarna grundas explicit i läroplan och slutmålet är de prov som genomförs för redovisningsskyldighet. Den tredje skolan använder läroplanens mål implicit vilket kan relateras till det fokus på autentisk bedömning som finns på skolan. Formativ bedömning konceptualiseras här i form av återkoppling till och från lärare för att synliggöra progression mot de slutprojekt som genomförs under sista året. Stiggins (2010) problematiserar denna användning av autentisk bedömning, där alla delar sammankopplas. Om resultatet är bristfälligt vet inte läraren vad som fallerat, ämneskunskap, resonemang eller utförande, vilket innebär att bedömningsmetod inte kan väljas innan målet är klargjort. Hur lärare hanterar de olika val de står inför bildar grunden för bedömningskompetens. Det viktiga är att välja rätt metod i relation till syfte och mål.

För att förse lärare med information inför kommande slutsatser och beslut måste insamling av tillräckligt (men inte för mycket) bevis inom bedömningsdomänen ske. Bedömningskompetenta lärare vet vad de behöver i form av frågeställningar, uppgifter, matriser m.m. Det krävs att läraren vet vilka undervisningsalternativ som är möjliga och vilka bevis som är användbara, för att sedan samla in relevanta bevis som underlag för beslut (William, 2010). Arbetet är komplext och val måste göras i spänningsfältet mellan för snäv- och för vid bedömning. Den snäva bedömningen kan genomföras mer mätsäkert och pålitligt men Messick (1989) menar att denna form av underrepresentation innebär att bedömningen riskerar att bli *för* snäv för att spegla helheten. Den vida bedömningen utgår från en helhetssyn med

TIDIGARE FORSKNING

flera delar och komplexa processer vilket gör den tidskrävande, svår och osäker. Exempelvis kan tidiga planeringsmisstag i processen att genomföra systematiska undersökningar leda till svårigheter att bedöma det senare genomförandet. För vid bedömning är även behäftad med risken att innefatta variabler som ligger utanför intresseområdet s.k. irrelevant varians (Messick, 1989). Som lärare gäller det att balansera dessa ytterligheter för att skapa ett allsidigt och systematiskt bedömningsunderlag.

I processen att utforma bedömningar måste lärare vara medvetna om vad som kan orsaka bias, dvs. förvanskning av resultat (Popham, 2011; Stiggins, 1995). Bias innebär en sorts övergripande, systematiskt fel i bedömningen, som orättmätigt och oplanerat gynnar eller missgynnar en viss kategori av dem vars kunskaper bedöms. Författarna skriver att det finns en mängd orsaker till bias. Det kan handla om problem med läs- och skrivförmåga, distraktioner, gruppträck, hälsoaspekter eller problem med själva bedömningsdelarna. Frågor och/eller kriterier kan vara otydligt skrivna men de kan även användas på ett felaktigt sätt. Även om alla föregående steg är genomförda kan elevens resultat vara missvisande på grund av bias. När läraren vet var eleven befinner sig i sitt lärande finns förutsättningar att bidra med återkoppling som för de lärande framåt.

Bedömningens användning

Hur kommunicera?

För att definiera bedömning i utbildningskontext beskriver Harlen (2012, s. 87; min översättning) att ”bedömning innebär att välja, samla och värdera bevis i relation till mål”. I denna (och liknande) generella definitioner av bedömning tas ingen hänsyn till hur den evidens som samlas in används. Besluten kan gälla så vitt skilda saker som grund för urval eller val av undervisningsstrategi. Wiliam (2010) understryker att återkoppling som utvecklar lärande även kan vara riktad mot undervisning, vilket innebär att både lärare och/eller elev kan vara mottagare av återkoppling. För att kunna dra största möjliga nytta av de bedömningar som genomförts måste bedömningen kommuniceras effektivt och eleverna måste involveras i bedömningsprocessen (Stiggins, 2010). Syftet är att förse lärare och elever med information under tiden de lär sig vilket kräver regelbunden diagnostisk

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

information till lärare och frekvent beskrivande feedback till eleverna. Betyg räcker inte för detta eftersom ”...judgment offered too soon can shut learning down (Stiggins & Chappius, 2005, s. 17).

Eleverna behöver ta en aktiv roll i kommunikation av resultat. Genom att samla, dokumentera, värdera och kommunicera sin förståelse och sin progression blir de aktiva deltagare i sin egen läroprocess. För lärarens del innebär processen att tolka och kommunicera elevens resultat ett fokus på effektiv och användbar återkoppling. Den definieras av Hattie och Timperley (2007) som svar på tre frågor: Vart är jag/eleven på väg? (*feed up*), hur går det för mig/eleven? (*feed back*) och vart skall jag/eleven nu? (*feed forward*). Den bör vara beskrivande med fokus på både elevens arbete (produkt) samt den process som lett fram till produkten. Även Shute (2008) diskuterar återkoppling och klassar den som effektiv om den är utvecklad men inte för komplex, undviker generellt beröm och är differentierad, dvs. olika för olika elever. Med hjälp av återkoppling skall elever kunna identifiera utvecklingsområden samtidigt som återkopplingen inte får vara så specifik att arbetet redan är gjort. Återkoppling kan fungera som ett mycket kraftfullt instrument men effektiviteten varierar (Hattie & Timperley, 2007). Den bör vara uppgiftsnära och inriktad på hur elevens arbete relaterar till målen, för att framkalla kognitiva och inte känslamma reaktioner. Vidare bör effektiv återkoppling fokusera på hur eleverna kan prestera bättre nästa gång, att eleverna förstår vad som avses och att den kommer i lagom dos.

Det är även viktigt inom vilket område bedömning och återkoppling sker eftersom olika effekter uppmäts för olika ämnen (se Kingston & Nash, 2011, s. 28, 33). T.ex. synliggörs större effekter av återkoppling inom engelska än inom matematik och naturvetenskap, vilket ledde Kingston och Nash till slutsatsen att effekterna verkar vara större när uppgifterna är välkända och inte lika kognitivt komplexa. I tolkningsprocessen som föregår återkoppling måste lärare kunna använda olika metoder för att analysera svar på uppgifter t.ex. rätt/fel, checklistor och/eller matriser. Dessa kan fungera som trovärdiga bevis på elevens lärande och används som grund för beslut i den fortsatta läroprocessen (Brookhart, 2011). På så vis hänger de ihop med lärarens förmåga att ge effektiv återkoppling, men de kan även fungera stödjande inför en sammanvägning t.ex. betygssättning.

TIDIGARE FORSKNING

I relation till validering kan återkoppling ses som en intention att förbättra lärande och i relation till validitet undersöks till vilken grad intentionen realiserats (Stobart, 2012). Det innebär att lärare kommunicerar hur de tolkat och resonerat inför beslut, med både elever och föräldrar men även hjälper elever i deras roll som formativa beslutstagare. I processen att bedöma för lärande hjälper lärare elever att analysera sina egna bedömningar, att följa och kommunicera sitt eget lärande samt att planera för nästa steg. Om lärares stöd uteblir är formativ bedömning inte effektiv (Furtak, Ruiz-Primo, Shemwell, Ayala, Brandon, Shavelson & Yin, 2008) och därmed inte heller valid (Stobart, 2012) på validitetens glidande skala (Messick, 1989).

Hur involvera elever?

Bedömning kan användas och/eller upplevas som skrämselfaktor och Stiggins (2001) exemplifierar med ett tankeexperiment: ”The higher the stakes, the greater the risk. The greater the risk, the harder they will try. The harder they try, the more they’ll learn. The more they learn, the more effective the school” (s. 11-12). I stället för att bygga på oro behöver vi bygga elevers lärande på självförtroende i sig själva som kapabla att lära (Black & Wiliam, 1998a; Crooks, 1988). Det innebär olika saker för olika elever, men en väg är att involvera elever i bedömningsprocesser. Med upprepade tillfällen för självbedömning och självreflektion kan lärare och elever synliggöra progression och även medvetandegöra elevers ansvar för sitt eget lärande (Black & Wiliam, 1998a). Läraren har fortfarande ett övergripande ansvar för elevers lärande, men att arbeta med självbedömning innebär att läraren involverar eleverna som partners. Målet är att eleverna skall planera, övervaka och kontrollera sitt eget lärande. I ett fungerande partnerskap avseende bedömningsprocesser behöver eleverna erfarenhet och lärares stöd i arbetet med att ifrågasätta och förbättra kvaliteten i sina prestationer (Sadler, 1989).

Bedömningsprocessens didaktiska frågor kan kopplas till vikten av att involvera eleverna i bedömningsprocesser. I klassrumskontext är även eleverna formativa beslutstagare (Brookhart, 2011) vilket innebär att både lärare och elev tar beslut som kan hjälpa eller stjälpa lärande. Elevmedverkan är central för bedömningar av hög kvalitet, vilket innebär att mål, kunskapsuttryck och kriterier behöver vara tydliga för både lärare och elever. ”Research evidence suggest that, when students become partners in the formative assessment process, record keeping, and communication process

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

during their learning, their confidence, motivation, and achievement skyrocket” (Stiggins, 2010, s. 238). Centralt för att bedömningen skall fungera i lärandets tjänst är att elever förstår vad de skall lära sig, förstår de bedömningskriterier som används, att återkoppling är korrekt och beskrivande och, viktigast av allt, att elever är aktivt involverade i bedömningsprocesser. För att involvera elever i en förlängning av formativ bedömning, bedömning för lärande beskriver Chappius och Stiggins (2008) fem aktiviteter:

1. Öva sig på att känna igen kvalitet genom att använda matriser för att analysera aidentifierade arbeten av varierande kvalitet.
2. Att lära sig och att använda strategier för själv- och parbedömning.
3. Tillsammans med lärare utforma mål gällande nästa steg i läroprocessen, baserat på nuvarande resultat.
4. Utforma egna prov och/eller frågor baserat på deras förståelse av målen samt att arbeta tillsammans för att fördjupa förståelse.
5. Arbeta med tydliga mål för att kunna följa sin egen progression och att kommunicera denna med andra.

I processen att involvera elever i bedömningsarbetet problematiserar Gipps (1999) förhållandet mellan lärare och elev. Det ”kontrakt” som finns behöver omförhandlas vilket också innebär att de maktstrukturer som traditionellt råder måste förändras. Huruvida detta är möjligt eller ej är såväl en filosofisk som en empirisk fråga, men att involvera elever i bedömningsprocesser kräver att lärare delar makt med eleverna och inte bara utövar den. I relation till elevers motivation beskriver Stiggins och Chappius (2005) tre aspekter av bedömningsprocessen som tillsammans bidrar till att frigöra den motivation som finns inom alla elever. 1. Involvera elever genom att, utifrån tydliga förväntningar låta eleverna delta i utformande av kriterier. Dessa används sedan av eleverna för att identifiera styrkor och svagheter. 2. Involvera elever i dokumentation vilket betyder att de uppmuntras att övervaka progressionen i sitt eget lärande. Genom att återkommande använda självbedömning kan elever reflektera över de förändringar som sker. 3. Involvera elever i att kommunicera sina resultat genom att låta dem berätta om sina framgångar (eller brist på framgångar). På så vis kan elever ges möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande. Det kan innebära en stolthet i att berätta om sin utveckling eller ta ansvar för att berätta om brist på densamma. Lärare måste ingjuta hopp i sina elever för att våga utmana sig själva men även tron på att lärare

TIDIGARE FORSKNING

kommer att finnas där för att hjälpa dem (Stiggins & Chappius, 2005). De resultat som elever gör kan användas som utgångspunkt för lärande, vilket innebär att även sämre resultat eller små framsteg är viktiga i lärprocessen.

Som diskuterats tidigare beskriver Sadler (1989) ett ramverk för att sammankoppla bedömning och lärande för elever. Han menar att de måste veta vart de är på väg, var de befinner sig i sitt lärande och hur de kan minska avståndet mellan nuläge och mål. Utan dessa kvaliteter kan lärare ge korrekt och kvalitativ återkoppling utan att det nödvändigtvis sker någon förbättring. Även Stiggins (2010) beskriver att deskriptiv återkoppling är meningslös om inte eleverna förstår de mål som ligger till grund för arbetet. Med förståelse för mål, övning i självbedömning och att använda återkoppling för att förbättra sitt arbete kan eleverna bli delaktiga i att bestämma nästa steg och hur de skall ta sig vidare. Om lärare och elever samarbetar utifrån en gemensam förståelse för vart de är på väg, finns goda förutsättningar för att minska avståndet mellan mål och nuläge (Stiggins & Chappius, 2005, s. 15). Elever som tar ansvar för sitt eget lärande måste förstå mål i läroplan samt vara aktiva i sin egen lärprocess. Det betyder att de behöver vara självreglerande. Wiliam (2010) diskuterar två delar av självreglering. *Växandets väg* innebär att eleven vill lära sig så mycket som möjligt och motivationen kommer från eleven själv. *Må bra vägen* innebär att eleven vill undvika problem, inte göra mer än nödvändigt och att aktiviteter sporras av externa faktorer. För att bryta den dåliga vanan att nöja sig med minimal ansträngning menar Gipps (1999) att lärare och elev måste samarbeta. Då kan en inledande vandring på må bra vägen leda till en inre drivkraft, som i sin tur kan leda eleven in på växandets väg.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Kapitel 5 Metod

Den här studien utgår från att de kunskaper och färdigheter som lärare besitter kan och bör berika och/eller exemplifiera domänen bedömningskompetens. Den praktiska professionella kunskap som lärare har diskuteras av Schön (1983) i form av kunskap i handling. Det innebär att lärare till stor del förlitar sig på tyst kunskap, som kommer till uttryck genom de handlingar som genomförs. Att studera tyst kunskap är problematiskt, men när delar av den tysta kunskapen explicitgörs uppenbarar sig en bred repertoar av information, idéer och förståelse (Loughran m.fl. 2003). För att synliggöra de delar av lärares praktiska kunskapsgrund, som delvis kan beskrivas som tyst tas utgångspunkt i Deweys (1916) tankar om att medvetet agerande bygger på systematisk reflektion. Närheten mellan att tänka och att göra innebär även att erfarenheter i form av sociala interaktioner fungerar som inspiration till reflektivt tänkande. De sociala interaktioner som avses kan innebära undervisningssituationer tillsammans med elever och/eller samtal med kollegor. Metoden bör därför ta utgångspunkt i skolans praktik samt bidra med förutsättningar för en nära relation mellan tanke och handling, där kollegial reflektion och social interaktion har en central roll.

Då den här aktuella studien syftar till att utveckla kunskap om den kompetens som lärare har för att genomföra klassrumsbedömningar, används videoobservationer med efterföljande samtal, stimulated recall (SR) som huvudsaklig empiri. Även om tidigare användning av SR kan ha förekommit brukar Benjamin Bloom nämnas som en av de första som använde metoden. Han menar att:

The basic idea underlying the method of stimulated recall is that a subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he [sic] is presented with a large number of cues or stimuli which occurred during the original situation (Bloom, 1953, s. 161).

Bloom använde ljudinspelningar som stimuli vid intervjuer av studenter i syfte att studera hur de tänkte under olika former av undervisning. Även med stöd i form av ljudinspelningar identifierar Bloom begränsningar i sin undersökning.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Han beskriver att studenternas minne av originalsituationen inte är fullständigt och att de själva bestämmer vad som är tillräckligt viktigt att prata om.

Sedan sjuttioalet används oftast videoinspelningar som bas inför SR (Denley & Bishop, 2010), och vid det efterföljande samtalet får respondenterna ta del av materialet och kommentera inspelningen. Traditionellt används stimulated recall i syfte att hjälpa deltagare komma ihåg tankar de hade när de genomförde en specifik aktivitet, men metoden kan inte beskrivas som strikt med en manual att följa. Undersökningar som använt stimulated recall skiljer sig åt bland annat beroende på forskningsintresse (Haglund, 2003). Med hjälp av filmen kan forskare exempelvis hjälpa deltagarna att skapa en kontext runt vissa händelser för att underlätta minnet samt trigga reflektion (Gass & Mackey, 2000). Med en förskjutning mot de reflektioner som framkommer diskuterar Borg (2006) metoden som en variant av stimulated recall. Han benämner den video stimulated reflection, VSR vilket innebär att lärares undervisning videofilmas för att sedan användas i syfte att initiera och underlätta reflekterande samtal om lärares agerande och motiv.

För att få tillgång till lärares klassrum med videokamera behövs medgivande från deltagande elever samt lärare. Det medför att deltagare behöver veta vad syftet med forskningen är. Å ena sidan kan det leda till partiska svar men å andra sidan vore det slöseri med tid och frustrerande för deltagare att inte alls veta vad de skall fokusera på under samtalen (Calderhead, 1981). Någon form av guidning är viktigt, men användare bör vara medvetna om att svar från lärare som är djupt insatta i syftet riskerar att vara partiska i relation till syftet. Calderhead drar slutsatsen att det är en användbar metod för att undersöka hur lärare uttrycker sina tankar och tar beslut men att den inte är heltäckande.

Kritik mot SR beskrivs även av Yinger (1986) som undersöker hur kort- respektive långtidsminnet påverkar de kommentarer som framkommer vid SR. Han menar att det som hände vid originalgenomförandet snabbt förflyttas till långtidsminnet för att sedan flyttas tillbaka till korttidsminnet när det skall verbaliseras. I den processen fylls minnet på med ytterligare information från liknande tillfällen och blir därmed kontaminerat. Han drar slutsatsen att SR genererar resonemang om videofilmen och inte hur deltagarna tänkte vid originalgenomförandet. Även Yinger (1986) landar i en förskjutning mot de reflektioner som uppkommer vid SR och bort ifrån en exakt bild av hur

METOD

läraren tänkte vid originalgenomförandet. Metodens värde ligger främst i att bidra med "access to the ways in which teachers make sense of teaching episodes" (s. 273). Den kunskap som lärare bygger sina beslut på är inte uppenbar för alla vilket inte betyder att den inte finns. Tvärtom hävdar Loughran m.fl. (2003) att det självklart finns en kunskapsgrund för lärare men att den är svår att explicitgöra. För att bidra med förutsättningar för att visa, dokumentera och porträttera lärares professionella kunskap krävs ett professionellt språk som delas av alla deltagare. Loughran m.fl. (2003) fann att listor och principer inte räcker utan det krävs att dessa kontextualiseras genom samtal utifrån upplevda situationer. På så vis kan svårobserverade delar av lärares praktiska kunskap synliggöras.

Video stimulated reflections (VSR) kan bidra med data gällande lärares reflektioner om bedömning som en integrerad del av undervisning. Genom att flera lärare reflekterar tillsammans över filmade undervisningssekvenser, bidrar studiens design med förutsättningar för social interaktion och en nära relation mellan reflektion och agerande (Dewey, 1916; Shepel, 1999).

Deltagarna reflekterar kring undervisning i relation till bedömning i vid mening. Shepard (2006) menar att lärares bedömningspraktik består av både formella strategier, när elever vet om att deras kunskaper bedöms samt informella strategier, när bedömning sker kontinuerligt. Uttryck för lärares tysta kunskap och informella strategier är mycket svåra att observera men Gass och Mackey (2000) beskriver att metoden passar för att studera reflektioner om processer som inte synliggörs genom vanlig observation. Eftersom det är vad lärare väljer att reflektera över kan metoden hjälpa forskaren att isolera valda delar från den observerade helheten (Gass & Mackey, 2000). Den kritik som framförs i litteratur om SR handlar främst om de förutsättningar som finns för att lärare skall kunna återge exakt vad de tänkte vid specifika tillfällen. Om metoden istället används för att studera reflektioner om filmad undervisning kan den bidra med värdefull data. Denley och Bishop (2010, s. 114) beskriver sammanfattningsvis att

If the focus is on the particular event and a reconstruction of the teachers' thinking at the time, the use of stimulated recall becomes problematic. If the focus is on using an event to be in itself the stimulus to reveal more general aspects of teacher thinking, perhaps use of the technique can be justified.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Med en riktning mot de reflektioner som uppkommer vid VSR ser jag ett värde i metoden i relation till syfte och frågeställning. Fokus ligger inte på hur läraren på filmen tänkte vid specifika undervisningstillfällen utan hur flera lärare reflekterar och kontextualiserar klassrumsbedömning i vid mening, med utgångspunkt i det inspelade materialet.

Pilotstudie

För att pröva insamlingsteknik, syfte och frågeställning genomförde jag en kortare pilotstudie med två filmningar och en VSR. Inledningsvis kontaktades en NO lärare i årskurs fem samt dennes kollegor med en förfrågan om att delta i pilotstudien. Lärarna fick brev angående medgivande för eleverna att delta i studien att skicka hem till elevernas vårdnadshavare (bilaga 2) och informerades kort om vad VSR går ut på. Gällande filmning ställdes frågan till den lärare som filmades i piloten om hon helst ville filma själv eller om jag som forskare skulle ta ansvar för detta. Hon ville absolut att jag skulle sköta filmning, eftersom det kan inträffa tekniska svårigheter eller andra oförutsägbara händelser. Som forskare kunde jag även se fördelar med att ha varit närvarande vid filmningstillfället för att placera och sköta kameran, men även för att ha upplevt samma lektion som läraren och eleverna. Två lektioner på en timma vardera filmades direkt efter varandra och sedan valdes en av dessa ut till VSR. Skälet till att filma två tillfällen var att se om jag och den lärare som blev filmad upplevde några skillnader i lektionerna, vilket kunde föranleda oss till att välja den ena framför den andra. Detta skedde inte utan vi tog helt enkelt den första.

Med utgångspunkt i den filmade NO-lektionen genomfördes ett reflekterande samtal där jag som forskare, läraren som blev filmad samt tre av dennes kollegor deltog. Samtalet genomfördes i direkt anslutning till den (andra) filmade lektionen för att undersöka eventuella för- och/eller nackdelar med valt tillvägagångssätt. Deltagande lärare fick vänta några minuter medan filmen lades över i datorn, vilket ledde till en stressituation. Inledningsvis tackade jag alla lärare för att de ställde upp samt att det inte finns några riktiga eller felaktiga svar. Jag beskrev att den undervisning som filmats används i metoden för att stimulera reflektion. Jag var inte var där för att kontrollera dem, de var helt anonyma och de kunde avbryta när som helst. Jag berättade att jag var intresserad av klassrumsbedömning i vid bemärkelse och att alla

METOD

hade tillgång till fjärrkontrollen när de såg något de ville kommentera, fråga, undra m.m. Samtalet spelades in på diktafon och transkriberades. Flera lärdomar och reflektioner väcktes genom pilotstudien.

Eftersom uppgiften skall vara så nära varandra som möjligt, mellan de olika lärargrupperna standardiserades introduktionen (Gass & Mackey, 2000) till VSR i ett dokument (se bilaga 1). Dokumentet lästes upp inför första tillfället på varje skola. Tanken var att dokumentet skulle bidra med viss guidning inför samtalet utan att styra lärarna för mycket. Under pilotstudien var deltagande lärare aktiva, lyfte många reflektioner och ställde många frågor. VSR som insamlingsteknik fungerade i relation till syfte och frågeställning men jag lockades emellanåt in i diskussioner med deltagande lärare. Med utgångspunkt i studiens frågeställning och genomförd pilot förberedde jag, i huvudstudien inte direkta frågor utan hade en tillbakadragen roll.

Pilotfilmning skedde vid ett tillfälle, vilket ledde till att jag reflekterade över när och vad som skulle filmas i huvudstudien. För att empirin tydligare skulle följa processen genom ett arbetsområde valde jag att fortsättningsvis videodokumentera början, mitten och slutet av ett arbetsområde. Angående vad som skulle filmas reflekterade jag över vikten av att lärarna inte tillrättalägger innehåll, men att det var viktigt att det var någon form av interaktion och inte t.ex. tyst läsning hela lektionen. Vid pilotfilmning uppdagades att inte alla elever lämnat in medgivande om att delta, vilket ledde till en del problem gällande kameraposition. För att undvika liknande problem i huvudstudien var det viktigt att i god tid kontakta vårdnadshavare samt kontrollera ifyllt medgivande.

Tiden mellan filmning och VSR diskuterades med de lärare som var involverade i piloten dels utifrån tidigare forskning (Gass & Mackey, 2008), dels utifrån den filmade lärarens upplevelse. VSR (vid pilotfilmning) genomfördes direkt efter lektion två vilket blev stressigt eftersom det tog tid att föra över till dator och koppla samman dator med projektor. Den lärare som blev filmad upplevde även viss trötthet att direkt efter lektionen analysera och reflektera. I huvudstudien genomfördes aldrig VSR i direkt anslutning till lektionen. Den tidsmässiga relationen mellan film och VSR prövades under piloten för att inte trötta ut deltagare samtidigt som tillräckligt underlag för reflektioner måste filmas. En timmes film genererade lite mer än två timmar

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

VSR. I huvudstudien planerades filmning mellan 40 minuter och en dryg timme vilket innebar cirka två timmars VSR.

Pilotstudien bidrog till att utpröva datainsamlingsteknik på ett mindre urval och övergripande slutsatser kan sammanfattas som råd till mig själv: skicka ut och kontrollera vårdnadshavares medgivande i tid, standardisera introduktion för att uppgiften skall bli så lik som möjligt mellan skolor, genomför inte VSR direkt efter filmning, våga vara tyst för att inte lockas in i diskussion med deltagare, ställ enbart explorativa frågor, informera om vikten av att inte tillrättalägga innehåll vid filmningstillfällen, genomför tre filmningar för att lättare kunna följa arbetet genom ett arbetsområde, filma mellan 40 minuter och en dryg timme för att få tillräckligt (och inte för mycket) material, genomför all filmning själv för att kontrollera teknik samt sköta kameraplacering, var trygg i att vald insamlingsteknik fungerar i relation till syfte och frågeställning.

Reflexivitet

Min bakgrund som lärare och lärarutbildare samt mitt djupa intresse för bedömningsrelaterade frågor var något jag tog med mig in i min forskning. Som forskare är det viktigt att reflektera över att man är en del av den sociala värld man beforskar (Cohen m.fl. 2011). Jag har under ett flertal år varit en del av den lokala kompetensutvecklingspraktiken kring bedömningsfrågor och har då träffat några av de lärare som deltar i studien. Min bakgrund kunde eventuellt föranleda deltagare att ändra sitt beteende och/eller berätta saker som de trodde låg i linje med vad jag som forskare var ute efter, så kallade compliance-effekter. Även om dessa inte gick att utesluta diskuterades risk för compliance med alla deltagare, främst utifrån undersökningens studieobjekt. Studieobjekt är lärares kollektiva reflektioner om bedömning i vid bemärkelse. Som forskare var jag inte där för att få en idealbild, kontrollera, utvärdera eller bedöma enskilda lärare eller skolor, utan min intention var att lyssna på lärarnas berättelser och försöka tolka deras reflektioner. Det gällde att inte placera min förförståelse hos lärarna utan att vara genuint nyfiken och inte förekomma dem. Lita på lärarnas process. I syfte att inte påverka mer än nödvändigt begränsade jag mig till att främst ställa explorativa och klargörande frågor när jag inte riktigt förstod. Risk för påverkan kunde dock inte helt elimineras. Med utgångspunkt i ett tillgångsperspektiv på lärares kompetens i

METOD

klassrumsbedömning ökade den potentiella risken för mig som forskare att läsa in mer i de olika fenomen jag upptäckte än vad som var fallet. Detta hanterades genom att jag ställde klargörande frågor under VSR samt undersökte eventuella kopplingar till samma fenomen genom analysprocessen. I syfte att öka reliabiliteten i analysarbetet har även en doktorandkollega deltagit som en del av valideringen. Denna process beskrivs utförligare under Analys och Diskussion.

Huvudstudie

Kontext

Huvudstudien genomförs i samarbete med tre skolor i ett skolområde beläget i en mellanstor kommun i södra Sverige. Två av tre skolor är tillsammans med andra skolor i Sverige, Norge och Danmark involverade i ett utvecklingsprojekt, SMIL(e)⁶ som bland annat syftar till att öka elevers intresse samt höja måluppfyllelsen i NO. En bakgrund till SMIL(e)-projektet är att stimulera barns naturliga nyfikenhet för naturvetenskap. En viktig uppgift för skolan är att ta tillvara på barns nyfikenhet men forskning (t.ex. Harlen, 1997; Nilsson, 2008) visar att en stor del av yrkesverksamma lärare i grundskolans tidiga år har svaga ämneskunskaper och bristande självförtroende vad avser undervisning och bedömning i de naturvetenskapliga ämnena. Liknande resultat beskrivs i Skolinspektionens rapport (2011) som handlar om fysik i mellanåren. En slutsats var att ”Fysikämnet blir färdiga svar på frågor som eleverna aldrig har ställt” (s. 16).

De lärare som deltar undervisar i naturorienterande ämnen (NO) i grundskolans tidiga år men kan i övrigt betraktas som generalister. Alla har inte utbildning inom NO och gruppen är heterogen gällande ålder, kön, utbildning, erfarenhet m.m. Appleton (2008) problematiserar undervisning i NO i låg- och mellanstadiet och exemplifierar just med att lärarna oftast är generalister, vilket kan ta sig uttryck i att de undviker undervisning och bedömning i de naturvetenskapliga ämnena. Harlen (1997) pekar dock på en trend att mer och mer fokusera på bedömning av elevers förståelse. Hon menar att lärare behöver prioritera kompetensutveckling i NO. De måste få möjligheter att diskutera och utveckla sin undervisning, vilket visat sig

⁶ SMIL(e), Skandinaviska Metoder för Innovativt Lärande (europa)

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

framgångsrikt i studier av lärares lärande (Appleton, 2008). Även om kompetensutveckling diskuteras vid några tillfällen i texten är det inte ett specifikt fokus i den här aktuella studien.

Två skolor har en koppling till SMIL(e) och de utvecklingsområden som definierats där och yttre ramar för deltagande skolors arbete sätts av styrdokument. I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) finns formuleringar kring undervisning och kunskapsbedömning i de naturvetenskapliga ämnena. Under syftetexten i NO ämnena står att eleverna skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- använda kunskaper (...) för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör (...)
- genomföra systematiska undersökningar (...) och
- använda begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara (...) samband (...).

Ovan beskrivna förmågor är gemensamma för de naturvetenskapliga ämnena och tre punkter omslutna av en parentes - (...) - indikerar de tillfällen där något skiljer mellan ämnena (ämnenas namn samt vissa innehållsområden). Förmågorna hanteras inom olika centrala innehåll och bedöms med hjälp av kunskapskrav. Forskningsstudien fokuserar på arbetsområden med naturvetenskapligt innehåll men inga ytterligare ”restriktioner” anges. Hur lärarna planerar arbetsområden m.m. är upp till deltagarna, vilket resulterar i viss ämnesintegration. Lärarna undervisar i flera ämnen och reflektioner kan bygga på en variation av erfarenheter, vilket även innebär ett fokus på klassrumsbedömning i en vidare bemärkelse.

Urval

Urval av skolor genomfördes med hänsyn till särskilda kännetecken (Denscombe, 2004) vilka definierades som: inom skolområde X, geografisk spridning, variation i deltagares bakgrund, ålder, kön och lärarerfarenhet samt frivillighet. Antalet skolor begränsades till tre, dels med tanke på empiriomfattning, dels på valet att främst arbeta med kvalitativa data. För att bidra med spridning avseende elevernas studieresultat genomfördes det slutliga urvalet med utgångspunkt i socioekonomiska variabler. I kommunen

METOD

används en modell som beskriver vilka kombinationer av socioekonomiska variabler som har de starkaste sambanden med elevernas studieresultat. Baserat på modellen viktas och tilldelas resurser till respektive enhet. Medelvärdesindex är satt till 100 och enheter med högre index får mer resurser. Skola A, som jag väljer att benämna Bokskolan har ett index på 79. Skola B, som jag väljer att benämna Ekskolan har ett index på 126. Skola C, som jag väljer att benämna Björkskolan har ett index på 85. Alla skolor befinner sig dock i en relativ närhet till varandra då de är belägna inom samma skolområde. Av hänsyn till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 1990) beskrivs inte skolorna närmare.

Vid varje skola valdes det arbetslag ut som bedriver undervisning i NO i grundskolans tidiga år. Om lärarna inte var organiserade i arbetslag på ovan nämnda sätt tillfrågades de individuella lärare som undervisar NO. Skälet till att välja flera lärare och inte endast den lärare som blir filmad var att bidra med förutsättningar för social interaktion genom gemensamma reflektioner och samtal med utgångspunkt i videodokumenterad undervisning. Förhoppningen var att detta skulle generera bredare empiri genom reflektioner, samtal och frågor från fler deltagare. Vidare innebar urvalet av deltagare på valda skolor att alla lärare som undervisar i NO tillfrågades. Sammanlagt filmades nio tillfällen (ca 9h.) samt genomfördes nio VSR (ca 18h).

Deltagare

Sammanlagt deltog elva lärare i studien varav åtta kvinnor och tre män (se tabell 5.1).

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Tabell 5.1 Lärare som deltar i studien

Fingerade namn	Skola	Utbildning	Nuvarande arbete	Erfarenhet som lärare
Anna	Bokskolan	Ma/No/Te, tidiga åldrar	Åk 3-5	6 år
Bodil	Bokskolan	Sv/So, 1-7	Åk 3	15 år
Caroline	Bokskolan	Sv/So, 4-9	Åk 3-5	10 år
Doris	Bokskolan	Ge/Eng, gy.	Åk 3-5	15 år
Emma	Ekskolan	Ma/No, tidiga åldrar	Åk 1-6	1,5 år
Filip	Ekskolan	Ma/No, tidiga åldrar	Åk 1-6	1,5 år
Gun	Ekskolan	Ma/No, 4-9	Åk 4-6	5,5 år
Håkan	Björkskolan	Hi/Sh, sena åldrar och gy.	Åk 4	5 år
Ivar	Björkskolan	Ma/Sv/No, tidiga åldrar	Åk 3	15 år
Jenny	Björkskolan	Ma/No, tidiga åldrar	Åk 5	4 år
Katarina	Björkskolan	Ma/No, tidiga åldrar	Åk 1-3	4 år

Genomförande

Uppstart

Jag genomförde inledande samtal med alla tre inblandade rektorer för att informera om projektet och diskutera eventuell medverkan. Alla rektorer var positiva och återkom med en formell inbjudan till respektive enhet. Därefter hölls en informationsträff på alla skolor i god tid inför projektstart, där jag presenterade studiens syfte och design, samt vad det skulle innebära för deltagarna. Inga restriktioner gällande lärares utbildning (utöver lärarutbildning) eller erfarenhet begränsade urvalet, utan samtliga lärare som undervisar i NO tillfrågades, både erfarna och tämligen nyutbildade. Båda kategorier har, och kan bidra med kunskap och erfarenhet i lärandesituationer (Hargreaves & Fullan, 2012).

Vid uppstart på skolorna deltog jag som forskare och de lärare som undervisar NO samt var intresserade av att delta i projektet (fyra på Bokskolan, tre på Ekskolan och fyra på Björkskolan). Projektet diskuterades och alla blev informerade om frivillighet att delta samt extern anonymitet, dvs. i relation till utomstående. Alla tillfrågade ville delta samt kunde tänka sig att vara den som filmas inför VSR. Efter vidare diskussioner framkom dock ett antal orsaker som begränsade vissa lärares möjlighet att delta i projektet/filmningen.

METOD

Exempel var deltidsarbete, ledighet för egna studier under perioden samt viss problematik med att ha VFU student under projektiden. Dessa förhållanden innebar tidsbrist samt problematik med filmning där en VFU student planerade och genomförde stor del av undervisningen. En annan aspekt som lyftes gällde lärare som främst arbetade som resurs i flera klassrum. Med tanke på kontinuitet valdes gemensamt den lärare som inte hade andra åtaganden som försvårade genomförandet av filmning och VSR. Alla datum för filmning samt VSR preliminärbokades och förutsättningar i form av tidsåtgång och övriga lärdomar från pilotstudien klargjordes.

Filmning

Första filmningstillfället på varje skola inleddes med att olika kamerapositioner prövades för att både kunna fokusera på läraren samt få med en så stor del av klassrummet som möjligt. Även om all filmning genomfördes med fish-eye⁷ lins innebar de fysiska förutsättningarna att inte hela klassrummet observerades samtidigt på någon film. Kameran placerades alltid utmed en vägg för att minimera den påverkan som en okänd person med videokamera rimligtvis utgör. Alla elever var informerade om att jag skulle komma, via det tillståndsbrev (bilaga 2) som skickats hem till vårdnadshavare (läraren hade även informerat eleverna om exakt tidpunkt för filmning). Innan första filmning valde jag att berätta varför jag var där och att jag var intresserad av att filma lärares och elevers dagliga arbete i klassrummet. Eleverna fick även information hur filmen skulle användas.

För att avdramatisera min närvaro diskuterade jag med eleverna vad en forskare gör och vikten av att de och deras lärare ville vara med. Eleverna fick även chans att ställa frågor, vilka ofta kretsade kring hur nära kameran de fick vara, vem jag skulle filma mest, om de skulle vara som vanligt, om de fick fråga mig om hjälp samt om filmen skulle läggas på sociala medier. Mitt främsta budskap var att de skulle vara precis som vanligt och låtsas som om varken jag eller kameran var där. Samtalen och möjlighet för eleverna att ställa frågor verkade lugna ner dem och samtliga involverade lärare berättade att eleverna agerade som vanligt under filmningarna, dvs. tycktes vara sig själva.

⁷ En variant av vidvinkelobjektiv som ger en bildvinkel upp emot 180 grader.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

En lärare per skola videofilmades vid uppstart, mitt i samt vid avslutande skede av ett arbetsområde. Vid lektionsstart sattes kameran igång och därefter satt jag stilla under hela filmningen. Vid alla filmningar stod kameran placerad på stativ och jag satt bredvid. Även vid filmning två och tre valde jag att komma tidigt för att placera kameran och för att prata med läraren om undervisningen skulle bedrivas i klassrummet hela tiden eller om det skulle ske förflyttningar. Eleverna var alltid intresserade av att prata med mig när jag kom men föreföll kunna bortse från mig och kameran när lektionen väl startade. Filmernas längd varierade från 50 till 80 minuter beroende på lektionstid.

Video stimulated reflections (VSR)

Tiden mellan filmning och VSR planerades att aldrig vara längre än 48 timmar. Gass och Mackey (2000) menar att längre tidsintervall ökar den potentiella risken för att deltagare glömmer och/eller att de berättar det som de tror forskaren är ute efter, s.k. compliance-effekt. Fokus i studien är dock inte på lärarens detaljminne av lektionen utan på de reflektioner som den filmade undervisningen ger upphov till. Mellan filmning och VSR förde jag över filmen till min dator och vid alla skolor fanns tillgång till att koppla upp datorn till storbildsprojektor. Bord och stolar arrangerades så att alla lärare kunde se både storbild, varandra och mig.

VSR genomfördes alltid i något av deltagarnas klassrum för att vi inte skulle bli störda och för att bidra med välkänd miljö. I likhet med pilotstudien tackade jag alla deltagare för att de ställde upp samt poängterade att det inte fanns några riktiga eller felaktiga svar. Jag beskrev att den undervisning som filmats används i metoden för att stimulera reflektion. Jag var inte där för att kontrollera dem, de var helt anonyma för utomstående, kunde avbryta när som helst och det var inte de som enskilda lärare som skulle kategoriseras utan jag var intresserad av (flera) lärares reflektioner. De fick även information om att VSR spelades in på diktafon, för att senare transkriberas och utgöra empiri.

För att undvika ord eller sinnesstämningar som kan påverka deltagare läste jag upp en standardiserad introduktion (bilaga 1) till VSR (Gass & Mackey, 2000). Ordet lämnades sedan fritt för frågor och/eller tankar. Vid alla skolor var lärarna ivriga att komma igång, vilket kan tolkas som att förutsättningarna var tämligen klara och/eller viss tidsstress. Det var dock aldrig någon som

METOD

behövde eller ville avvika tidigare. När diktafonen sattes igång fick alltid den lärare som filmats tillfälle att introducera lektionen i syfte att bidra med eventuell förförståelse. Detta skedde alltid kortfattat och vid första VSR var fokus på tidigare arbetsområden och vid andra och tredje VSR var fokus på vad som skett sedan förra reflektionstillfället.

När filmen spelades upp var alla deltagare fria att när som helst pausa videon för att ställa frågor, ifrågasätta, reflektera, komma med idéer m.m. Jag hade placerat ut fjärrkontroller på bordet så att alla kunde pausa precis när de ville men deltagarna föredrog att säga ifrån, så att jag kunde pausa. Tiden för VSR varierade mellan 100 och 130 minuter. Vid alla skolor var samtliga deltagare aktiva men det tenderade att vara den lärare som blev filmad som pratade mest. Det kan förklaras med att vissa klagande frågor ställdes direkt till den lärare som agerade på filmen.

Validering och validitet

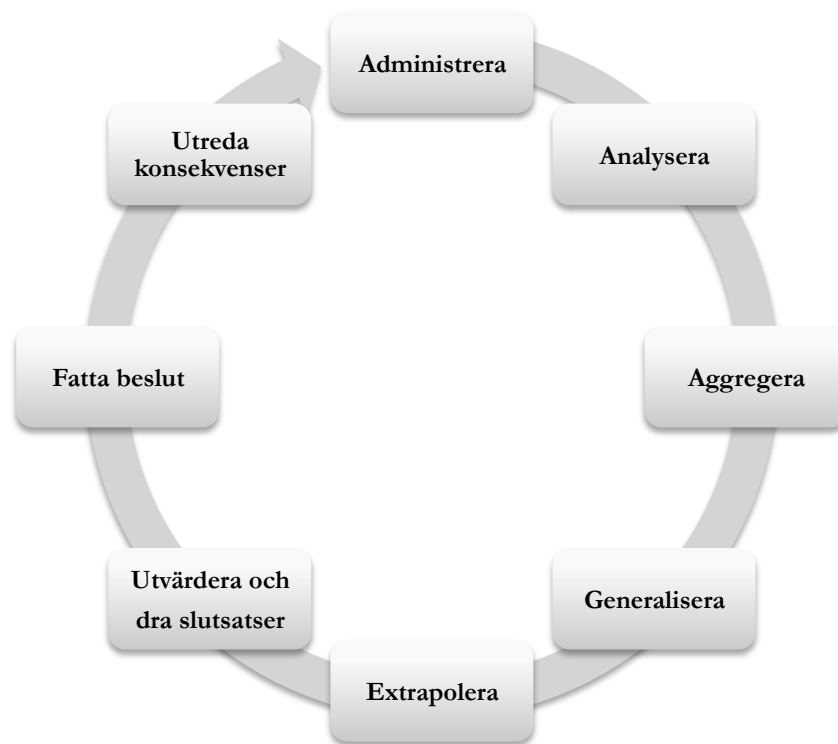
Traditionellt har validitet definierats som att man skall bedöma det man avser att bedöma, och inget annat. Dessa bedömningar skall dessutom genomföras så tillförlitligt (reliabelt) som möjligt. På senare år har dock synen på validitet vidgats till att även omfatta användning av genomförda bedömningar. Validitetsteori beskrivs på en väldigt abstrakt nivå, vilket i sin tur gör det svårt att förstå hur man kan validera tolkning och användning (Kane, 2006); "It seems to have been more successful in developing general frameworks for analysis than in providing clear guidance on how to validate specific interpretations and uses of measurements" (s. 18).

I den här aktuella studien används processen validering (Crooks m.fl. 1996; Kane, 2006) som utgångspunkt för att diskutera validitet. Validering beskrivs som en process att utvärdera rimlighet i tänkbar tolkning och användning, medan validitet beskrivs som i vilken utsträckning insamlade belegg stödjer eller inte stödjer tolkning och användning. Validering är den process som skall säga något om validiteten i en tänkbar tolkning/användning.

För att diskutera validering och validitet i studien används Crooks m.fl. (1996) som beskriver en valideringsmodell bestående av delar i en kedja som inte är starkare än sin svagaste länk (se figur 5.1). Kedjans delar har olika stor

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

betydelse beroende på hur de används. "... the relative importance of each link (i.e. its potential to compromise validity) will vary depending on how the assessment is used" (s. 269). De delar som modellen innefattar i original är *administration, scoring, aggregation, generalisation, extrapolation, evaluation, decision och impact*. Modellen avser främst kunskapsbedömning och inte forskning, vilket medför att den anpassats för att kunna appliceras i relation till min studie. Begreppen har översatts (och till viss del modifierats) till att: administrera, analysera, aggregera, generalisera, extrapolera, utvärdera och dra slutsatser, fatta beslut och utreda konsekvenser (min översättning).



Figur 5.1 Tolkning, översättning och bearbetning av Crooks, Kane och Cohen (1996) valideringsmodell

I den här aktuella studien genomförs validering kontinuerligt. Argument för studiens validitet, samt hot mot densamma presenteras därför i relation till ovan modell, i form av slutord i uppsatsen.

Forskningsetiska överväganden

I arbetet har jag förhållit mig till de forskningsetiska principer samt rekommendationer som finns beskrivna av Vetenskapsrådet (1990). Dessa uttrycks i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet,

METOD

konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla deltagare (lärare och elever) informerades om sina respektive roller i forskningsprojektets genomförande. Hur insamlad data skulle komma att användas beskrevs både skriftligt och muntligt. Eftersom videoinspelning användes som redskap för att stimulera deltagande lärares reflektion informerades elever (muntligt) samt vårdnadshavare (skriftligt, se bilaga 2) om varför jag filmade i klassrummet, vad det skulle användas till och att deltagande var frivilligt. Även rektor informerades och fick ge synpunkter innan tillståndsbrevet skickades till vårdnadshavare. Deltagande lärare fick information om att det inspelade materialet endast skulle användas i våra gemensamma diskussioner, som en grund för min forskning och/eller i andra interna forskningssammanhang.

Andra etiska överväganden gällde skolors konfidentialitet samt deltagande lärares rätt till extern anonymitet. Även om lärarna som deltog i studien avidentifierades, var de sannolikt inte anonyma för övriga lärare på skolan och kanske inte heller för respektive rektor. Alla skolors samt deltagares namn fingerades och personuppgifter har förvarats så att utomstående inte kan ta del av dem. Lärarna kunde när som helst avbryta sitt deltagande och de informerades om att det inte var enskilda skolor eller individuella lärare som skulle kategoriseras. Fokus för studien ligger i flera lärares reflektioner. Jag klargjorde även att det inte fanns några korrekta eller felaktiga svar utan att metoden syftar till att stimulera reflektion. Det klargjordes att jag inte var där för att kontrollera lärare utan att jag var genuint intresserad av deras berättelser som utgångspunkt för att studera och kunna uttala mig om lärares kompetens i klassrumsbedömning.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Kapitel 6 Analys

Analysmetod

Stimulated recall-metoden beskrivs av Gass och Mackey (2000) som en process bestående av att samla in, transkribera, koda, beskriva data och analysera. I syfte att fördjupa dessa delar genomfördes en form av kvalitativ analys som benämns tematisk analys. Det är dock ingen klart definierad analysmetod utan kan variera från forskare till forskare. I den här aktuella studien används kodning som ett av flera steg, i syfte att identifiera teman (se figur 6.1). Begreppet ”tema” kan placeras på ramverksnivå, vilket innebär att den kan användas på olika former av data, och inte bara inom vissa specifika forskningsmetoder (Morse & Field, 1995).

Tematisk analys innebär att man som forskare kodar data och identifierar områden som sträcker sig genom delar av och/eller hela datamaterialet. Liknande koder samlas under teman som fångar något viktigt om data i relation till forskningsfrågan och representerar någon nivå av mönster och/eller mening. Det innebär att teman kan uppta stor del av data på vissa ställen men liten eller ingen alls på andra. Vad som definieras som ett tema bygger således inte på kvantifierbar mätning, utan på forskarens bedömning. Teman kan ses som abstrakta delar som befinner sig under ytan av materialet, vilket innebär att de ofta är svåra att hitta. I normalfallet beskrivs de inte direkt av deltagare utan är områden som indikeras av data, vilket kan kräva att forskaren tar ett steg tillbaka och funderar på vad deltagarna egentligen försöker berätta.

Braun och Clarke (2006) beskriver val som forskaren gör för att tematisera sitt material. Analysen kan ske med induktiv ansats s.k. *bottom up*, som innebär att teman som identifieras härleds från data. Kodning sker utan ett färdigt kodningsschema och utan att forskaren förankrat undersökningen i tidigare teori. Ett alternativt tillvägagångssätt beskrivs av författarna som en deduktiv ansats, s.k. *top down*. Här drivs analysen av forskarens teoretiska och analytiska intresse av området, som ligger till grund för slutsatser om enskilda

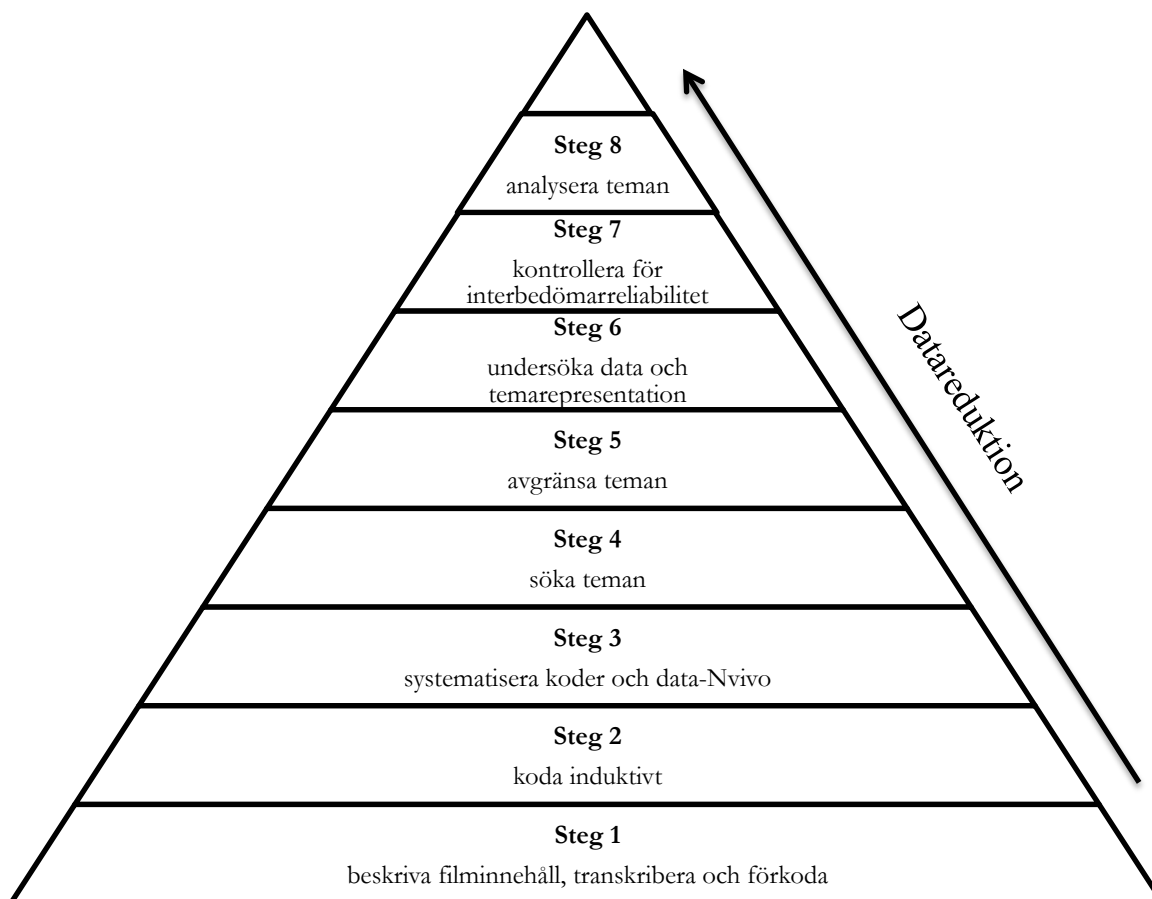
KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

företeelser. Denna studie tar sin utgångspunkt i lärares utsagor, existerande bedömningspraktik, tidigare litteratur samt den förförståelse jag som forskare har inom området klassrumsbedömning. Därför valdes en abduktiv ansats, vilket innebär att existerande kunskap används för att finna teoretiska mönster och/eller djupstrukturer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Teori och praktik tillåts här samspela med varandra och med utgångspunkt i empirin användes tidigare litteratur som inspirationskälla till mönster, och som underlag till förståelse. Inledningsvis förlades analysen på semantisk nivå, vilket innebar att data beskrevs och organiserades i koder för att påvisa mönster (Braun & Clarke, 2006). Därefter skedde tolkning i relation till litteratur för att utröna vidare mening och betydelse. Både underliggande mönster från empiri och övergripande mönster från teori förändrades i och med den process där teori och praktik omtolkades i ljuset av varandra.

Analysens genomförande

Rapley (2011) och Braun och Clarke (2006) diskuterar faser som på en övergripande nivå beskriver processen i tematisk analys. Dessa fungerar som inspiration i analysförfarandet. Det skall inte ses som en linjär process utan faserna används flexibelt i relation till forskningsfråga och empiri. Analysens genomförande beskrivs nedan i form av de åtta steg som genomfördes i den här aktuella studien (se figur 6.1).

ANALYS



Figur 6.1 Analyssteg

Steg 1

Processen började med att ett dokument upprättades som bestod av fyra fält med benämningarna: Innehåll på film, transskript, kommentarer och koder (Se tabell 6.1).

Tabell 6.1 Inledande analysdokument

Innehåll, Film	Transskript	Kommentarer	Koder
----------------	-------------	-------------	-------

Inledningsvis studerades filmerna och korta beskrivningar av varje sekvens mellan deltagarnas pauser skrevs ner. Vidare transkriberades alla VSR till fullo. Dessa dokument lästes sedan igenom ett flertal gånger och transskript placerades, sorterat per skola, i inledande analysdokument. Genomläsningarna innebar att jag bekantade mig med empirin och skrev ner korta notiser om tankar, idéer, mönster och områden. Denna del i processen kan liknas vid vad Layder (1998) kallar förkodning. Förkodning bidrar med förutsättningar för

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

att utforska den potential som finns i insamlade data. Första steget innebar att analysen påbörjades genom transkribering, genomläsning, inplacering i ovan dokument och förkodning i form av kommentarer.

Steg 2

I steg två kodades materialet systematiskt för att bidra med underlag inför tematisering. Systematiseringsprocessen krävde fokus på varje ord, rad och stycke och att kodningen aldrig skedde på större textdelar än på styckenivå. Denna inledande induktiva kodning innebar att relevant data i förhållande till forskningsfråga samlades under en mängd koder på olika abstraktionsnivåer. Kodningen genomfördes med utgångspunkt i att hitta så många potentiella koder som möjligt samt att vara inkluderande, dvs. att viss omgärdande text behövs och att data kunde placeras under flera koder. Eftersom det är omöjligt att komma ihåg allt som kan vara av intresse innebar kodningen ett inledande arbete med att systematisera och reducera data. Steg två synliggjorde ett stort antal koder:

- planering
- tydliggöra området
- förväntningar
- frågeställningar
- förkunskaper
- allsidighet-variation
- involvera eleverna-använda varandra som resurser
- relation styrdokument-lärare-elev
- bedömningars syfte
- att genomföra bedömningar
- kommunikation-interaktion-bedömning
- använda bedömning
- återkoppling
- bedömningsstrategier
- elevansvar
- tidsbrist
- professionalitet
- bedömning som begrepp
- matriser
- reflektion

ANALYS

Utöver en stor mängd koder fanns även beskrivande underrubriker till varje kod samt utdrag av data. Andra steget innebar viss datareduktion genom att gå från kommentarer till koder. Vidare innebar steg två att data från alla skolor samlades under gemensamma koder.

Steg 3

Mängden koder och den variation i abstraktionsnivå som synliggjordes krävde ett tydligare fokus på systematik. Identifierade koder, all data samt kodad data skrevs in i Nvivo, ett datorprogram som används på en mängd olika sätt för att stödja analys av kvalitativ data. Programmet användes som en sorteringsplattform där all data fanns tillgänglig samtidigt som de koder som kunde härledas till utvalda delar av hela datamaterialet. Allt analysarbete genomfördes av mig som forskare. Koderna provades återigen mot all data, och med inspiration från tidigare litteratur förfinades koderna i syfte att nå bättre överensstämmelse men även för att ytterligare reducera data. Exempelvis samlades koder och data gällande ”förväntningar”, ”tydliggöra området” och ”relationen styrdokument-lärare-elev” under ”vad som bedöms”. De koder som denna del i processen synliggjorde var:

- bedömning som begrepp
- kriterier
- matriser
- vad som bedöms
- planeringsarbete
- mål
- frågeställningar
- informell bedömning
- formell bedömning
- variation för att visa vad man kan
- variation för att underlätta lärande
- bedömning för att styra undervisning
- bedömning för att styra lärande
- bedömning för att rapportera lärande

Steg tre innebar ytterligare datareduktion samt tydligare systematik genom att liknande data samlades under färre koder.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Steg 4

Datareduktion är en ständigt pågående process och nästa steg innebar att fokus förflyttades från koder till övergripande teman. De koder som påminde om varandra (samt kodad data) samlades under teman. Användningen av Nvivo förenklade systematiseringsprocessen eftersom all (kodad) data automatiskt följde med när koder samlades under övergripande teman. Processen innebar att viss data inte längre ansågs som central medan annan data kodades om och/eller placerades i subteman. Även subteman utgjordes av koder och användes som underavdelningar till övergripande teman. En del som växte fram under denna process var ingången till resultatet, hur lärarna uttryckte sig om bedömning. Andra delar som framstod som övergripande teman var vad bedömningar kommer att riktas mot, hur bedömningar operationaliseras samt vad bedömningar bidrar till. Steg fyra ledde till att tänkbara analysenheter framträdde i form av övergripande teman.

Steg 5

De övergripande teman som synliggjorts genom analysprocessen förfinades ytterligare genom att dels avgränsa vad som var specifikt i respektive tema, dels undersöka eventuella samband mellan teman. Data inom teman skall passa ihop och det skall finnas identifierbara skillnader mellan teman (Braun & Clarke, 2006). Avgränsningen kan beskrivas utifrån vad varje enskilt tema handlar om på abstrakt nivå. Första delen är en ingång till resultatet vilket är tänkt att bidra med förståelse för hur lärarna uttrycker sig om bedömning. Övriga tre teman kan särskiljas från varandra genom att spegla dem mot tidigare nämnd litteratur men främst genom det specifika fokus som vart och ett av temana har. Studiens huvudteman avgränsades och benämndes:

- **fokus på bedömningens intention**
- **fokus på bedömningens realisation**
- **fokus på bedömningens konklusion**

I syfte att undersöka eventuella länkar mellan teman identifierades data som inledningsvis kodats inom flera teman. Dessa provades mot de avgränsande benämningarna och placerades antingen under "rätt" tema eller i ett dokument där överlappningar mellan teman synliggjordes. Vissa excerpt innehöll delar som var för sig passade under mer än ett tema och behölls därför i sin helhet där de passade. Steg fem innebar att identifierade temans specifika fokus kunde definieras och att eventuella överlappningar mellan teman synliggjordes.

ANALYS

Steg 6

Nästa steg i analysprocessen innebar att all data under varje tema undersöktes utifrån frågeställningarna: passar kodat material inom temabeskrivningen och håller teman i relation till hela datamaterialet. Arbetet genomfördes genom en kritisk granskning av data inom respektive tema men även genom en granskning av identifierade temans relation till hela materialet. Steg sex ledde till ytterligare datareduktion, som mynnade ut i excerpt som var representativa för empirin samtidigt som de passade inom respektive tema.

Steg 7

I syfte att öka reliabiliteten - som en del av valideringen, tillfrågades en doktorandkollega att bistå i analysprocessen. Hon fick tillgång till en mängd urklippta excerpt, teman samt subteman att sortera data i. Kollegan fick en kort genomgång av identifierade teman och efter cirka en timme fördes ett första samtal utifrån likheter och skillnader. Över lag var vi överens på temanivå och de skillnader som uppstod berodde främst på att vi fokuserat på olika delar av excerpten. Samtalet innebar även att initiala subteman diskuterades samt problematiserades och slutsatsen kunde dras att dessa krävde viss ombearbetning. Kollegan fortsatte sortera excerpt och vid det avslutande samtalet visade det sig att vi sorterat materialet mer eller mindre på liknande sätt. Steg sju ledde till ytterligare datareducering och förståelse för komplexiteten att dela upp helheter men även vikten av delar för att förstå helheten. Identifierade teman behölls medan ett flertal subteman omarbetades. Våra samtal om hur identifierade teman och subteman särskiljs från varandra samt hur de hänger ihop i en helhet var till stor hjälp i vidare analysarbete.

Steg 8

De teman som identifierades genom ovan beskrivna process fungerade som analysenhet. Analys av teman genomfördes genom beskrivningar av essensen i vart och ett av dem. Detta skedde genom att gå tillbaka till utdrag ur data från varje enskilt tema och beskriva vad som var intressant med dem och varför. För varje tema genomfördes och skrevs en detaljerad analys med tydlig relation till forskningsfråga. Eftersom teman inte får överlappa för mycket var det viktigt att tänka på teman var för sig men även i relation till varandra (Braun & Clarke, 2006).

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Analysprocessen ledde dels fram till en inledning om hur lärare uttrycker sig om bedömning, dels tre teman som fokuserar på bedömningens uppbyggnad och förväntningar, bedömningens genomförande och bedömningens användning. Dessa definierades som 1. Fokus på bedömningens intention. 2. Fokus på bedömningens realisation. 3. Fokus på bedömningens konklusion. Alla teman är indelade i ett eller flera subteman.

Kapitel 7 Resultat

Studiens resultat presenteras nedan i form av tre teman med subteman. Inledningsvis beskrivs dock hur lärarna uttrycker sig om bedömning. Denna första del syftar till att bidra med viss förståelse för hur de ser på bedömningsbegreppet och på dess innebörd. Sedan följer övergripande teman och subteman som identifierats genom analysprocessen. Respektive tema börjar med en beskrivning dels av huvudsakligt fokus, intention, realisation eller konklusion, dels av subteman. Genomgående kontextualiseras aspekter av lärares kompetens i klassrumsbedömning genom excerpt och analys. Varje tema avslutas med en kort sammanfattning.

Uttryckssätt om bedömning

Bedömning beskrivs av lärarna som ett komplext område och ett flertal problematiska aspekter synliggörs. Lärarna menar att begreppet är omfattande och på begreppsnivå särskiljer lärarna bedömning från undervisning. I materialet framträder viss rädsla för bedömningsbegreppet och en vilja att distansera sig från det. Det förekommer även viss objektivering, att det är elever som bedöms snarare än deras kunskaper. Detta synliggörs i delar av excerpt, bland annat i ett samtal mellan tre lärare på Ekskolan. Eleverna arbetar med att beskriva egenskaper hos objekt. Läraren har en matris från DINO⁸ som läggs upp på den interaktiva skrivtavlan. Läraren och eleverna diskuterar de olika nivåerna och exemplifierar tillsammans.

Emma: Det är ju så att de tränar nu, det handlar ju inte om att bli bedömda här och nu. Det här är inte slutgiltiga bedömningen om man säger så. För mig är ju bedömning det sista. Som man tänker på begreppet. Jag kan ju tänka så här att nu behöver X det här. Då bedömer jag det egentligen men jag använder inte det ordet själv. Det är det där sista som jag tänker på med bedömning. Eleverna tränar ju på förmågorna.

Filip: De måste ju träna på att använda begreppen, träna på olika saker innan man blir bedömd (VSR 2).

Gun: Träna innan match.

⁸ Skolverkets bedömningsstöd för formativ bedömning i årskurs 1-6

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

I excerptet framgår även att det finns en annan sida av bedömning som särskiljs från begreppet i form av dess innebörd. Innebörden är mer sammankopplad med undervisning, vilket innebär att det inte *endast* är enstaka eller slutgiltiga tillfällen i fokus. Innebörden beskrivs av flera lärare som "ett ständigt brus i huvudet". Under VSR 3 reflekterar lärarna på Bokskolan över en situation där eleverna redovisar en systematisk undersökning.

...en helhetsbedömning konstant hela tiden. Man tänker tillbaka hela tiden. Allt barnen gör använder man ju hela tiden i sin reflektion och i dialogen som kommer komma (**Anna**)

För att använda Guns ord från citatet ovan fokuserar bedömningens innebörd mer på träning medan begreppet främst relateras till match. Det framstår som att deltagande lärare beskriver komplexiteten med klassrumsbedömning och dess nära relation till undervisning.

Anna: Men är jag ute och cyklar när jag tycker detta också är undervisning och viss form av bedömning? Det är väl inte bara slutbedömning utan också när vi diskuterar och man läser av...

Bodil: Ja, det är det ju i den vida bemärkelsen.

Lärarna diskuterar bedömning som en naturlig del av undervisning och de uttrycker även att de får stöd av varandra vid diskussions- och reflektionstillfällen. Bedömning förefaller vara ömsesidigt betydelsefullt lärare emellan och de beskriver att samtal om undervisning och bedömning föder nya tankebanor, genererar nya idéer och sparar tid.

Filip: Det är alltid klockrent att få diskutera undervisning och bedömning tillsammans. Det har man jätte-jättenyttan av. Man skall ta sig tid att sitta och diskutera det så här. Det kan man inte klaga på för det är nyttigt. Man tänker i nya banor. Man kläcker idéer när man får prata om det. Man sår ett frö.

Emma: Jag håller med. Och det sparar faktiskt tid i slutändan om man sitter och diskuterar. Fast man tar sig inte den tiden att sitta och diskutera, om ni fattar vad jag menar? Kollar man tillsammans så märker man att "aha, det hade jag inte kommit på." Det blir bättre och jag sparar tid för mig själv (VSR 3, Ekskolan).

Deltagarnas reflektioner visar både rädsla för, och viss distansering från själva begreppet bedömning. Dock uttrycker lärarna även att bedömningens innebörd betyder mycket mer: 'ett ständigt brus' eller en 'helhetsbedömning konstant hela tiden' används när 'vi diskuterar och man läser av'.

RESULTAT

Tema 1: Fokus på bedömningens intention

I centrum för de intentioner som uttrycks för bedömning står läroplanen, där syfte, centralt innehåll och kunskapskrav finns formulerade till varje kursplan. Vikten av läroplanen beskrivs med all tänkbar tydlighet av barnen i ett av klassrummen på Bokskolan, vilket även tas upp på efterföljande VSR 1.

Doris: Vad säger de om läroplanen?

Bodil: Ha, ha... din bibel.

Med benämningen intention avses en helhet av långsiktiga mål och temaområdets innehåll som grund för vad bedömningar kommer att riktas mot. Temat fokuserar på hur intentioner formuleras och kommuniceras.

Att formulera och kommunicera intentioner

Lärare formulerar intentioner med utgångspunkt i styrdokument och vid andra reflektionstillfällen diskuteras bland annat planering. Generellt innebär det att "... när man lägger upp ett tema sitter man och bläddrar i läroplanen. Ja, men det är detta vi tränar på. Så har man det i bakhuvudet och man har skissat en del på det. Man sitter ju inte och hittar på" (Emma, VSR 2). Den grovplanering som görs av lärare riktas mot att omsätta styrdokumentens intentioner i form av syfte och förväntningar. På formuleringsstadiet beskrivs ett fokus på vad det är eleverna skall kunna/göra. Lärarna berättar att de ser det "som bedömning att planera upp arbetsområden, ... man har ju hela tiden målen och förmågorna och man planerar upp efter det" (Anna, VSR 2). Lärarna uttrycker att det ingår bedömning i planeringsfasen dels genom de val de gör vad gäller undervisning, dels genom deras beskrivningar av vad som kommer att bedömas.

De formulerade intentionerna presenteras för eleverna muntligt och/eller skriftligt. Det sker genom formella dokument med färdiga rubriker (som ibland delas ut till eleverna) eller urklipp från läroplanens olika delar. Exempelvis presenteras förmågan att "genomföra systematiska undersökningar i fysik" i det centrala innehållet "krafter och rörelser i vardagssituationer och hur de upplevs och kan beskrivas, till exempel vid cykling" som sedan (delvis) bedöms med kunskapskravet att "formulera frågeställningar och planeringar som det går att arbeta systematiskt utifrån"

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

(Skolverket, 2011a, s. 127-132). På formuleringsstadiet upplever lärarna att det är svårt och abstrakt språk, vilket medför problem för eleverna att förstå.

För att motivera samt bidra med möjligheter för eleverna att förstå, dela och komma med synpunkter på de formulerade intentionerna, kommuniceras dessa i dialog med eleverna. Att kommunicera intentioner sker med utgångspunkt i relationen mellan lärare, elever och styrdokument där fokus skiftas från att omsätta styrdokument till att skapa gemensam förståelse för syfte och förväntningar (Vad det innebär att kunna/göra). I dialog med eleverna diskuteras bland annat vad som är intentionen, varför det är viktigt samt till viss del hur det kan komma att gå till. Katarina och Ivar diskuterar ”färdiga” planeringar.

Katarina: Man går igenom planeringen men man delar inte ut det. Jag berättar varför vi gör saker framför allt. Vad det är jag förväntar mig... eller vad det är jag vill att de skall lära sig av det. På vilket sätt vi kan göra det och vad det är vi tittar på. Men jag är urusel på att skriva ner det, det är jag.
Ivar: Men jag gör det av en anledning. För att barnen kan komma med idéer. Det är att de kan komma med önskemål... det här med att de skall kunna påverka vad vi skall göra. Kan vara att vi får med det jag vill men på ett annat sätt. Det tycker jag och då är det en fördel att inte ha pappret för då kan de bli för styrda. Så här skall vi göra... klart. Och jag hade också kanske varit det (VSR 1, Björkskolan).

Att kommunicera intentioner sker på olika sätt, men generellt går lärarna igenom intentionens delar i syfte att lämna utrymme för elevernas frågor, tankar och idéer. Lärarna beskriver arbetet som en form av individualisering och att en ”färdig” planering ökar risken för detaljstyrning, vilket kan begränsa elevinflytande och/eller att goda idéer går till spillo.

Att formulera och kommunicera intentioner är ingen linjär process, vilket kan illustreras med ett exempel från Bokskolan. Läraren inleder arbetet med att ”plocka lite löst” (Anna, VSR 1) från läroplanens olika delar i relation till kommande tema, ”cykeln”. Detta kan beskrivas som en grovplanering eller ett inledande arbete med att formulera intentioner. Vid första tillfället med eleverna återknyter läraren till föregående temaarbete genom att diskutera vad de gjorde och vad eleverna upplevde att de lärde. Delar av diskussionen gäller även ett förhållningssätt som är tänkt att genomsyra skolans temaarbeten och som bygger på elevers delaktighet, inflytande och ansvar.

RESULTAT

Mitt i diskussionen ställs en cykel in i klassrummet medan läraren fortsätter prata som om inget hänt. Efter en stund räcker några elever upp handen och frågar vad cykeln gör i klassrummet. Läraren spelar förvånad och ser frågande ut. Hon undrar sedan vad man skulle kunna ha cykeln till... ”Vad tror ni vi kan lära oss av cykeln”? Eleverna reflekterar över frågan och läraren leder diskussionen, samtidigt som hon bygger upp en tankekarta med tänkbara områden. Bland annat lyfter eleverna miljöaspekter, hälsoaspekter, hur cykeln drivs framåt, hur den är uppbyggd, lampor samt vad cykeln kan användas till. Först efter denna diskussion lyfter läraren in de formulerade intentionerna och fortsätter diskussionen med eleverna. Tydliga kopplingar görs mellan läroplanens delar och elevernas funderingar när läraren i dialog med eleverna förklarar och exemplifierar förmågor och/eller begrepp. Exempelvis diskuteras förmågan att genomföra systematiska undersökningar. Läraren använder synonymen ”metodiska” undersökningar och berättar att tre moment är viktiga: planering, genomförande och utvärdering. Eleverna uttrycker dessa steg som: hypotes, testa, slutsats. Andra begrepp som läraren och eleverna diskuterar är ”uttrycksformer” som de tillsammans exemplifierar som att skriva, rita, berätta, ”argumentera” beskriver de som att övertyga andra och ”rimlighet” diskuteras inledningsvis som ungefär/cirka men efter viss diskussion enas de om ’hur troligt svaret är’.

För att ytterligare arbeta med att kommunicera intentioner sätter sig eleverna i grupper där de själva utser ordförande och sekreterare. Eleverna verkar vana vid tillvägagångssättet och i grupperna diskuterar de dessa färdiga frågeställningar:

Varför tror ni att det är bra att kunna berätta hur ni har lärt er något? Varför är det bra att kunna argumentera för ett svar? Vilka uppgifter kan vi göra för att ni skall få öva på hur ni kom fram till ert svar? Varför är det bra att kunna undersöka metodiskt? Vilka uppgifter kan ni göra för att öva på systematiska undersökningar? Varför är det viktigt att veta vad era val spelar för roll för individ, samhälle och miljö? Vilken roll/ nytta har cykeln i samhället? Vad kan ni om vilka krafter som behövs för att cykeln skall komma framåt?

Denna del av arbetet beskrivs av läraren som ”att nu är det förmågorna i läroplanen med barnens ord”.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Genom arbetet får eleverna kommunicera sin förståelse av intentionernas innebörd (vad) utifrån ett fokus på varför och till viss del hur arbetet kan fortskrida. Det är först efter detta som det egentliga planeringsarbetet startar. Lärarna på Bokskolan reflekterar över ovan beskrivna situation:

Anna: Så det är först efter detta som jag skall lägga upp planeringen.

Bodil: Då är det viktigt att det är de som gett dig den inputen?

Anna: Ja, det är det som är delaktigheten. Jag lyfter fram det som de skrivit och sedan kommer de gå ut och göra sina undersökningar. Jag kommer berätta vad vi har valt och vad vi inte har valt, och på grund av vad. Relatera det till styrdokumentens förmågor (VSR 1).

Den slutgiltiga planeringen genomförs inte förrän efter det att eleverna beretts möjlighet till delaktighet och förståelse. Det framgår att läraren har sista ordet, men att även dessa avslutande val kommuniceras med eleverna.

Anna beskriver vidare att ”i detta skede har jag inte med mig någon bedömning men det har jag ju sedan när lektionerna är upplagda...”. Elevernas uttryck för förståelse av de långsiktiga målen (förmågorna) och det centrala innehållet fungerar som utgångspunkt för bedömningen. I relation till vad som kommer att bedömas är lärarna överens om att eleverna inte behöver ”... kunna en himla massa fakta men har de inte grundbulten klar för sig så kan de inte ta medvetna beslut. Då drar de knasiga slutsatser.” (Emma, VSR 3). Vikt läggs vid att eleverna skall kunna använda sina kunskaper och detta uttrycks som skillnaden mellan fakta och förståelse av fakta. I ett exempel från arbete med fotosyntes förklarar Gun:

Men det är ju skillnad på fakta och förståelse av fakta. I första fallet kan jag ju rabbla fakta att det går in koldioxid och det går ut syre, men sen är det ett steg till att kunna omvandla det till... att de verkligen förstår... vilka konsekvenser det får. Att växterna gör på detta sätt och det påverkar i sin tur miljön och om vi tar bort växterna, vad händer då? Konsekvenstänkande helt enkelt (VSR 3, Ekskolan).

Att placera kunskapens användning i centrum stämmer in på de aktiva verb som formulerats som förmågor i NO-ämnena. I läroplanens riktlinjer för bedömning och betyg skriver Skolverket att läraren skall ”utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling...” (Skolverket, 2011a, s. 18). Även om inte föreliggande studie syftar till att undersöka hur lärare omsätter läroplanen synliggörs nedan några exempel på hur kursplanernas aktiva verb (kursiva) styr vad som formulerats och

RESULTAT

kommunicerats kring bedömning (inom parentes). Kursplanerna i NO fokuserar på elevernas förmåga att använda sina kunskaper för att:

- *granska*, (inhämta och granska information inför kommande arbete)
- *kommunicera*, (diskussioner, redovisningar, texter, labbrapporter, teater, film, prov...)
- och *ta ställning*, (vad som händer om vi avverkar alla träd och växter, vilken energikälla eleverna skulle välja om det bara fanns en. Varför? Hur eleverna tar sig till skolan. Varför?)
- *genomföra systematiska undersökningar* i ämnet, (vad ett frö behöver för att gro och en växt för att växa, bygga egna biosfärer, kretslopp, vad eleverna kan ta reda på med hjälp av en cykel, valfria egenplanerade undersökningar...) samt
- använda ämnets begrepp modeller och teorier för att *beskriva och förklara*... (Hur ett litet frö kan bli till ett stort träd, hur kretsloppet mellan djur och växter fungerar, hur en cykel fungerar).

Vad som kommer att bedömas fungerar som en del i att formulera och kommunicera intentioner, och hur väl dessa uppfylls relaterar främst till kunskapskraven för ämnet. På formuleringsstadiet upplevs dessa av lärarna som otydliga och abstrakta och nästa del i processen, att kommunicera intentioner handlar om kriterier för bedömning.

Matrisen i förhållande till kommunikation

Det finns en vilja att ha matriser färdiga vid temauppstart och då fungerar bland annat DINO som stöd i processen att kommunicera kriterier. Lärarna på alla involverade skolor använder frågeställningar, anvisningar och matriser från DINO för att tydliggöra kvalitativa nivåer av prestationer. I materialet finns bedömningsspecifikt stöd riktat mot de naturvetenskapliga förmågorna. Även lokalt konstruerade matriser förekommer och vid de tillfällena utarbetas de efter hand, tillsammans med eleverna. Gun beskriver processen att utarbeta matriser, i förhållande till aktuellt arbetsområde, fotosyntes:

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Om jag inte är färdig med att skriva på grund och utmaning 1 och utmaning 2 (matrisens tre nivåer). Hur skall jag beskriva en progression där de skall beskriva och förklara fotosyntesen? Då tänker jag att man först diskuterar... när man först har pratat och sett film och pratat med eleverna om vad fotosyntesen är. Ja, det här målet är att ni skall kunna beskriva och förklara för någon annan vad fotosyntesen innebär. Man för en dialog med klassen? Hur kan man beskriva det på tre olika sätt? Man låter eleverna vara med och skriva matrisen, eller skriva den tillsammans. Om man nu inte har det färdigt så måste man ändå kommunicera vad som är min tanke. Vad är det jag skall bedöma? Det måste ju eleverna veta! Om jag då inte har matrisen färdig... oftast är det så att jag inte hittar orden... så eleverna fattar. Om jag då pratar med eleverna när de fått lite kunskap via samtal eller kollat på film, så de har lite på fötterna om vad det är för någonting. Att man då för en diskussion om hur man kan visa det på flera olika nivåer (VSR 2, Ekskolan).

Inledningsvis beskrivs vikten av att eleverna har en bild av området, innehållet. När eleverna har lite mer kunskap om innehållet förs diskussioner om kvalitet, utifrån mål. Processen att utarbeta matriserna efter hand innebär att inte bara läraren har kunskap om mål och innehåll utan fokus ligger på att skapa gemensam förståelse för syften och förväntningar. Samtalet fortsätter:

Gun: Man kan ta med något exempel som inte behöver vara från fotosyntesen utan något de gjorde förra temat. Det var ju samma sorts mål liksom. Samma förmågor. Det kan man prata om. Hur skall själva texten vara? Sedan kanske de inte kan det, självklart inte. Inte just med fotosyntesen. De skall ändå veta vad som krävs av mig för att komma till de olika nivåerna. Jag bygger kriterierna för bedömning under tiden jag undervisar.

Emma: Då är det ju samma i olika teman för det är ju det man gör. När man har jobbat med det flera gånger då kan de ju det. Då behöver man inte bygga upp den.

Gun: Nej, då bygger man på med att... nu skall texten handla om innehållet. Det är samma förmågor och de skall kunna skriva en text. Men det tänker jag att det är ju vitsen. Att de fattar det. Det här har vi jobbat med i flera år, det här fattar jag precis. Det är bara att nu är det ett annat innehåll.

Utifrån grundläggande innehållskunskap används elevprestationer från föregående teman som exempel för att kommunicera naturvetenskapliga förmågor. Dessa är samma under hela grundskolan och grundläggande kunskaper om innehållet samt beskrivande elevexempel ligger till grund för att konstruera kvalitativa nivåer av prestationer i arbetsområdet om fotosyntes.

RESULTAT

Under VSR 1 diskuterar även lärarna på Björkskolan matriser. Jenny inleder med att berätta att hennes elever alltid får se matrisen vid uppstart. Hon ändrar sig dock och berättar att ”OM den är färdig får de se den direkt”. Även här är det främst matriser från DINO som diskuteras i relation till färdiga matriser men Jenny och Håkan berättar att de har modifierat den tillsammans med eleverna för att de skall förstå den lite lättare. Att modifiera färdiga matriser kan tolkas som ett steg i att kommunicera intentioner men Jennys reflektion nedan visar att det inte alltid är tillräckligt. För att underlätta för eleverna behöver matrisen exemplifieras.

... jag har testat att gå igenom alla... hela matrisen och det är ju jättesvårt. Man kan ta några bitar beroende på vad det är man gör. När de skall visa och vad det motsvarar och så går man igenom just dem då. Och så kan man relatera dem till olika rutor. Olika rutor kan relateras till olika lektioner. Idag är det detta vi har tränat.

Att kommunicera intentioner sker kontinuerligt och att göra explicita och återkommande kopplingar mellan de långsiktiga målen, innehållet på lektionerna, vad som förväntas att eleverna skall kunna/göra samt vad det innebär framstår som en viktig del av lärares bedömningskompetens. Caroline beskriver det som att elever ”ofta har svårt att se... när man gör en övning så får man hela tiden belysa vilka förmågor är det vi skall utveckla som vi skall bedöma” (VSR 2, Bokskolan). Med ordet VI i fokus kan slutsatsen dras att även om metoderna för att kommunicera intentioner varierar synliggörs elevers delaktighet och förståelse som det generella.

Deltagarnas reflektioner visar att bedömningskompetenta lärare tar utgångspunkt i styrdokumentet och formulerar intentioner gällande syfte och förväntningar (vad det är elever skall kunna/göra). Dessutom kommunicerar de dessa intentioner med avsikten att elever skall bli delaktiga och förstå vad syfte och förväntningar innebär (vad det innebär att kunna/göra).

Tema 2: Fokus på bedömningens realisation

För att förse lärare och elever med relevant underlag riktat mot de intentioner som formulerats och kommunicerats måste bedömningar realiseras. Med benämningen realisation avses hur bedömningar operationaliseras för att bidra med förutsättningar för lärare att systematiskt samla på sig ett allsidigt, tillförlitligt och rättvist underlag. Realisation sker genom mer eller mindre

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

formell bedömning. För enkelhetens skull benämns de informell- och formell realisation men detta bör förstås som ytterligheter på en skala: i ena änden av skalan sker informell, kontinuerlig bedömning som kan beskrivas som tätt sammankopplad med undervisning; i andra änden av skalan sker formell, planerad och explicit bedömning som särskiljs tydligare från undervisning genom att bedömning lyfts till förgrunden⁹.

I analysarbetet synliggjordes ett behov av att nyansera relationen mellan informell och formell realisation. Med inspiration från dynamisk bedömning ledde mitt fortsatta analysarbete fram till ett tredje subtema som utmärks av ett samspel mellan kontinuerlig- och planerad bedömning. Detta tredje subtema fokuserar på interaktion och benämns semiformell realisation.

Informell-, formell- och semiformell realisation särskiljs från varandra genom deras relation till planeringens fokus. Bedömningskompetenta lärare realiserar bedömning och samlar på sig underlag informellt (oplanerat fokus på bedömning i förgrunden), formellt (planerat fokus på bedömning i förgrunden) och semiformellt (planerat fokus på interaktion i förgrunden). Avslutningsvis diskuteras möjligheter och risker involverade i processen att, som lärare samla på sig ett allsidigt och systematiskt bedömningsunderlag.

Informell realisation av bedömning

De informella delarna av bedömningens realisation fokuserar på det kontinuerliga arbete som lärare och elever genomför för att samla på sig intryck av ”hur det går”. Dessa bedömningar sker kontinuerligt, oplanerat och tätt sammankopplat med undervisning. Lärarna berättar att de i undervisningssituationer går runt till eleverna för att ”veta om de kommit igång, hur de tänker. Höra deras hypoteser... hur de resonerar, det finns inget rätt svar” (Emma, VSR 1). Det är även ett sätt för läraren att motivera eleverna genom att visa intresse för vad de gör. ”Man är faktiskt intresserad av att lyssna på dem så att de har någon mottagare” (Katarina, VSR 3).

Sammanhanget för informell realisation är undervisningskontexten och inte planerade bedömningstillfällen. Kontexten till excerptet nedan är att eleverna läser en text om fotosyntesen. Läraren går runt och pratar med eleverna, får

⁹ Närmast åskådaren (svenskaakademien.se). Används här i betydelsen; huvudsakligt fokus.

RESULTAT

och ställer frågor, ber dem förklara hur de tänker och ger informell återkoppling i form av följdfrågor, beröm och råd. Håkan reflekterar över det som sker. Är det bedömning eller ej?

För min del handlar inte denna lektion så mycket om bedömning. Det kommer mer när de kanske skriver om träd och de arbetar mer aktivt med förmågorna. Då handlar det mer om bedömning. Men självklart är det bedömning här med (VSR 2, Björkskolan).

Håkans reflektioner om att det inte handlar så mycket om bedömning men att det självklart är bedömning här med, är symptomatiskt för lärarnas reflektioner om kontinuerlig, informell realisation. Tolkningen kan göras att lärare och elever kommunicerar kring kunskap och kunskapsuttryck (Erickson & Gustafsson, 2014), där bedömning genomförs implicit. I kommunikationen sker en värdering som mynnar ut i återkoppling och elevernas prestationer kan sedan testas genom ytterligare bedömning. På så vis kan de beskrivas som ad hoc bedömningar i ständig förändring och lärarna ser dem främst som en naturlig del av undervisning.

Lärarna är fullt medvetna om att bedömning pågår men eftersom den sker implicit förflyttas fokus till att kommunicera kring kunskapsuttryck. Informell realisation av bedömning beskrivs som viktig för lärarna för den bidrar till att ”man kan få en viss känsla för tendenser” (Håkan, VSR 2). Flera av lärarna beskriver att den ger förutsättningar för flera ögonblicksbilder av elevernas kunskaper och därmed ett bredare underlag. Jenny reflekterar över den kontinuerliga bedömningen som något ”som man hela tiden använder”.

Sen tänker jag att de där bitarna... t.ex. att de diskuterar med den jämte. Man gör det en liten snutt här. Är en liten bit som man kan bedöma. Men under terminens gång så gör man ju det många gånger, fast små snuttar. Som man hela tiden använder (VSR 2, Björkskolan).

Lärare samlar således på sig underlag kontinuerligt och inte bara vid specifika tillfällen. De kunskaper som genereras ger ett underlag inför fortsatt arbete men den informella realisationen benämns inte alltid som bedömning. Detta sker medvetet för att eleverna inte skall känna att allt de gör bedöms hela tiden.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Caroline: ... som elev vill man kanske inte att... vartenda pass veta att nu sitter X (läraren) här och bedömer mig i allt varenda sekund. Jag måste ju få prova mig fram. Jag måste få misslyckas längst vägen och det är viktigt att... då och då kommer du få chanser att visa det och att de då verkligen är medvetna om det... Men sen samlar vi ju på oss kring bedömning ändå men...(VSR 2, Bokskolan)

Citatet påvisar en medvetenhet om den problematik som kan uppstå om eleverna upplever att allt bedöms hela tiden. Följden blir att lärarna, vid informell realisation inte har något planerat bedömningsfokus i förgrunden. De aktiviteter som genomförs och de erfarenheter som eleverna får medför stora möjligheter till kontinuerlig bedömning men de syftar till något än viktigare. De är det fokus som lärande organiseras runt och deltagarnas reflektioner visar att bedömningskompetenta lärare genomför oplanerade informella realisationer av bedömning som en naturlig del av undervisningen.

Formell realisation av bedömning

Samtidigt som bevis samlas kontinuerligt finns formella, planerade tillfällen för eleverna att visa vad de kan. Vid dessa tillfällen lyfts bedömning till förgrunden och beskrivs av deltagarna som tillfällen där läraren vill få ut maximalt och se vad eleverna kan/göra. Delar som kan fungera som formell realisation är bland annat redovisningar, egna filmer, övningar, läxförhör och prov.

Formell realisation kan exempelvis genomföras som en avslutande bedömning där eleverna i slutet av ett arbetsområde ges tillfälle att läsa på och skriva någon form av enskilt prov eller delprov. Lärarna på Björkskolan diskuterar avslutande prov utifrån kontexten på filmen som är att eleverna arbetar i ett häfte med text och frågor om fotosyntesen. Denna övning är tänkt som ett av flera underlag till kommande delprov.

Håkan: Det här med fotosyntesen kommer avslutas med något av... delprov kan man säga. Första delprovet jag kommer ha handlar om fotosyntesen och cellandning, kanske vattnets kretslopp också... vi får se om det blir för mycket på en gång. Sen tycker jag att vi repeterat och jobbat så mycket att det borde sitta några år i alla fall (VSR 2, Björkskolan).

Håkan berättar att innehållet i alla delprov som diskuteras varit föremål för återkommande undervisning, övningar och mer informell realisation av bedömning. Här lyfts dock bedömning till förgrunden och proven genomförs

RESULTAT

individuellt utan planerad interaktion. Det är tydligt att det är en avslutande bedömning som kan tolkas som slutgiltig och det nämns ingenting om ytterligare återkoppling till eleverna.

Det framgår även att formell realisation av bedömning kan användas under processen och inte bara som en avslutande bedömning. Exempelvis skall eleverna på Ekskolan göra en egen film i programmet Educreations¹⁰ om fotosyntes. I förarbetet är eleverna fria att arbeta tillsammans, men filmen skall göras individuellt. När eleverna anser sig ha ett första utkast till film genomförs en formell planerad realisation med fokus på bedömning. Eleverna lämnar ifrån sig filmen med vetskap om att den kommer bedömas utifrån de intentioner som formulerats och kommunicerats. Läraren bidrar med individuell skriftlig återkoppling och eleverna arbetar vidare med samma produkt, som även ligger till grund för den avslutande bedömningen. I inledningen på VSR 3 berättar Emma:

... vi har pratat om fotosyntesen och jobbar med Educreations som en typ avslutning för att se om... vad de har hajat. Vi gör en egen film om fotosyntesen, hur det går till och vad det är som gör att träden växer och vilka olika saker... vad ett frö behöver och vad en växt behöver osv...

Filmen som en föränderlig produkt blir fokus för flera formella realisationer av bedömning. Dels ”... för en liten koll vad de kan” (Emma), dels som avslutande bedömning ”... istället för att ha ett prov eller nåt” (Gun).

De formella realisationer av bedömning som planeras för ’en liten koll vad de kan’ sker även vid mindre övningar. Bland annat beskriver några lärare tillfällen där samma övningar genomförs vid upprepade tillfällen. Generellt genomförs övningarna i inledningen av arbetsområden för att kontrollera förkunskaper för att sedan återkomma i syfte att kontrollera progression. Planeringen kan ske med fokus på bedömning av gruppens- och/eller individens kunskaper.

Filip berättar att eleverna i uppstarten av ett arbetsområde får beskriva allt de vet om luft. Han går inte in i dialog utan sammanställer elevernas kunskaper och funderingar på den interaktiva skrivtavlan för att synliggöra vad de kan

¹⁰ Educreations är en app som gör det möjligt att rita på en digital ”whiteboard” samtidigt som man pratar. Allt kan spelas in.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

samt eventuella missuppfattningar. Samma planerade formella realisation av bedömning återupprepas senare i arbetsområdet för att förse läraren med underlag om gruppens samlade kunskaper i relation till de intentioner som formulerats och kommunicerats.

När läraren istället planerar för bedömning av enskilda elevers kunskaper beskriver Emma en liknande procedur. Den utgår från en övning i att sortera bilder på växter, grönsaker, barr- och lövträd i olika grupper. Frågeställningen riktas mot hur och varför olika bilder kan höra ihop.

Emma: Första gången vi arbetade med detta tema fick de öva sig på att sortera. Nu är detta uppföljningen. Jag vill veta om de gör den sorteringen på ett annorlunda sätt nu när de fått annan kunskap. Då kanske jag sätter den [bilden] tillsammans med den istället eller så. Bara som en koll vad som hänt på vägen (VSR 3, Ekskolan).

Exemplen ovan beskriver formell realisation av bedömning vid olika tillfällen och med skilda målgrupper. Generellt planeras de med bedömning i förgrunden vilket innebär att viss interaktion kan ske men att den inte är i fokus för lärarens planering. Lärarna vill istället säkerställa att alla elever har grundläggande kunskaper innan de går vidare. Emma berättar att hon i samma syfte skriver extra kommentarer till de som inte når godkänt vid formella provtillfällen.

Men jag har också gjort så på prov (återkoppling och krav på bearbetning)... till de som inte fick godkänt. De behövde inte komma högst men de som inte hade grundnivån skrev jag kommentarer till och så fick de jobba med det tills... i alla fall godkänt. De som inte nådde minsta gränsen liksom.

Deltagarnas reflektioner visar att bedömningskompetenta lärare vet när bedömning skall lyftas till förgrunden för att tydliggöra att ”här vill jag verkligen få ut maximalt och se vad de kan...” (Caroline, VSR 2).

Semiformell realisation av bedömning

Bedömning realiseras även vid planerade tillfällen där interaktion lyfts till förgrunden, s.k. semiformell realisation av bedömning. Lärare samlar då på sig underlag genom en process där elever interagerar med varandra och/eller med läraren vid specifika tillfällen med ett specifikt fokus. Även semiformell realisation kan omsättas på individ, par och/eller gruppnivå.

RESULTAT

Lärarna diskuterar bland annat elevers redovisningar som en möjlighet till interaktion för att samla på sig ett så rättvist bedömningsunderlag som möjligt. Semiformell realisation av bedömning har påtagliga drag av dynamisk bedömning (Lantolf, 2009), dock utan det tydliga och elaborerade teoretiska ramverk som omger dynamisk bedömning. Likheter synliggörs i att interaktionen även kan bidra med möjligheter att lära och fokus ligger på både process och produkt. Första exemplet beskriver ett tillfälle där eleverna individuellt redovisar processen genom en systematisk undersökning. Under inledningen till VSR 3 beskriver Anna kontexten.

Nu är vi ju i slutfasen på detta tema. Det är inte avslutningen men det är i slutfasen. Eleverna har jobbat med systematiska undersökningar. De har med hjälp av frågor från mig planerat upp en undersökning där vi har diskuterat innan det här med tydliga frågor, kan det misstolkas. Ställa en hypotes innan, vad tror jag svaret blir på min undersökning?

Eleverna har tidigare genomfört systematiska undersökningar och Anna berättar att hon då haft processen i centrum, inte svaret. Hon beskriver vidare att hon fokuserat på hur eleverna planerat och genomfört sina undersökningar. Kontexten att elever redovisar leder till frågan: ”Men är detta tillfället specifikt för att du skall kunna bedöma?” (Caroline). Vad som karakteriserar tillfället som semiformell realisation är det fokus på interaktion som syns i Annas svar. ”Nja... och hur de har arbetat. Jag lärde mig egentligen mer när jag ställer lite frågor kring deras undersökningar här nu. Processen.” Utöver ett bedömningsunderlag till läraren kan tolkningen göras att semiformell realisation av bedömning, liksom dynamisk bedömning kan knytas till att undersöka och utvärdera potential i elevers lärande och utveckling. Det är tydligt att Anna planerat frågeställningar som utgångspunkt för diskussioner riktade mot de intentioner som formulerats och kommunicerats. Den interaktion som planeras och genomförs är stommen i semiformell realisationen och Anna drar slutsatsen att hon lärde sig mer genom sina frågor. Under samma VSR lyfter Caroline vikten av interaktion för att samla på sig ett så rättvist underlag som möjligt.

Caroline: Jag tänker i bedömningssyfte, så är det så som du sa Anna att samtalet är den allra bästa guldstunden för att få en rättvis bedömning. Det får man kanske ibland för sällan med varje... speciellt när man ofta är klasslärare själv. Man kan ju skapa tillfällen ändå när man får så här men man kan inte ha redovisningar hela tiden.

Anna: Men det kostar väldigt mycket tid.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Caroline: Ja, jag vet... just när man är klasslärare är det så jäkla mycket som skall in men det är ju här de får chansen att... hur tänker du? Vad var det som ledde fram till detta? De får verkligen visa sin förmåga när man jobbar så här. Det är ju inte alltid de får det.

Genom interaktion kan läraren utforska vad som ligger bakom elevens redovisade kunskaper samtidigt som eleven får tillfälle att visa sina förmågor. Att eleverna får denna chans beskrivs som viktig eftersom de inte alltid får den möjligheten. Anna beskriver att ”Jag är mycket fokuserad på just den eleven och jag tänker inte så mycket på klassen just nu.” Möjligheten att emellanåt få ägna full uppmärksamhet till en elev åt gången upplevs som tidskrävande men samtidigt viktig.

Caroline: Här får man ju verkligen enskilt... hur mycket säger den personen? Hur ställer den frågan? Vad var det som gjorde att du ställde den frågan så? Man får reda på väldigt mycket information där. Som du kan ha med dig i bedömningen (VSR 3).

Som nämnts tidigare kan semiformell realisation omsättas på individ, par och/eller gruppnivå och följande exempel från VSR 3 på Björkskolan synliggör ett tillfälle där alla nivåer samspelar. Eleverna har byggt egna ekosystem i form av slutna glasburkar innehållande mull, några växter och lite vatten. Eleverna får mitt i arbetsområdet uppgiften att observera sitt eget ekosystem. Läraren vill att eleverna skall knyta samman de mål som formulerats och kommunicerats med vad de lärt sig under temat och vad de kan observera i sitt slutna ekosystem. Läraren går runt till alla elever, lyssnar på deras funderingar och parar sedan ihop dem två och två. De ombes att tillsammans diskutera vad de kommit fram till och skriva en gemensam text. Läraren går sedan runt igen och lyssnar på grupperna för att till sist lyfta diskussionen till helklass. Återigen synliggörs objektifiering, att det är elever som sägs bedömas, inte deras kunskaper.

Jenny: Vet de om att de blir bedömda?

Håkan: Nej, det gör de faktiskt inte... de andra gångerna vet de om det men inte denna gång.

Jenny: Vad är det som du tänkt att du skall kolla på?

Håkan: Jag har tänkt kolla på om de kan koppla ekosystemen till just de begreppen vi jobbat med.

Ivar: Att bero på den frågan Jenny ställde, varför har du inte talat om det denna gång? Var det någon mening med det eller.

RESULTAT

Håkan: Ja... lite grand är meningen att varje gång vi pratar om bedömning och test så blir de väldigt stissiga och 'vi har ju inte fått läsa och inte pluggat på'. Detta var lite grand för att få det till en del som känns som en lektion för dem och inte ett prov eller ett test utan lite grand vanligt... så de inte blir stressade eller stissiga eller bryter ihop eller något annat som kan hända (VSR 3, Björkskolan).

Eleverna får en planerad uppgift med syfte att använda sina kunskaper för att beskriva och förklara omvärlden. Det är ett specifikt tillfälle men läraren har medvetet valt att inte lyfta bedömning till förgrunden utan istället (främst) fokusera på interaktion. I syfte att samla på sig belägg genomförs semiformell realisation av bedömning genom att läraren går runt och lyssnar, frågar och diskuterar på både på individ-, par- och gruppnivå. Det är en process som syns på alla inblandade skolor och kan beskrivas med hjälp av metoden "Själv-par-alla", S.P.A. (se t.ex. Wiliam, 2011). Den innebär att alla elever inledningsvis tänker och formulerar sig individuellt kring en frågeställning. Sedan paras eleverna ihop två och två och diskuterar sina respektive funderingar. Det som den individuella eleven formulerat omformuleras i dialog med en kamrat. Sedan lyfts detta i helklass där läraren tillsammans med eleverna fortsätter diskussionen och drar slutsatser.

Semiformell realisation av bedömning innebär att förutsättningar finns för läraren att samla bevisunderlag riktat mot intentionerna vid ett specifikt tillfälle och samtidigt en chans för eleverna att göra sitt bästa. Lärarna reflekterar över processen att gå från att tänka själv, via att tänka i par, till att tänka tillsammans som grupp (S.P.A):

Jenny: Och sen tycker jag att... hade jag bara fått tänka själv och sedan hade Håkan stått här och bett alla berätta vad de skrivit och tänkt. Då kanske det finns många som inte känner sig speciellt redo för att berätta vad de tänkt och tyckt. Men om man då har bollat här också så vet jag att VI ändå har kommit fram till den här slutsatsen. Då kanske man också får med sig fler som känner sig modiga och lyfta det bland de andra. Man har kollat med någon och man tänker samma. Vi delar ansvaret för vår text.

Katarina: Man står inte själv med det.

Ivar: På detta sätt får man med fler förmågor också... som man använder.

Forskaren: Som?

Ivar: Du skall analysera nu, dra en slutsats. Sen skall du försöka samarbeta och komma fram till gemensam slutsats med kompisen jämte. Argumentera. Och sen blir det till slut med hela gruppen.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Håkan: Det syns inte nu men vi håller även på att skriva en slutsats i form av labbrapport. Den slutsatsen skriver vi oftast tillsammans. Så de skriver en sådan slutsats sedan också (VSR 3, Björkskolan).

Lärarna beskriver att arbetssättet ger bättre förutsättningar för eleverna att våga bidra och dela med sig av sina kunskaper. Även på andra skolor används S.P.A. processen. Emma berättar:

Jag brukar försöka göra så att de först tänker själva, sedan i smågrupper och sen tar jag det på stora tavlan. Jag vill att de får grepp om att man tänker mer tillsammans, man har nytta av varandra. De skall bli medvetna om det (VSR 1, Ekskolan).

I syfte att samla belägg i relation till de intentioner som formulerats och kommunicerats bidrar arbetssättet till ett bredare bevisunderlag genom att fler förmågor används. Eleverna på Björkskolan får tänka själva och diskutera sina funderingar med läraren för att sedan paras ihop två och två och formulera sin gemensamma förståelse. Interaktionen mellan elever ligger till grund för ytterligare diskussioner med läraren. Eleverna lyfter sedan, gruppvis sina gemensamma funderingar i klassen och diskuterar likheter och skillnader under lärarens ledning. Slutsatser berörs i helklassinteraktion och sammanställs gemensamt i en labbrapport.

S.P.A metoden synliggör ett flertal bedömningsformer där interaktion har en framträdande roll. För att stödja interaktion och motivera eleverna att våga dela med sig beskriver flera lärare vikten av frågeställningar där fokus inte alltid ligger på rätt svar. Kontexten till excerptet nedan är att läraren vill att eleverna skall fundera över hur små frön kan växa till stora träd och buskar.

Emma: En annan tanke med grundfrågan är ju även att det är: Hur KAN det gå till, inte hur GÅR det till? De måste våga gissa och det är tanken. Att det inte finns ett rätt svar utan att så här tänker jag och det är helt ok. Så de vågar bolla med varandra och komma igång med det (VSR 1, Ekskolan).

Fokus ligger på att eleverna vågar tänka och tro eftersom frågan medvetet ställs hur det KAN gå till. När inte ett rätt svar krävs ges större utrymme till elevernas funderingar. Lärarna beskriver att dessa frågor inte är lätta att svara på så eleverna behöver någon att diskutera med men även ” en möjlighet att landa lite i frågan och tänka lite” (Jenny, VSR 1). Eleverna på Björkskolan får en fråga om vad det kan innebära att något är levande och lärarna beskriver väntetid som en förutsättning för att elever skall kunna/våga bidra till interaktion.

RESULTAT

Katarina: Jag tänker mycket på att alla skall vara med... man har ju alltid de som är med direkt och skulle man ge dem frågan hela tiden skulle det resultera i att... de som behöver de här 20 sekunderna aldrig får några frågor.

Ivar: De kommer sluta tänka tror jag.

Katarina: Ja, då lägger man ju ner. Det är ju ingen idé att jag försöker för han svarar ju. Det är viktigt att få alla att våga känner jag. Våga svara. Det är inte farligt att svara fel. Det är viktigt.

När elever ges förutsättningar att bidra till diskussioner beskriver lärarna att de får ett bättre underlag att utgå ifrån i kommande arbete. Att involvera elever i realisationsprocessen är något som sker på alla involverade skolor. Exempelvis genomförs kamratbedömning med fokus på interaktion vid flera tillfällen, oftast med utgångspunkt i kriterier från DINO och/eller nationella prov. Eleverna diskuterar kvalitet i elevsvar och lärarna beskriver att samtalen synliggör elevers förståelse för vad som skiljer en bra prestation från en mindre bra. Under VSR 2 diskuterar lärarna på Ekskolan hur elever medverkar till att realisera bedömning genom att diskutera faktiska elevarbetens kvalitet i förhållande till mål.

Filip: Vi har gjort kamratbedömning tillsammans. Där de skulle beskriva, en sådan där DINO matris med tre olika hållplatser och då klippte jag ut elevsvaren som finns i DINO. Sedan gjorde vi det tillsammans. Vilka de tyckte var hållplats ett och vilka de tyckte var hållplats 2 och 3... och varför.

Lärarna berättar att de även använder nationella prov för semiformell realisation av bedömning genom att eleverna får diskutera kvalitet på elevsvar, i relation till de bedömningsanvisningar som finns. Eleverna får se uppgifter samt ett flertal elevsvar och diskutera i bikupor ”... om ni hade varit lärare nu, var hade ni satt den då?” (Gun, VSR 2). Sedan lyfts Skolverkets svar och nya diskussioner förs i bikupor där läraren går runt och samtalar med eleverna.

Gun: De tycker det är jätte-jätteroligt.

Emma: Och nyttigt för dem också.

Emma, Filip och Gun: Jaaa!

Gun: Det som var rätt kul var att det faktiskt var rätt högt procenttal som gjorde rätt bedömningar. Vilket var kul att se. De bedömde exemplen väldigt bra. Det var ett fåtal som var svåra men då diskuterade vi dem och så. Vad var det som saknades om du skulle höja den här en nivå till, vad saknas? Eller tvärtom då. Det tror jag de lärde sig mycket av.

Interaktion sker vid flera tillfällen och läraren har genom semiformell realisation samlat på sig underlag på gruppnivå som ligger till grund för

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

slutsatsen att eleverna är duktiga men även att vissa uppgifter är svåra. Dessa leder till ytterligare diskussioner i helklass.

Sammanfattningsvis kan semiformell realisation beskrivas som en process där utgångspunkt tas i ett planerat tillfälle, en på förhand formulerad frågeställning och ett fokus på interaktion. Det framgår av deltagarnas reflektioner att bedömningskompetenta lärare planerar för interaktion i syfte att samla på sig ett allsidigt och rättvist underlag som bygger på att elever får visa vad de kan, samtidigt som de bereds möjligheter att lära.

Realisationens möjligheter och risker

I processen att samla på sig belägg märks lärarnas medvetenhet om vikten av allsidighet samt grundläggande risker som bedömningens realisation är behäftad med. En risk som adresseras av lärarna i studien är att de ibland har (för) stort fokus på skriftliga underlag, som kan medföra att eleverna inte ges möjlighet att visa vad de kan. Under VSR 1 reflekterar Filip över risken med för stort fokus på skriftligt underlag i processen att formulera hypoteser:

De kan vara jätteduktiga på att skriva i svenska men när de skall skriva i NO så blir det... då skriver de inte. De slappnar av och skriver bara ord. Det blir inte hela meningar även om de kan det väldigt duktigt i andra ämnen.

Citatet påvisar en medvetenhet om att eleverna inte skriver lika utförligt när det kommer till NO. Lärarna beskriver att de försöker försäkra sig om att eleverna får kommunicera sin kunskap på flera olika sätt. Emma berättar hur hon gör när fokus ligger på elevernas förmåga att formulera sig skriftligt:

De har problem med att skriva och det är även därför som jag går runt. De kanske skriver ett halvt ord och då får jag inte grepp om deras kunskaper om det exempelvis bara står vatten. Men vad menar du med vatten? Förklara och skriv lite mer. Kollar så de kan formulera det som de kan.

Även om problem finns med skriftliga underlag måste eleverna beredas chans att arbeta med dessa. Läraren ställer frågor för att hjälpa eleven att formulera sina kunskaper. Liknande situationer beskrivs på alla involverade skolor och vanligaste lösningen är att läraren går runt för att stödja eleverna och tar reda på vad eleverna verkligen kan. På Björkskolan synliggörs vikten av variation men även viss tidsbrist, vilket kan medföra att inte alla får riktigt samma chans. Eleverna har konstaterat att växterna i det slutna ekosystemet klarat sig.

RESULTAT

Läraren frågar eleverna hur de tror att det är möjligt, och ber dem skriva ner sina funderingar.

Håkan: Sen är det ju han där som inte orkar skriva. Han säger väldigt bra saker men han... Oftast när han lämnar in sina saker så står där inte mer än någon mening. Lite grand därför jag går fram till honom. Vad kan han egentligen? Han hade nog bara skrivit två meningar men kan massor.

Jenny: ... det finns så många som inte riktigt kan uttrycka sig skriftligt eller inte orkar eller inte har förmågan. Man måste få fram det också.

Håkan: Sedan är det dilemmat med tid. Man hinner inte fram till alla så alla får inte riktigt samma chans heller.

Ivar: Då kunde du tagit fram Ipaden så hade han kunnat filma.

Katarina: Ja, hans tankar kan ju vara så invecklade så det blir jobbigt att skriva ner... rent språkligt (VSR 3).

Inledningsvis beskrivs samma problematik och lösning som tidigare men här lyfts även möjligheten att inte använda skriftligt underlag. Tiden är knapp och läsplattan kan bidra med förutsättningar för läraren att samla på sig underlag utan att vara närvarande och för eleven att visa sina kunskaper på det sätt som passar honom eller henne bäst: ”Att de har svårt att få ned det på papper behöver inte innebära att de inte förstår det” (Katarina, VSR 3).

Vikten av allsidigt bedömningsunderlag blir tydlig och med utgångspunkt i de förkunskaper läraren har om sina elever fokuseras elevernas möjligheter att få visa vad de kan. ”... dels är det ju förkunskapen men sen variationen i att de måste få visa hur de kan sina saker. Muntligt för vissa, skriftligt för vissa, bildligt för vissa” (Caroline, VSR 2). Att få visa sina kunskaper på olika sätt och i olika konstellationer beskriver lärarna som viktigt för att bidra med möjligheter för så rättvisa bedömningar som möjligt. Caroline fortsätter:

Jag tänker att man kan ju vända ut och in på sig för att alltid vara rättvis i alla bedömningar. Få med alla elever i alla situationer men så länge man har variation under temat och får med så många olika arbetsformer... enskilt, grupp, praktiskt... ja så många olika moment som möjligt så får man hoppas att man kan få en rättvis helhetsbild. Sen kan man aldrig garantera det.

Lärarna påvisar en medvetenhet om svårigheten att få en rättvis helhetsbild trots stor variation av undervisnings- och redovisningsformer. De menar att även klassrumsklimatet är avgörande för hur mycket eleverna vågar visa sin kunskap. Alla lärare beskriver vikten av att det inte är farligt att göra fel och att allt inte hänger på enskilda uppgifter och/eller moment. Alla kan ha en

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

dålig dag vilket kräver flera uppgifter riktade mot samma mål. Under VSR 2 på Bokskolan diskuteras några elever som inte gör vad de skall utan stör de andra.

Anna: Ibland kan jag tycka att... man måste ha så öppet klimat som möjligt plus att... gör man många uppgifter om samma sak så är det vissa elever man tittar på annorlunda vissa gånger. Det kan ju vara så att en elev har en dålig dag och inte gör någonting och en elev som inte har sovit och kan inte prestera.

Variation av arbetsformer och fler bedömningstillfällen bidrar till ett mer allsidigt bedömningsunderlag och ger elever fler möjligheter att visa vad de kan. I processen att samla på sig ett så korrekt underlag som möjligt reflekterar lärarna även över involverade risker. De beskriver att förutfattade meningar riskerar att vägas in vid bedömningstillfällen. Förutfattade meningar kan både elever och lärare ha och eftersom eleverna är en del av bedömningens realisation diskuterar lärarna risker vid exempelvis kamratbedömning. I film 2 på Ekskolan arbetar eleverna med kamratbedömning där de först beskriver en gren så noggrant som möjligt, utifrån kriterier från DINO. De skriver sedan sitt namn på baksidan av pappret och lämnar in det till läraren.

Filip: Man skulle till och med kunna ta bort namnen om man vill.

Emma: Precis, det är det som är tanken.

Filip: OK, förlåt.

Emma: Tar man bort namnen styrs de inte av vem som är populär i klassen. ”Wao vad du skrev bra...”

Filip: Eller de som brukar vara duktiga.

Läraren samlar in lapparna, avidentifierar dem genom att kopiera framsidan för att samtidigt ha koll på vem som har gjort vilken. Alla genomför kamratbedömning på någon annans text utan att veta vem som skrivit den. Processen innebär minskad risk för belöning på irrelevanta grunder och bidrar med förutsättningar för prestationsbaserad återkoppling knutet till kriterier. Lärarna berättar att även de har förutfattade meningar och att det viktiga är att bli medveten om dem. För att få syn på det förgivettagna beskriver lärarna vikten av reflektion tillsammans med andra.

Anna: Individbedömning, tänker jag. Den är ju väldigt...

Bodil: Beroende på vem som säger eller gör något?

Anna: Ja, det är den bestämda bedömningen! Det är något man redan har en förutfattad mening om. Den är svår att rå på. Den behöver man se så här för att jag skall reflektera över den. När någon säger något skall man bygga vidare på det istället för att...(VSR 1, Bokskolan).

RESULTAT

Vid ett flertal tillfällen reflekterar lärarna över risken att bemöta elever annorlunda beroende på vem det är som säger eller gör något. Risken är att man som lärare har en förutfattad mening som kan leda till förhastade beslut baserat på tidigare erfarenheter. Exempelvis beskriver lärarna att alla inte alltid får samma möjlighet att utveckla sina tankar, vilket påverkar det underlag som lärare kan samla på sig. Alla lärare är överens om detta och de menar att det absolut viktigaste är att man är medveten om det. Medvetenheten kan innebära att nyfiket bygga vidare på vad eleverna säger i syfte att systematiskt samla på sig ett allsidigt underlag. ”Man kan ju ha förutfattade meningar men jag tänker ändå att desto mer du lär dig desto mer kan du försöka skapa situationer där du kan möta dem” (Caroline). För att bidra med bästa möjliga förutsättningar för eleverna att visa vad de kan behöver de således även beredas likvärdiga möjligheter att lära sig. Under VSR 2 diskuterar lärarna på Ekskolan bland annat vikten av att ta hänsyn till elever med läs- och skrivsvårigheter.

Gun:...det är ju flera (i min klass) som har dyslexi. Där måste man ju ta jättemycket muntligt för att dyslektikerna skall kunna hänga med. Men de måste ändå jobba med målet att utveckla sina texter. Även om jag måste kompensera jättemycket muntligt för att det är så svårt skriftligt... både att läsa en text och att producera en egen text. De måste ju ändå jobba med det målet.

Hänsynen har inte att göra med sänkta krav utan att bereda möjligheter för alla elever att lära och kunna visa vad de kan. Under samma VSR beskriver Emma vikten av att vara en duktig berättare och inte enbart fokusera på att läsa och skriva: ”Jag tänker att om de får höra det så har de en chans, en möjlighet att få hänga med”. Vikten av variation synliggörs och även lärare på Bokskolan beskriver att det är något som måste finnas med från början.

Anna: Men det är ju så bra när man reflekterar så här för när man har ett tema och man jobbar inom ett större område då är det viktigt att man planerar upp sin undervisning där man får inblick i olika sätt. Man gör något praktiskt, man gör något teoretiskt, man gör någonting... eller hur? Det är ju så man planerar upp hela temat.

Caroline: Och det är ju det som är utmaningen med hela det här med bedömning. För man gör alltid en undervisningsplanering och försöker tänka ut hur jag skall göra för att få så stor variation som möjligt, få med ALLA.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Variationen blir synlig redan när lärarna pratar om planering. För att få med alla gäller det att planera för variation.

Bedömningens realisation syftar till att systematiskt samla ett allsidigt och rättvist underlag i relation till de intentioner som formulerats och kommunicerats. Elever måste få chans att visa vad de kan samt beredas möjligheter till att lära. För att uppnå detta visar lärarnas reflektioner att bedömningskompetenta lärare hanterar olika grader av formell-informell realisation samt är medvetna om och hanterar realisationens möjligheter och risker.

Tema 3: Fokus på bedömningens konklusion

De underlag som bedömningens realisation resulterar i stödjer olika aktörer och bidrar till olika delar av bedömningens användning. Bedömning kan å ena sidan bidra med information som främst stödjer lärares arbete med att planera, genomföra och utvärdera undervisning. Å andra sidan kan bedömning bidra med information som främst stödjer elevers kunskapsutveckling/lärande. Med benämningen konklusion avses således vad lärare uttrycker att bedömningar bidrar till, och temat fokuserar på vad som främst stödjer undervisning och vad som främst stödjer lärande.

Bedömning främst för undervisning

Lärare uttrycker att bedömningar kontinuerligt bidrar till undervisning. Bland annat ligger de till grund för de riktningförändringar som sker. Beslut tas och agerande sker och det verkar gå per automatik. När lärarna får tillfälle att reflektera tillsammans synliggörs den ständiga ström av information som olika bedömningsformer genererar. I avslutande kommentarer vid VSR 1 reflekterar Bodil över komplexiteten i lärares bedömningspraktik:

Du gör bedömningar av det här med att möta... men sen gör du också bedömningar i att anpassa situationer och innehållet efter de här individerna du har runt omkring. Hur högt kan du gå och hur lågt... eller vad klarar vi som grupp och vad är rimligt i tid och vilka diskussioner kan vi ge oss in i. Det är väldigt många sådana avvägningar. Då blir det en form av gruppbedömningar på hela gruppen och inte på individnivå. Och hur svårt det kan vara... I mitt sätt att se på det här så är det ganska svårt. Det är väldigt omfattande bedömningssituationer totalt sett. Det är min spontana reaktion.

RESULTAT

De bedömningar som bidrar till undervisning är således inte bara individuella kunskapsbedömningar utan även mer övergripande bedömningar på gruppnivå. Lärarna beskriver att undervisning inte kan planeras och genomföras som en linjär process utan att den ständigt påverkas av de bedömningar som genomförs. Lärarna på Bokskolan reflekterar över hur flexibla de behöver vara för att kunna ändra undervisningen vid behov. Anna berättar:

Bedömning är det som påverkar besluten vi tar i hur undervisningen utformar sig. De beslut vi tar om vår egen undervisning är ju formativa. Det är ett ständigt brus genom huvudet hela tiden. Det är så häftigt att man får reflektera kring det för annars går det i 120 hela tiden (VSR 2, Bokskolan).

Informell realisation av bedömning genomförs kontinuerligt och bidrar till beslut och agerande i nuvarande eller kommande undervisning. Som beskrivits tidigare är dessa bedömningar inte planerade utan bygger på den återkoppling som eleverna ger läraren genom vad de säger, presterar eller hur de uppträder. Gun beskriver att bedömning inte alltid är i förgrunden utan något som sker kontinuerligt: ”Sedan ändrar jag mig hela tiden... oj, det här trodde jag att mina elever kunde men det kunde de inte alls. Då får man backa bandet och ta detta först för annars fattar de inte detta. Vi gör ju massa sådana bedömningar utan att tänka, oj nu bedömde jag” (VSR 2).

Vid andra tillfällen planeras interaktion och/eller bedömning i syfte att bidra till undervisningen genom att tydliggöra elevers förkunskaper. Exempelvis beskrivs uppstart av arbetsområden som ett tillfälle där bedömning bidrar till lärares beslut om var undervisningen kan börja.

Emma: det här är uppstarten till ett projekt inom NO och vad vi skall jobba med. Fotosyntesen tänker jag. Första lektionen vill jag bara få fatt i elevernas förkunskaper. Det är det som det handlar om. Inget annat. Jag vill få igång deras process om vad de tänker om det för annars kan man inte sticka hål på de förutfattade meningarna eller det som de tror att de vet. Och vet alla det så behöver man inte gå in så djupt utan fortsätta. Böckerna använder vi för att dokumentera på ett ställe (VSR 1).

För att undervisningen skall bli så relevant som möjligt krävs aktiva lärare som får igång elevernas process i syfte att realisera bedömning som underlag för planering och undervisning. Läraren samlar på sig underlag genom de diskussioner som förs men även genom den dokumentation som eleverna genomför. Underlaget leder till konklusioner om vilka missuppfattningar som

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

finns och/eller vad eleverna redan kan. I detta skede bidrar bedömningen främst till undervisningen eftersom ”det här inte är en värdera-av-det-lektion någonstans. Det här är bara vilka tankar som finns i klassen. Sen kör vi resan nästa pass liksom. För att det skall bli styrande” (Emma, VSR 1). Det innebär att eleverna inte alltid får direkt återkoppling utan resultaten används främst mot kommande undervisning. Bedömning av elevers förkunskaper bidrar till lärares planering och undervisning genom att synliggöra nuvarande kunskapsnivå som utgångspunkt för fortsatt arbete.

Lärarna beskriver att bedömningar kontinuerligt bidrar till undervisningen och bedömningskompetenta lärare är lyhörda för elevers återkoppling och är flexibla nog att ändra undervisningen vid behov. Exemplet nedan belyser en situation på Björkskolan där eleverna fått en bild på hela fotosyntesprocessen med uppgiften att förklara, beskriva och dra slutsatser. Läraren gör bedömningen att det är svårt för eleverna eftersom ett stort antal inte kommer igång.

Ivar: Varför ångrade du dig där?

Håkan: Ångrade?

Ivar: Ja, du hade nog inte tänkt två och två?

Håkan: Nej, nej! Det var spontant.

Ivar: Men varför?

Håkan: Det gick inte så bra och det kändes som om det kunde vara bra att de fick diskutera.

Ivar: Men du säger en sak men sedan ändrar du dig.

Håkan: Det var nåt jag kom på... att här behöver alla engageras. Det var spontant. Det är en bild på hela processen (fotosyntes) och då kan de få berätta för varandra vad som händer, en helhet.

Ivar: Det är väl en bra tanke. Att det här ser jag att de behöver snacka lite om.

Katarina: Ibland känner man att det här fungerar inte utan vi får göra så här i stället. Då blir det mer spontant.

Ivar: Men det kanske är det som är professionen... att man skall kunna göra så här. Även om man inte planerat det. Det kan visa sig att nu är det läge för detta. Man känner av. Man kan inte säga att det där gör jag alltid eller inte.

Håkan: När jag började planerade jag mina lektioner jättenoga steg för steg medan nu står det bara några ord per lektion. Då blir det mer spontana saker och man kan mer känna av hur det är i klassrummet. Istället för att följa en strikt ordning.

Ivar:... du har planerat din lektion men så händer något. Eller efter en fråga kan det bli så. Att jag får lämna detta och ta denna frågeställning för det är viktigt. Då får jag lösa det (VSR 2).

RESULTAT

Bedömningen att det inte går så bra bidrar till undervisningsprocessen och leder till ett byte av arbetssätt. Det blir tydligt att undervisning inte alltid kan genomföras linjärt utan att genomförda bedömningar ligger till grund för eventuella förändringar. Lärarna menar att det är en del av deras professionella kunskap att vara flexibla och ta beslut samt agera på basis av de bedömningar som genomförs. De menar följaktligen att kompetens i klassrumsbedömning är en del av deras professionella kunskap.

I ovan givna exempel bidrar bedömning till undervisningen genom att ligga till grund för direkt förändring. När eleverna diskuterat två och två lyfts alla pardiskussioner till helklass och lärarna beskriver arbetssättet som bra för att bidra med förutsättningar för elever att visa vad de kan. Med en tydligare bild av elevernas kunskapsnivå bidrar bedömningen även på längre sikt, med underlag inför kommande undervisning.

Ivar: Jag tror att Håkan fått ett hum om det som man gjort fastnat. På vilken nivå har de diskuterat? Hur mycket av det här med fotosyntesen har de tagit in? Det var ju början av allt detta och de skall arbeta mer med fotosyntesen. Då har man fått in lite... var skall jag lägga nivån... vad skall jag fortsätta med? I fråga om en helhetsbedömning då.

Håkan: Precis.

Håkan beskriver att det blir tydligt för honom att eleverna har svårt med de olika ”ingredienserna” i fotosyntesen och vad de egentligen är till för. Bedömningen bidrar till att han ändrar sin ursprungliga planering och lägger in en lektion där eleverna spelar upp fotosyntesen i form av en teater samtidigt som en berättelse läses upp. ”Ingreienserna” och dess funktioner upprepas under tiden som berättelsen placerar fotosyntesen i ett större sammanhang. Bedömningen förser lärare med underlag för att justera redan planerad undervisning.

Även elevutvärderingar kan tolkas som bedömningar för att förse läraren med återkoppling inför kommande undervisning. Alla involverade lärare genomför utvärderingar för att få reda på vad eleverna upplevt, tycker och tänker. Dessa genomförs under arbetets gång men även som avslutning på genomfört arbetsområde. När eleverna på Ekskolan slutfört sitt arbete med att göra en egen film om fotosyntesen får de utvärdera processen.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Emma: Nästa punkt var lite avrundning, frågor som de skall tänka på, hur det gick och hur vi kan göra det bättre nästa gång. För att veta vad de tyckte och tänkte. Viktigt för mig som lärare när jag planerar.

Som lärare tar man lärdom av tidigare/nuvarande arbete för att göra det ännu bättre nästa gång. Den återkoppling som kommer från elevernas bedömning av arbetet beskrivs av lärarna som viktig för att ha ett underlag till hur deras gemensamma arbete kan bli ännu bättre nästa gång.

Det är dock inte oproblematiskt för lärare med bedömningens konklusion. Exempelvis reflekterar de över elever som utmanar genom att inte prestera och/eller genom att störa andra. Det upplevs som frustrerande att inte alltid veta hur man som lärare skall agera på basis av de bedömningar som genomförs.

Bodil: Och de elever som utmanar. Är det en spännande eller jobbig utmaning?

Caroline: Det är ju spännande när man hittar en nyckel för att nå eleven. Då är det underbart. Men innan kan det vara så man kan gråta sig igenom nätterna.

Anna, Bodil och Doris: Absolut!

Caroline: Hur gör jag? Vad är det som fattas? Vad är det som jag gör fel? Vad är nyckeln till denna elev? Där är det jobbigt (VSR 2, Bokskolan).

Bedömning bidrar till lärares undervisning genom att påvisa vikten av reflektion. Processen att tolka de bedömningar som realiserats beskrivs emellanåt som jobbig och lärare lägger stort ansvar på sig själva för att hitta ”nyckeln till” varje elev. Utgångspunkt tas i att läraren kan göra något annorlunda och reflektion föder viljan att bli bättre. ”... man kan tänka mer formativt... vad behöver jag tillföra i den här gruppen eller i den här klassen för att de skall komma vidare? Eller den här eleven” (Bodil, VSR 2). I processen att hjälpa elever att komma vidare reflekterar lärarna över relationen till eleverna. Goda relationer och kunskap om eleverna beskrivs som ett måste för att ta välgrundade beslut. Diskussionen på Bokskolan fortsätter med frågeställningen lärarna själva formulerade, om den kunskap man har om eleverna kan vara en belastning.

Bodil: Men så tycker inte jag. Att det är en belastning att man känner eleverna för väl. När man tar beslut hur man skall leda en lektion vidare så är ju det ett måste egentligen för att få igång dialogen och allt det här. Det handlar snarare om att bli medveten om det.

Anna, Caroline och Doris: Jaa!

RESULTAT

De beslut som tas måste ställas i relation till hur väl man känner eleverna. Relationen till eleverna styr delvis hur man kan få med dem i dialog och vad som är bästa sättet att gå vidare. Även på Björkskolan reflekterar lärarna över vikten av relationer: ”Utan den relationen till sina elever som man får hittar man inte vägen för dem. Det spelar då ingen roll hur duktig du är i dina ämnen” (Katarina, VSR 3). Relationsbyggande synliggörs som en viktig del för att stödja lärares arbete med bedömning. Goda relationer möjliggör ett klimat där elever vågar uttrycka sig och bidra med återkoppling vilket beskrivs av lärarna som viktigt för att leda undervisningen vidare.

Klassrumsbedömning är en stor och viktig del av lärares arbete och ofta är de riktade inåt, mot lärares egen undervisning. Bedömningens konklusion bidrar till undervisning genom att styra och förändra planering och undervisning. Det framgår av deltagarnas reflektioner att bedömningskompetenta lärare använder själv, par, kamrat och/eller lärarbedömning samt återkoppling för att optimera undervisningen i relation till sina elever.

Bedömning främst för lärande

För att stödja lärande (så bra som möjligt) är det viktigt att bedömning realiserats så att elever vågar uttrycka sig gällande de intentioner som formulerats och kommunicerats. Bedömningens realisation skapar underlag för återkoppling, vilket beskrivs av lärarna som centralt för elevers kunskapsutveckling. På Bokskolan synliggörs vikten av återkoppling men även närheten mellan bedömning (värdering) och bedömningens användning (återkoppling-feedback).

Caroline: Men jag tänker att i bedömningen ligger den här dagliga feedbacken men du säger ju inte att nu bedömer jag dig och du får detta betyget av mig. Då är det bara feedback på det jag ser i gruppsamtalet eller i situationen. Jag tänker nog mer att man tränar och feedbacken får vara bedömningen framåt eller vad man skall säga, för dem. Men då säger jag inte att jag bedömer dem.

Bodil: Något de skall bygga på.

Caroline: De får en bekräftelse på den förmågan de kan i den situationen och ändå något som att... skulle du kunna tänka så här? Skulle du kunna utmana dig vidare till nästa gång genom att tänka på detta eller något sånt. Den där förmågan som vi tänker oss att bedöma... att den skall utvecklas ännu mer. Det tänker jag att feedbacken skall leda till.

Anna: Det är ju inte alltid att den feedbacken är så lång, en minuts samtal eller...(VSR 2)

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

De bedömningar som lärare uttrycker främst bidrar till lärande genererar återkoppling som tydliggör elevers nuvarande kunskapsnivå samt har ett framåtsyftande fokus. Lärarna beskriver att återkoppling inte behöver vara så lång och att den kan bygga på själv-, par-, kamrat- och/eller lärarbedömning. Emma beskriver ett exempel på själv- och parbedömning där eleverna inledningsvis diskuterat en matris från DINO som handlar om förmågan att observera. Hon berättar att eleverna i tidigare arbetsområden haft svårigheter med att identifiera likheter och skillnader samt att beskriva dessa i ord och bild.

Emma: ... de har redan gjort en bedömnings... de har haft DINO. Vi tog in två barrträd, gran och tall där de skulle beskriva några likheter och några skillnader och ha det som en elevbedömning. Jag tänker att de lär sig hur de själva skrivit, hur kompiserna skrivit och hur det ser ut i matrisen som finns i DINO redan. Vad tanken är i de olika rutorna. Lite two stars and a wish. Vad de tänker att den andre kan utveckla. Två bra saker och vad de kan utveckla. Jag tänker att man lär sig mycket som elev genom att bedöma andras arbeten. Det är inte lika laddat som att det kommer någon och säger att det här är rätt och det här är fel. Man upptäcker andra saker medan man jobbar tänker jag.

Eleverna gör individuella beskrivningar av de två träden och genomför en muntlig självbedömning när läraren går runt och ber dem diskutera sin text i relation till matrisen från DINO. ”Jag vill att de skall träna på att komma så långt till höger som möjligt och att de skall beskriva så noga som möjligt” (Emma). I samarbete med läraren ändrar eleverna sina texter vilket bidrar till att utveckla elevernas förmåga att identifiera kvalitet gällande att observera och beskriva. Arbetet fortsätter genom att eleverna får en annan elevs text med uppdraget att genomföra parbedömning och ge återkoppling med hjälp av ”Two stars and a wish” (t.ex. Wiliam, 2011). Det innebär att eleverna identifierar två styrkor i kamratens text men även en önskan riktad mot hur texten kan förbättras. Avslutningsvis genomför eleverna eventuella förbättringar vilket resulterar i en text där eleven ges möjlighet att prestera sitt bästa. Lärarna beskriver att återkoppling används av eleverna för att stödja kamrater, för att fördjupa sitt eget lärande och för att förbättra sina prestationer.

Arbetet med återkoppling kräver tålamod och lärarna berättar att det gäller att hålla i och inte ge upp även om det inledningsvis är svårt för eleverna. När eleverna arbetar med själv-, och/eller parbedömning är det eleverna som står

RESULTAT

för bedömningsarbetet och läraren går runt och lyssnar på fragment. Det gäller att våga lita på eleverna och lärarna beskriver att arbetet gett häpnadsväckande resultat. Exempelvis diskuteras kamratbedömning samt återkoppling på Bokskolan.

Anna: I vårt arbete med two stars and a wish... och vi gör det på engelskan också när de läser sina läxor. Då läser de två och två och sen får de bedöma varandra så jag lyssnar bara på fragment. Jag går bara runt jättesnabbt. I fyran var det så trögt... bara att... ja, du har gjort läxan bra... det blev liksom ingen bra feedback. Och nu bara... de har sådana utlägg för varandra och jag bara står så här... helt häpnadsväckande alltså. De kan formulera både positiva saker och vad de önskar.

Caroline: Men har man övat och man har gett modeller så finns det en chans. Alltså det är då man kommer framåt. Det tycker jag också. Vi gjorde det gemensamt förra året och det är stor skillnad till detta år (VSR 3).

Eleverna involveras i bedömningsprocessen, lär sig identifiera kvalitet och använder det sedan i sina egna arbeten. För att lyckas beskriver lärarna vikten av att öva samt att eleverna har någon form av modell. Vid muntlig återkoppling används främst S.P.A. metoden (se s. 95) på alla skolor, där eleverna får tänka och diskutera i olika konstellationer. Vid skriftlig återkoppling används främst ”Two stars and a wish” och lärarna beskriver att modeller hjälper både dem och eleverna genom att bidra med struktur samt kort och koncisa återkoppling. Övning sker oftast genom att läraren arbetar gemensamt med hela klassen. Exempelvis diskuteras övningar där uppgift, flera elevsvar och matris presenteras för eleverna. Därefter sker helklassdiskussioner om vilka kvaliteter som syns i de olika elevsvaren, vad som kan förbättras och hur. Med modeller och övning kan själv-, och/eller kamratbedömning bli ett naturligt inslag och under VSR 3 beskriver Anna att kamratbedömning är något som eleverna är vana vid. ”Men jag tänker att när jag inte är där så kan jag inte göra bedömningen. Då gör i så fall eleverna... då bedömer eleverna varandras... med two stars and a wish...”. Dessa bedömningar är främst till för elevers lärande och lärarna beskriver att de oftast bara hinner lyssna på fragment av dem.

Återkoppling från lärare kan ges kontinuerligt och informellt vilket innebär att den är tätt sammankopplad med undervisning. Det är främst korta dialoger, hjälpfrågor, tips och idéer som fungerar stöttande för eleverna. På alla involverade skolor synliggörs situationer där läraren går runt och bidrar med kort informell återkoppling som leder eleven vidare.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Anna beskriver vikten av att det är ok att inte kunna allt men att då ”vara aktiv och ta hjälp”.

Jag tror inte på det här att det är fult att inte kunna. Utan verkligen lyfta att det är ok, man får säga att man inte kan. Man skall också vara aktiv och ta hjälp. Vad vill du ha för hjälp? Då säger de som har svårt att ”jag vill ha ett svar”. Många andra säger exempelvis att de vill ha hjälp med att förtydliga frågan. De har fantastiska idéer. Det är så bra när barnen själva kan sätta ord på vad de vill ha hjälp med plus att det är ok att inte kunna allt (VSR 2).

Lärarna vill inte att eleverna döljer vad de har svårt för och för att bedömningar skall bidra till elevers lärande fokuseras vad de vill ha hjälp med. Att eleverna behöver hjälp är första steget men lärarna beskriver att de vill att eleverna även berättar vad de vill ha hjälp med. När både elev och lärare vet vad som är problematiskt kan återkoppling riktas mot det specifika problemet, där fokus inte ligger på att servera färdiga svar utan på att underlätta fortsatt tänkande. Risken är att återkopplingen hamnar på en för generell nivå vilket beskrivs av lärarna som svår för eleverna att förstå. Ett exempel lyfts på Ekskolan, där lärarna reflekterar över problem som uppstår när eleverna inte förstår den återkoppling de fått.

Gun: ... är det så att de inte har förstått vad det är de skall ändra på?

Emma: ”Beskriv så tydligt du kan...”

Filip: Men vet de vad ”beskriv så tydligt du kan” betyder?

Gun: Men man kan göra mer... om man nu har en kortfattad text. Att man gör det tillsammans. Man pratar om texten tillsammans, kanske i helklass eller i halvklass. Man tar upp det på cleverboarden... hur kan vi förändra den här texten så den blir mer tydlig och man gör exempel (VSR 2).

För att bedömningar skall bidra till lärande räcker det inte att återkoppling genereras utan eleverna måste förstå vad den innebär samt lära sig att använda den. Även detta kräver övning och Gun beskriver ovan hur hon arbetar i sin undervisning tillsammans med eleverna för att skapa exempel på hur en text kan bli tydligare.

Återkoppling från lärare sker även vid mer formella tillfällen och ungefär halvvägs in i arbetet med att beskriva och förklara fotosyntesen med hjälp av en egen film får eleverna på Ekskolan skriftlig återkoppling. Utgångspunkt tas i de intentioner som formulerats och kommunicerats och återkopplingen innehåller både styrkor, förbättringsmöjligheter och åtgärder.

RESULTAT

Filip: Det var många bra förslag på varje lapp ju.

Gun: Det är så här man skulle vilja ha tid att göra oftare. Det är formativt.

Filip: Det är jätteformativt som du säger...

Gun: Här blir det konkret på just den här uppgiften. Vad kan just du göra rent konkret för att förbättra den här uppgiften. Inte en allmän förmåga utan det blir väldigt konkret (VSR 3).

Lärarna menar att de arbetar formativt när de ger förutsättningar för eleverna att förbättra sin prestation. Återigen synliggörs vikten av att återkopplingen inte riktas mot en allmän förmåga utan behålls uppgiftsnära, konkret och individuell. Vid detta tillfälle var det valfritt för eleverna att genomföra eventuella förbättringar vilket syftade till att öva eleverna på att ”ta ansvar för sitt eget lärande” (Emma). Vid andra tillfällen finns krav på att eleverna skall förbättra sina prestationer. Lärarna på Ekskolan reflekterar vidare:

Gun: Jag gjorde så här vid ett prov jag hade i sexan. Tror det var om elektricitet. Då fick alla göra provet en gång. Jag skrev sådana här kommentarer och sa att ni får komplettera erat prov en gång till och ni som vill... nej de fick inte välja denna gång utan de skulle komplettera. Alla! Jag skrev till alla med two stars and a wish och jag rekommenderade att de skulle läsa på vissa saker till kompletteringstillfället. När man gör det så tar det en ganska bra stund så egentligen så vill man ju att, när man har lagt ner så mycket tid på det själv, att alla eleverna skall göra något åt det. Det blev så mycket bättre.

Filip: Det var nog bra att du gjorde det... att det inte var valfritt (VSR 3).

Exemplet beskriver ett tillfälle där ett formellt prov används formativt. Läraren bidrar med återkoppling till alla elever som ”tvingas” genomföra förbättringar. Bedömning med efterföljande återkoppling bidrar till eleverna genom att visa vad som var bra men även genom att påvisa vad som kan förbättras samt hur det kan gå till. Eftersom eleverna genomför förbättringar och att resultatet ”blev så mycket bättre” (Gun) kan processen beskrivas som formativ.

Vid de tillfällen då bedömning realiseras med fokus på interaktion genereras bland annat återkoppling som enligt lärarna kan bidra till lärande. Exempelvis beskrivs elevers redovisningar som tillfällen då lärare ”kämpar” för att interaktionen skall resultera i återkoppling som ”lyfter” eleverna samt hjälper dem att prestera sitt bästa. Redovisningstillfället nedan bygger på en process som synliggörs under VSR 3, Bokskolan. Eleverna har fått undersöka valfri frågeställning och bland annat redogöra för hur de ställde frågan, varför de var

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

intresserade av den, vad de trodde svaret skulle bli, hur de tog reda på svaret och vad de kom fram till. Lärarna reflekterar bland annat över sin roll i redovisningen.

Anna: Jag tror nog att man kämpar mer som lärare vid dessa tillfällen. Man lyfter ju dem och man vill inte missa något. Det är viktigt att se vad som finns bakom. Vissa skulle bara snabbt dra igenom vad de ville fråga och sedan satt sig ner. Det är svårt för dem att beskriva noga vad de är intresserade av. Som lärare skulle man ju vilja ha hela historien men det är ju så svårt. Att få med dem och kunna uttrycka allt så noga som möjligt. Därför sitter man ju där och bara föder dem med frågor för att utveckla deras tankar. Och det är ju ganska jobbigt.

Caroline: Ja, att komma på de där frågorna som faktiskt utvecklar dem och inte bara ja-nej.

Genom alla redovisningar ställs utvecklande frågor om frågeställningen kunde missuppfattas, om de kunde ställt frågan på något annat sätt, varför de valde just den undersökningsmetoden, hur många de frågat, varför just det urvalet, hur de resonerade när de skulle presentera sina resultat m.m. Den återkoppling som ges genom utvecklande frågeställningar syftar till att hjälpa eleverna att utveckla sitt resonemang samt synliggöra både styrkor och förbättringsmöjligheter. En av redovisningarna är tämligen rörig och Bodil beskriver vikten av att både förtjänster och brister blir synliga.

Du jobbar jättehårt under hela detta pass med deras redovisningar och just den här är det lite mer att anmärka på. Då gäller det, inför honom, bekräfta att han har gjort ett bra arbete. Inför de andra också. Att du kan ställa frågor som visar på de här bristerna, eller visar på det som man skall tänka på. Det är ett sånt jättebra exempel på bedömning från lärarens sida. Hur man jobbar i klassrummet. Just den här redovisningen är så skarp.

Lärarens bedömning och återkoppling bidrar med information som är uppgiftsnära, konkret och individuell. Återkopplingen genereras genom interaktion vilket innebär att eleven kommunicerar sin förståelse och för en dialog med läraren. Lärarna beskriver detta som att ”Man är ute efter deras reflektion” (Caroline) för att få syn på, inte bara produkten utan även processen som ledde fram till ett resultat. Det betyder att lärare och elev får en tydligare bild av både styrkor och problemområden, vilket ligger till grund för hur arbetet kan förbättras. Lärarna menar att övriga elever också kan gynnas av den interaktion som sker. Dels uppmanas de att ställa frågor och komma med egna reflektioner, dels beskriver lärarna interaktionen som undervisning till övriga elever.

RESULTAT

Lärarna reflekterar över vikten att elever måste bemötas olika vilket betyder att konsekvenser av bedömning synliggörs som en viktig pusselbit att ta hänsyn till, om all bedömning i slutändan skall gynna elevers lärande. Katarina berättar att man som lärare har olika syften med bedömningen beroende på vilken elevs prestationer man bedömer. Vissa kan/behöver man pusha betydligt hårdare medan andra behöver veta att läraren ser dem och/eller att det finns en mottagare till det de gör. Under avslutande reflektioner vid VSR 3 diskuterar även Bodil och Caroline konsekvensaspekter av de bedömningar som genomförs.

Bodil: ... man anpassar vinkeln och perspektiven på... ja, nu är det den här eleven. Nu väljer jag att vidga bedömningen eller smalna av den eller perspektivera.

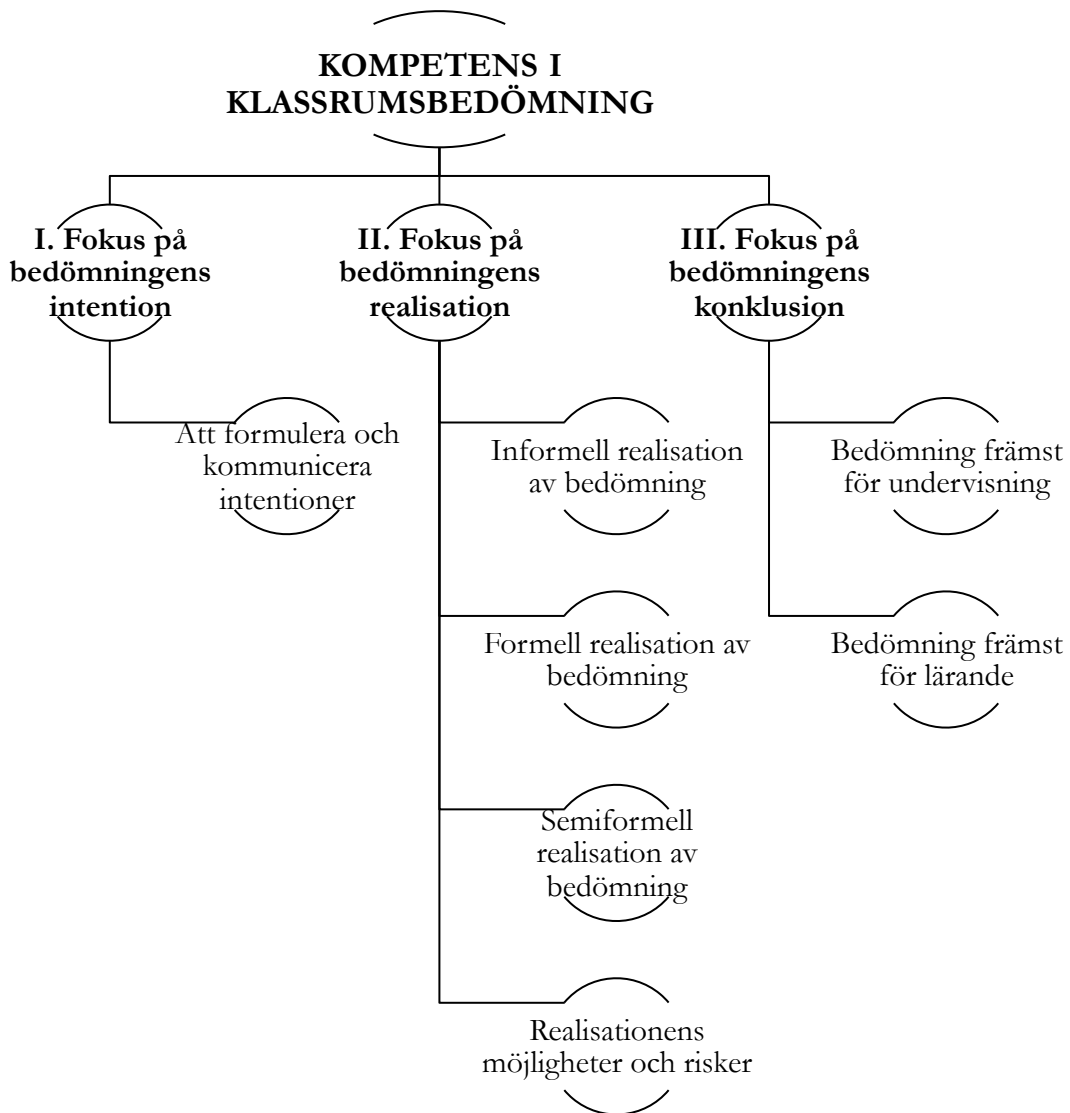
Caroline: Men det är ju också en bedömning vi gör... vad som kan gynna eleven.

Lärarna beskriver att de måste ta hänsyn till elevers olikheter och värdera vilka konsekvenser bedömningar får för elevers lärande.

Det framgår av deltagarnas reflektioner att bedömningskompetenta lärare introducerar modeller för själv och/eller kamratbedömning samt övar eleverna att använda dem, i syfte att generera återkoppling. Vidare synliggörs att bedömningskompetenta lärare bistår med återkoppling som synliggör både förtjänster och förbättringsmöjligheter, riktade mot de intentioner som formulerats, kommunicerats och realiserats. De bedömningar som främst är till för elevers lärande genererar återkoppling som är uppgiftsnära, konkret och individuell, samt leder till fortsatt tänkande och handlande. I grunden handlar klassrumsbedömning om vad som bäst gynnar lärande (Gipps, 1999). Elever är individer och genomförda bedömningar kan få olika konsekvenser för olika elever. Bedömningskompetenta lärare tar hänsyn till de konsekvenser bedömningar kan innebära för elever. Att reflektera över, och agera på basis av de konsekvenser bedömningar kan få, framstår som centralt för ”vad som kan gynna eleven”.

Resultatsammanfattning

Lärares kompetens i klassrumsbedömning kan sammanfattas som en process bestående av att utveckla, genomföra och använda bedömningar (se figur 7.1). Det innebär att bedömningskompetenta lärare: (I) formulerar vad det är elever skall kunna/göra samt kommunicerar vad det innebär att kunna/göra, (II) samlar ett allsidigt och rättvist underlag genom en variation av bedömningsformer och tar hänsyn till de konsekvenser bedömningar kan innebära för elever samt (III) använder information från genomförda bedömningar som utgångspunkt för återkoppling, i syfte att optimera undervisning och lärande.



Figur 7.1 Resultatsammanfattning

Kapitel 8 Diskussion

Den här studien synliggör att lärare visar på kompetens att omsätta bedömning som en integrerad del av undervisning. Alla lärare har dock inte samma kunskaper och färdigheter, och tillfällen för kollegial reflektion är därför viktigt. Lärarna ger uttryck för att de stärker sitt eget lärande och att de finner en styrka i varandra. De berättar att de har stor nytta av att diskutera undervisning och bedömning för att lära av varandra och för att hela tiden utvecklas. De är medvetna om den kollektiva reflektionens möjligheter för att utveckla professionell kompetens, men upplever inte att de alltid prioriterar tid för att träffas. Professionell kompetens definieras i den här aktuella studien som förmågan att använda kunskaper och färdigheter på arbetsplatsen (Kane, 1992). Detta kan innebära att lärare träffas och reflekterar över lärande, undervisning och bedömning. Man ger och får återkoppling i syfte att synliggöra och utveckla sina kunskaper.

Bedömningsrelaterade aktiviteter upptar stor del av lärares arbetstid och på senare år har intresset från politiker, rektorer, lärare och forskare eskalerat. Ett flertal politiskt genomförda reformer relaterar till bedömning och stöd i arbetet med (främst) formativ bedömning efterfrågas av många skolor. Det kan dock uppstå problem om man har en övertro på de effekter som formativ bedömning kan leda till. Exempelvis beskriver OECD (2005) formativ bedömning som evidensbaserad, vilket kan förklaras som ett fokus på ”what works” där lärare omsätter forskningsbaserade strategier. Kompetens inom läraryrket handlar dock om så mycket mer.

Den kunskap som lärare bygger sina beslut på är inte uppenbar, vilket kan bero på att den till stor del är tyst (Loughran m.fl. 2003; Schön, 1983). Denna studie utgår från ett tillgångsperspektiv där lärares praktiska kunnande och professionella omdöme tas tillvara, för att beskriva och förstå kompetens i klassrumsbedömning. Professionell kompetens används därför pragmatiskt och innebär dels lärares förmåga att omsätta relevanta kunskaper och färdigheter i praktisk handling, dels lärares förmåga att reflektera över och sätta ord på de kunskaper och färdigheter som kan vara svåra att observera i

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

praktiken. Lärare förväntas genomföra bra bedömningar och ta sunda beslut baserade på resultat. Detta kräver kunskap om hur elever lär samt djup förståelse för både ämnesinnehåll och hur det kan undervisas. Kompetens i klassrumsbedömning måste därför förstås i en helhet av lärande, undervisning och bedömning.

Man kan dock reflektera över om det finns reella förutsättningar för lärare att, i denna helhet ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Skolverket, 2011a, s. 14). I relation till individualisering uttrycker lärarna i studien redovisningar som ett tillfälle att få ägna sig åt en elev åt gången, men de likställer inte detta med individualisering. Istället beskriver de processen att kommunicera intentioner som en form av individualisering. I relationen mellan lärare, elever och styrdokument berättar lärarna att de använder elevernas egna funderingar och kunskaper som utgångspunkt för individualisering. Anna beskriver att ”nu är det förmågorna i läroplanen med barnens ord”. Bedömning är ett komplext område och tidigare forskning belyser bland annat vikten av att elever förstår de kriterier som ligger till grund för bedömning (Brookhart, 2011; Stiggins, 2010). Även om dessa kommuniceras tillsammans med eleverna beskriver flera lärare i min studie problem med att nå alla elever. Lärarna uttrycker frustration i processen att ”hitta nyckeln” till varje elev.

Lärare behöver kompetens att genomföra, men även använda klassrumsbedömning med hög kvalitet. Tidigare forskning beskriver dock stora brister i lärares bedömningskompetens, vilket borde omöjliggöra en helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning. Frågan kan ställas om det går att studera kompetens i klassrumsbedömning ur ett tillgångsperspektiv, där fokus ligger på vad lärare vet, kan och gör. Lärare som utgår från sin egen kunskap och sin egen praktik kan synliggöra förmågan att operationalisera bedömningskompetens (Howley m.fl. 2013). I syfte att studera den kompetens som lärare har för att genomföra klassrumsbedömning, designades en studie som bygger på videodokumenterad undervisning och lärares erfarenheter av bedömning, som grund för reflektion. Nedan diskuteras fem aspekter av relevans för studiens syfte och problemområde: bedömningskunskap för, om och i praktiken; en helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning, interaktion och samarbete samt riskmedvetenhet och att återkoppla för lärande.

Bedömningskunskap för, om och i praktiken

Lärares kunskap är ett komplext fält och jag har inte för avsikt att gå in på detta i detalj. Möjligen kan området beskrivas utifrån vad lärare vet, kan och gör. Det finns dock en mängd föreställningar om vad veta, kunna och göra betyder, vilket innebär att lärares kunskap ingalunda är ett entydigt begrepp. (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Viss forskning angående lärares bedömningskompetens fokuserar på att utveckla kunskap *för* praktiken. Den kan beskrivas som evidensbaserad, formell kunskap och tolkningen kan göras att dessa kunskaper kräver minimal översättningsförmåga av lärare. De finns färdiga att omsätta och risken är att lärare hamnar i ett oreflekterat handlande (Brookhart, 2011). Kunskap *om* praktiken innebär att lärare får tillträde till formella kunskaper genom lärarutbildning och/eller genom erfarenheter i kompetensutvecklingsinsatser. I den här aktuella studien har jag identifierat ett flertal färdiga strategier, och några som kan nämnas i sammanhanget är det som refereras till som väntetid, två stjärnor och en önskan samt själv-par-alla. Kunskaper om praktiken är viktiga för att möjliggöra ett medvetet agerande som bygger på systematisk reflektion. I relation till bedömningskompetens räcker det inte att lärarna vet att dessa strategier finns, eller att de har kunskap om vad de innebär. Kompetens i klassrumsbedömning förutsätter denna form av handlingsberedskap, men även färdigheter att agera medvetet, dvs. kunskap *i* praktiken. I relation till färdiga strategier betyder det ett fokus på hur och varför de används.

Väntetid ses av lärarna i studien som en självklarhet för att alla elever skall få förutsättningar att delta och våga bidra. De frågor som ställs i klassrummen kräver eftertanke, och utan väntetid beskriver lärarna att flera elever kommer att ge upp. Elever som inte ges möjlighet att delta kan inte heller bidra med återkoppling i lika stor utsträckning. Det innebär att lärares arbete försvåras genom att elevers utvecklingspotential förblir dold (Lantolf, 2009). En förutsättning för att bedriva undervisning och ge återkoppling är att läraren vet vad som är svårt, och inte bara att det är svårt. När lärare vet vad som är problematiskt krävs kunskap om vilka åtgärder som är möjliga. Detta kan jämföras med en handlingsberedskap, men för att stödja elevers lärande måste kunskap om praktiken omsättas till kunskap *i* praktiken. Väntetid ger eleverna

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

mer likvärdiga möjligheter att fundera och formulera sig, vilket ger läraren ett mer rättvist underlag att arbeta vidare med.

Att ge, ta emot och använda återkoppling är centralt för att stödja lärares och elevers lärande. För att bidra med viss struktur kring återkoppling använde lärare i studien bland annat *två stjärnor och en önskan*, dvs. återkoppling i form av två övergripande styrkor och ett förbättringsförslag. Strategin omsattes i själv-, kamrat- och lärarbedömning i syfte att identifiera, värdera, formulera och använda kvalitet i vad elever och lärare gör, i relation till de mål som finns. Arbetet innebär att både lärare och elever måste vara väl insatta i mål och kriterier, som tillsammans utgör en beskrivning av kvalitet. När elever vet vad som förväntas och ges förutsättningar att delta i bedömningsprocesser utmanas den traditionella synen på läraren som den som bedömer, och elevens arbete som det som bedöms (Gipps, 1999). Lärare som bjuder in elever som partners bidrar även till att frigöra den inre motivation som finns hos alla elever (Stiggins & Chappius, 2005).

Själv-par-alla strategin (S.P.A.) användes på alla tre skolorna och innebär att eleverna inledningsvis tänker själva, för att sedan dela med sig till en kompis och slutligen dela med sig i grupp eller helklass. Strategin bidrar till att eleverna vågar göra sina röster hörda, dela med sig av sina kunskaper och få en chans att prestera sitt bästa. Eleverna måste formulera sig på individ, par och grupp-nivå, för att slutligen formulera och bedöma eventuella slutsatser tillsammans med läraren. För både elever och lärare är det även ett gemensamt bedömningstillfälle bestående av fyra delar, där genomfört arbete värderas i relation till mål: 1. Självbedömning när eleven värderar sitt eget initiala arbete, delvis tillsammans med läraren. 2. Parbedömning när elever bedömer varandras arbeten, delvis tillsammans med läraren. 3. Kamratbedömning när grupperna diskuterar och bedömer varandras arbeten, delvis tillsammans med läraren. 4. Lärarbedömning när slutsatser formuleras och bedöms gemensamt. Genom processen fungerar lärare och kamrater stödjande och samarbetet mellan elev-elev, elev-lärare synliggörs. Eleverna har funderat enskilt, diskuterat i par, grupp och i helklass samt beretts möjligheter att lära av varandra, för att prestera sitt absolut bästa.

I studien synliggörs lärares kunskaper i handling och genom medveten reflektion om sin egen praktik. Schön (1983) menar att kunskap finns i lärares

DISKUSSION

agerande, i vad de gör, med andra ord en form av professionell kunskap. För att synliggöra och förbättra sin bedömningskompetens behöver lärare tillfällen att explicitgöra och sätta ord på den tysta kunskapen. Den finns innesluten i erfarenhet och handlande, och utgör en viktig del av lärares kompetens i klassrumsbedömning.

En helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning

För att lärare skall kunna bedriva god undervisning krävs kunskap om elevers lärprocesser och uppfattningar om olika fenomen. Lärare behöver därmed utveckla en kompetens att läsa av och bedöma elevers uttryck för förståelse. Bedömning hanteras dock ibland som en separat aktivitet, särskild från övrig pedagogisk verksamhet. Lärarna i min studie reflekterar över *begreppet* bedömning och beskriver att de relaterar det till ett avslutande moment. Det kan tolkas som att lärarna ser bedömning som ett isolerat fenomen, främst kopplat till dokumentation och eventuell betygssättning (Erickson & Gustafsson, 2014). Lärares kunskap omfattar en konceptuell förståelse för begreppet bedömning, men även dess vidare betydelse. Detta beskrivs av Erickson (2009) i form av fyra att-satser: Att tydligt se det som skall ses, att kommunicera kring det man ser, att dra riktiga slutsatser av vad man ser och att finna bra sätt att gå vidare på basis av det man ser. Det finns stor potential i klassrumsbedömning men den kan inte [endast] hanteras i form av isolerade företeelser. Undervisning och bedömning är nödvändiga delar av en helhetsprocess som syftar till att stödja elevers lärande.

Närheten mellan lärande, undervisning och bedömning synliggörs när lärarna i studien reflekterar över bedömningens innebörd. Då likställs bedömning med ett ständigt brus som lärare hela tiden använder för att stödja undervisning och lärande.

Bedömning är det som påverkar besluten vi tar i hur undervisningen utformar sig. De beslut vi tar om vår egen undervisning är ju formativa. Det är ett ständigt brus genom huvudet hela tiden (Anna).

En aspekt av lärares kunskap är att använda bedömning som en del i att skapa förutsättningar för lärande, vilket är något som på senare år har benämnts som formativ bedömning. Hur det 'ständiga bruset' omsätts i handling visar lärares

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

kunskap i praktiken. Lärarna i studien använder information från bedömningar, bland annat för att återkoppla till elever, utvärdera tidigare undervisning, planera kommande undervisning och/eller förändra pågående undervisning. Det kan få stora effekter. Popham (2011) beskriver att lärare som förändrar undervisningen baserat på genomförda bedömningar, bidrar med bättre förutsättningar för elever att lära. Han menar att bedömningskompetens därför bör tillmätas 'nästan lika stor betydelse' som undervisningsskicklighet. Föreliggande studie visar att bedömningskompetens operationaliseras som en integrerad del av lärarens undervisningsskicklighet. Jag drar slutsatsen att de är en förutsättning för varandra och kan därför inte beskrivas som "nästan lika viktiga" utan bör ses som sammanflätade med varandra. De tolkningar, beslut och handlingar som sker på basis av genomförda bedömningar kan bidra med stöd till både lärare och elever att arbeta vidare på bästa sätt. Bedömning kan därför beskrivas som reciprok (Erickson & Gustafsson, 2014), dvs. ömsesidigt betydelsefull. Att involvera elever i bedömningsprocesser framstår som centralt för en helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning.

Relationen mellan undervisning och bedömning är komplex, något som också uppmanar till en reflektion över syftet att skilja dem åt. Vid ett flertal tillfällen funderar lärarna över om det är bedömning eller undervisning de pratar om. Under första reflektionstillfället utbrister en av lärarna, Anna:

Men är jag ute och cyklar när jag tycker detta också är undervisning och viss form av bedömning? Det är väl inte bara slutbedömning utan också när vi diskuterar och man läser av...

Beroende på hur vi väljer att definiera bedömning kan det vara allt ifrån ett ständigt iakttagande och insamlande av information till någon form av slutgiltig dokumentation. Lärarens förväntade bedömningskompetens handlar dock om mycket mer och mina resultat visar snarare på en process att utveckla, kommunicera, genomföra och använda bedömningar. Detta arbete kräver en kunskapsbas som utgår från kunskap för- och om praktiken, som sedan manifesteras genom kunskap i praktiken. Erövrade kunskaper om bland annat litteratur och styrdokument ligger till grund för att planera, genomföra och använda bedömning, som stöd för undervisning och lärande.

DISKUSSION

Lärarna i studien beskriver bedömning som något de hela tiden använder, vilket kan tolkas som att bedömning sker kontinuerligt. För att kunna använda information från genomförda bedömningar samlar lärarna på sig underlag genom en variation av bedömningsformer. I denna studie har jag tagit utgångspunkt i att återkoppling i klassrumspraktiken föregås av någon form av bedömning. Den summativa delen kan dock ske implicit (Black & Wiliam, 1998a). Exempelvis genomförs informell realisation av bedömning med efterföljande återkoppling, som en integrerad del av undervisning. Denna kunskap i praktiken innebär att insamling, värdering och återkoppling sker direkt och när syftet är att fungera medierande i elevers lärprocess kan detta benämnas formativ bedömning, eller en del av undervisning (Cowie & Bell, 1999). I ett försök att sortera bland begreppen bidrar Erickson och Gustafsson (2014) med en modell för kommunikation, återkoppling och bedömning. Lärares kontinuerliga arbete tolkas här som kommunikation kring kunskap och kunskapsuttryck samt viss återkoppling, men ännu ingen bedömning. I modellen innebär bedömning att kommunikationen vid något tillfälle övergår till en dokumenterad värdering, i relation till uppsatta mål. Modellen kommer säkerligen ligga till grund för ytterligare diskussioner och den bärande frågan är hur vi definierar bedömning. I syfte att sortera begreppen, undervisning/bedömning ser jag dock en väg framåt i Erickson och Gustafssons (2014) modell. Om kommunikationsbegreppet innefattar att identifiera kunskap och kunskapsuttryck ser jag ett tydligare underlag för återkoppling. Då kan bedömning som begrepp tydliggöras genom att knytas till dokumenterad värdering, i relation till mål.

Den här aktuella studien visar att bedömning kan nyanseras i förhållande till planeringens fokus. Skolverket (2011b) skriver att det är viktigt att eleverna inte upplever att allt de gör bedöms hela tiden, men samtidigt beskrivs vikten av att kontinuerligt analysera och ge återkoppling till eleverna. För att eleverna inte skall uppleva att allt de gör bedöms hela tiden samlar lärare på sig information kontinuerligt, utan planerat fokus på bedömning. Detta beskrivs av lärarna som ”ett ständigt brus” eller en ”helhetsbedömning konstant hela tiden”. Vid vissa explicita tillfällen lyfts dock bedömning till förgrunden. Generellt likställs ofta dessa formella bedömningstillfällen med summativ bedömning, men lärarna i studien använder resultat från dessa tillfällen på en mängd olika vis. Bland annat används de som underlag för återkoppling, för att utvärdera elevers förkunskaper, utvärdera genomförd undervisning,

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

övervaka progression i elevers lärande eller som avslutande prov inför dokumentation. De bedömningar som genomförs kan användas i formativt syfte, med lär- och/eller undervisningsprocessen i centrum. De kan även användas i summativt syfte, med fokus på vad som presterats (Harlen, 2012). Det är med andra ord inte bedömningen i sig som klassas som summativ eller formativ, utan hur informationen används.

Interaktion och samarbete

Klassrumsbedömning innebär en kontinuerlig och kommunikativ process där interaktion är centralt. Syftet är att bidra med möjligheter för elever att prestera sitt bästa, vilket kräver ett nära samarbete mellan lärare och elever. Kunskap om samarbetsformer och förmågan att omsätta dessa ger läraren möjlighet att ta reda på vad som ligger bakom elevens redovisade kunskaper, samtidigt som eleven får möjlighet att lära och visa vad han eller hon kan. Vid vissa tillfällen framträdde interaktion som ett särskilt fokus i lärarnas planering. Det kunde innebära att lärarna ställde [delvis] förberedda frågor, bad om förklaringar och problematiserade kring elevers redovisade kunskaper. Interaktion används då både som bedömningsmetod och undervisning. Lärare och elever utforskar tillsammans möjligheter för utveckling och lärande, med fokus på social interaktion (Gipps, 1999).

I den här aktuella studien har interaktionen ett dubbelt syfte där både lärare och elev ger och får information. Med utgångspunkt i elevens faktiska prestation förs samtal om både styrkor och förbättringsmöjligheter. Eleverna får inflytande, utrymme och ansvar för att beskriva, förklara, diskutera och argumentera, i syfte att stödja sitt lärande. Beroende på hur elever svarar på frågor bidrar läraren med ledtrådar, för att bereda möjlighet för eleven att prestera sitt bästa (Lantolf, 2009). Bedömning med fokus på interaktion och lärande synliggör likheter med dynamisk bedömning, som innebär att identifiera, använda och utveckla varje elevs fulla potential (Black & Wiliam, 2009). Lärarna i studien vill att eleverna skall prestera så bra som möjligt, samtidigt som läraren tar reda på vad och hur eleven behöver arbeta vidare. Lärande, undervisning och bedömning sammankopplas via interaktion och samarbete för att hitta och, i förlängningen förflytta elevers faktiska och närmaste utvecklingszon.

DISKUSSION

Riskmedvetenhet

Lärare behöver utveckla och använda ett flertal bedömningsformer som tillsammans ligger till grund för en allsidig utvärdering av elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2011a). Att använda en variation av bedömningsformer innebär dock inte bara möjligheter, utan pedagogisk bedömning är även behäftad med ett antal potentiella risker. Messick (1989) menar att samtliga kan samlas i två huvudgrupper. För snäv bedömning där för lite av det som skall bedömas finns med (*construct underrepresentation*) – eller för vid bedömning som innefattar variabler som ligger utanför intresseområdet (*construct irrelevant variance*). I min studie framkommer flera exempel på lärarnas medvetenhet om dessa risker.

Ett exempel på underrepresentation beskrivs av lärarna som faran att fokusera för mycket på skriftliga underlag. Vid ett flertal tillfällen diskuterar lärarna elever som inte orkar skriva, vilket kräver en mer allsidig bedömning. Flera elever skriver bara ett par meningar, medan lärarna beskriver att de faktiskt kan massor. Elever behöver få visa vad de kan/göra på olika sätt för att ge en bred och nyanserad bild av sina kunskaper (Skolverket, 2011a). Medvetenhet om att skriftliga underlag inte alltid räcker sammanfattas tydligt av Katarina på Björkskolan: ”Att de har svårt att få ned det på papper behöver inte innebära att de inte förstår det”.

Lärarnas medvetenhet om irrelevant varians synliggörs bland annat i en situation gällande kamratbedömning. Eleverna skall bedöma en klasskamrats text och läraren berättar för eleverna att hon väljer att ta bort namnet på den elev som skrivit texten. Detta för att kompiserna inte skall styras av vem som är populär i klassen eller vem som brukar vara duktig, dvs. variabler som ligger utanför intresseområdet. Ett annat exempel är risken att bemöta elever annorlunda beroende på *vem* det är som säger eller gör något. Lärarna benämner detta ”individbedömning”, något de själva säger sig ha en förutfattad mening om. Det kan yttra sig genom att inte alla elever får samma möjlighet att utveckla sina tankar t.ex. genom följdfrågor. Detta sker vanligtvis när frågeställningar lyfts i helklass. Här synliggörs att elevers medinflytande inte betyder lika stort inflytande. Det är läraren som bestämmer i slutändan och frågan är om det går att vara helt rättvis. En av lärarna, Caroline berättar att hon sliter hårt för att vara rättvis och få med alla elever i alla situationer,

men att man aldrig kan garantera det. Alla lärare beskriver att de har dessa förutfattade meningar och att det viktigaste är att vara medveten om dem, och försöka skapa situationer där de kan möta och hjälpa alla.

Att återkoppla för lärande

Elever och lärare som samarbetar och bidrar med samt använder återkoppling utgör kärnan i en helhetssyn på lärande, undervisning och bedömning. Lärarna beskriver att de använder den information de får från bedömningar på flera olika sätt. Bland annat kommuniceras elevernas prestationer genom ett ständigt iakttagande med fokus på direkt återkoppling. Vid andra tillfällen sker kommunikationen genom mer formell återkoppling. Lärarna i studien använder information från bedömningar och beskriver hur eleverna utvecklas med hjälp av återkoppling.

När man gör det [ger skriftlig återkoppling till varje elev] så tar det en ganska bra stund så egentligen så vill man ju att, när man har lagt ner så mycket tid på det själv, att alla eleverna skall göra något åt det. Det blev så mycket bättre (Gun).

Bedömning som en gemensam praktik betyder att även elever bidrar med återkoppling via samtal, utvärderingar, beteende, prestationer m.m. Lärarna lär av återkopplingen och berättar att de förändrar undervisningen genom de utvärderingar som görs i syfte att bli ännu bättre. Om lärare och elever skall stärkas i sitt lärande måste återkopplingen användas. På så vis kan återkoppling förstås som en valideringsprocess, en intention att förbättra lärande. Oavsett hur goda intentioner lärare har krävs elevers aktiva deltagande och framgång, för att processen skall kunna benämnas som formativ (Sadler, 1998; Stobart, 2012). Validitet i formativ bedömning innebär en utvärdering av, till vilken grad intentionen uppfylls, dvs. att lärare och/eller elever stärks i sitt lärande. Likväl som elever förväntas använda den återkoppling som lärare och/eller kamrater ger, förväntas bedömningskompetenta lärare använda den återkoppling eleverna ger.

Den bedömningskompetente läraren

En övergripande slutsats i den här studien är att bedömningskompetenta lärare bjuder in elever att dela inflytande och ansvar i bedömningsprocesser. Studiens resultat består av tre teman med olika fokus – bedömningens intention, bedömningens realisation och bedömningens konklusion. Dessa kan ses som en process bestående av att utveckla, genomföra och använda bedömningar. Lärare och elever måste samarbeta och ett fördelat inflytande och ansvar krävs för att alla delar skall kunna genomföras. *Bedömningens intention* utgår från de förväntningar som finns på vad elever skall kunna och göra. I studien ges eleverna stort inflytande i den kommunikativa processen att förstå vad det innebär att kunna och göra. De får diskutera och processa de mål och kriterier som används för att identifiera styrkor och förbättringsförslag. Elever ges även inflytande över *bedömningens realisation* genom återkommande själv och parbedömning. Lärarna beskriver att det är svårt för eleverna och att de behöver öva med stöd av både lärare och strategier. Dessa strategier används både för att elever skall våga delta i bedömningsprocesser och som modeller för återkoppling. För att bedömningar skall förse lärare och elever med rättvisande och allsidig information, behöver lärare vara medvetna om de potentiella risker som finns med bedömning. Lärarna arbetar tillsammans med eleverna för att undvika en för snäv eller för vid bedömning. Samarbete och interaktion befinner sig i centrum för processen, klassrumsbedömning. *Bedömningens konklusion* innebär att elever och lärare samarbetar och använder bedömningar i form av återkoppling. I studien använder både lärare och elever återkoppling, för att stödja undervisning och lärande.

Flera forskare har skrivit om återkoppling (t.ex. Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989, 1998; Shute, 2008). Alla drar slutsatsen att den måste användas aktivt för att ge resultat. Det är viktigt att lärare och elever arbetar med återkoppling i syfte att stödja lärande, men återkopplingen måste användas för att ge resultat. I den här aktuella studien berättar lärarna att de lägger ner mycket arbete på återkoppling i syfte att stödja lärande, men som inte alltid används. Ett exempel som lyfts på samtliga inblandade skolor är de skriftliga omdömen som alla elever i årskurs 1-5 får en gång per läsår. Lärarna beskriver det som ett tungt arbete som de inte alltid hinner följa upp. Mitt förslag är att den återkoppling som finns benämns ”*formulerad återkoppling*”. Den bör ges

viss legitimitet eftersom den bidrar med information om vad elever och lärare kan göra för att minska avståndet mellan nuläget och det avsedda målet (Sadler, 1989). Det räcker dock inte och den återkoppling som används väljer jag att benämna ”*realiserad återkoppling*”. Det innebär att lärare och/eller elever tar medvetna beslut utifrån den information som finns, och omsätter dessa i handling. Bedömning som en ömsesidig praktik innebär ett fördelat inflytande, där lärare och elever samarbetar. Det betyder vidare att både lärare och elever har ett gemensamt ansvar att formulera och realisera återkoppling, i syfte att optimera undervisning och lärande.

Implikationer

Lärares uppdrag har som övergripande mål att stödja elevers lärande. Lärande, undervisning och bedömning som en helhet, och bedömning som ömsesidigt betydelsefull för lärare och elever är centralt för att förstå lärares kompetens i klassrumsbedömning. Den här aktuella studien visar att lärare som utgår från sin egen praktik och bereds tillfälle att tillsammans reflektera över sitt yrkeskunnande, synliggör en mängd kunskaper och färdigheter gällande bedömning. Det är med andra ord fullt möjligt att studera lärares kompetens ur ett tillgångsperspektiv. Designen innebär att delar av lärares tysta kunskap lyfts till ytan, vilket ger ett bredare perspektiv på hur bedömningskompetens kan synliggöras, beskrivas, förstås och omsättas. Med utgångspunkt i ett tillgångsperspektiv på lärares kompetens i klassrumsbedömning kan studien bidra till att utveckla domänen ”bedömningskompetens”, men även fungera som en motpol till tidigare studiers bristperspektiv. I den här studien synliggörs delar av lärares professionella kompetens, vilket förhoppningsvis kan leda till mer forskning med ambitionen att explicitgöra de delar av lärares kunskap, som kan beskrivas som tyst. Det skulle även vara intressant med storskaliga undersökningar avseende lärares kompetens i klassrumsbedömning.

Jag har genomfört empirisk forskning med kvalitativa data som utgår från elva lärares erfarenheter, handlingar och reflektioner. Sammantaget visar studien ett flertal aspekter av lärares kompetens i klassrumsbedömning, men dessa aspekter måste beskrivas och förstås i ljuset av helheter. Resultatets tre teman kan beskrivas som en process, där alla delar sammankopplas och är lika viktiga. Processen måste förstås som en helhet av lärande, undervisning och

DISKUSSION

bedömning, där lärare och elever samarbetar. Det innebär vidare att studien kan få implikationer för praktiken. Förhoppningsvis inspirerar studiens genomförande och resultat fler lärare att tillsammans reflektera över sin praktik i syfte att synliggöra, beskriva, problematisera, förstå och utveckla sitt yrkeskunnande. Medvetet agerande bygger på systematisk reflektion och kanske borde viss del av lärares arbetstid öronmärkas för reflektion. I relation till just bedömningsfrågor kan studien bidra med autentiska exempel som kan fungera som inspiration och/eller underlag för reflektion och nya erfarenheter. Att använda kompetens i klassrumsbedömning innebär ett ständigt arbete med att utveckla både undervisning och lärande.

Studien kan även få implikationer på policynivå. För stora dokumentationskrav kan leda till att lärare ägnar många arbetstimmar åt att beskriva elevers kunskaper, i stället för att hjälpa eleverna att utveckla dem. Formulerad återkoppling måste problematiseras och då gäller inte ”ju mer desto bättre”. Kontinuerligt realiserad återkoppling som en naturlig del av undervisning och lärande kan ge stora effekter och lärare har kunskaper och färdigheter som behöver användas. De kan auskultera hos varandra för att inspireras och kritiskt granska/s av sina kollegor – i syfte att lära. Jag tror inte att detta är möjligt att genomföra på bred front om inte resurser tillsätts för just detta ändamål.

Lärares kompetensutveckling tar tid och förbättrad praxis innebär att ändra vanor, inte bara att lägga till ny kunskap. Det svåraste är nog inte att inspirera lärare med/till nya idéer utan att få dem att överge några av de gamla. Detta sker inte av sig själv; om så var fallet skulle de mest erfarna lärarna alltid vara de bästa och det stämmer inte (Hanushek & Rivkin, 2006). Lärare behöver fråga sig själva varför de gör som de gör, diskutera med varandra och koppla sin egen praktik till kompetensutvecklingsbehov. Upplevda problem och möjligheter till ny kunskap att processa med kollegor och omsätta i sitt klassrum föder troligtvis ett större engagemang och motivation - två viktiga förutsättningar för lärande.

Slutord

Validitet, eller giltighet i vid bemärkelse, är förutsättningen för den aktuella studiens genomförande och användning. För att diskutera validering och validitet används Crooks m.fl. (1996) valideringsmodell (se vidare under Metod, s. 67-68). Begreppen i modellen har översatts (och till viss del modifierats) till att: administrera, analysera, aggregera, generalisera, extrapolera, utvärdera och dra slutsatser, fatta beslut och utreda konsekvenser (min översättning). Vikten av validitet beskrivs med all tänkbar tydlighet av Cohen m.fl. (2011, s. 179), ”If a piece of research is invalid then it is worthless”. Med andra ord spelar inte resultaten någon roll om validiteten kan ifrågasättas. Argument för studiens validitet samt potentiella hot mot densamma presenteras nu som slutord i relation till ovan beskrivna modell.

Administrera

Studien fokuserar hur bedömningskompetens synliggörs i lärares reflektioner, vilket betyder att vald metod för datainsamling måste fånga upp de reflektioner som lärare ger uttryck för. För att återge lärares reflektioner så exakt som möjligt spelas dessa in på diktafon och transkriberas sedan i sin helhet. Med utgångspunkt i ett icke dikotomt förhållningssätt särskiljs inte bedömning från undervisning eller reflektioner från praktik utan deltagande lärare reflekterar tillsammans över filmad undervisning.

Reflekterande samtal genomförs tillsammans med flera lärare som tillsammans tittar, kommenterar, ställer frågor och diskuterar den undervisning som filmats. I syfte att finjustera metod och frågeställning genomfördes en pilotstudie som genererade flera lärdomar.

Deltagande lärares motivation kan diskuteras både som stöd för- eller hot mot validitet i ett administrerande skede (Crooks m.fl. 1996). Deltagande i studien är frivilligt och förberedande möte hölls för att tydliggöra studiens syfte och undersöka om eventuella deltagare fann innehållet autentiskt och meningsfullt, vilket kan motverka låg motivation. I motsats till låg motivation kan hög motivation innebära risk för ett visst agerande i relation till förväntningar från forskare och/eller kollegor – ett inte helt autentiskt beteende. Den lärare som filmas kan även uppleva oro inför kollegors granskande ögon och övriga deltagare kan uppleva oro inför att säga ”fel” saker. För att minska eventuell

DISKUSSION

oro hålls varje VSR på skolan i ett av lärarnas klassrum under informella former och deltagarna påminns varje gång om att det inte handlar om ”rätt och fel” utan om genuin nyfikenhet om deras reflektioner. Tuckwell (1980) beskriver att ju mer deltagare lär känna metod, varandra och forskaren, desto mer reduceras risker relaterade till oro. Det förberedande mötet bidrog även här genom att deltagare fick chans att lära känna metod men även ställa frågor till varandra samt forskaren.

De omständigheter som omger insamling av data (exempelvis tid och instruktioner) kan utgöra ett hot mot validitet. Hur mycket som skall filmas och hur långa samtal som skall spelas in kan begränsa det material som finns till förfogande. Standardiseringen av instruktioner inför VSR avser även mängden information. En alltför omfattande beskrivning kan sända signaler om att forskaren redan vet vad han/hon vill ha och riskerar då att deltagare berättar det som de tror forskaren är ute efter. Som forskare är det viktigt att inte leta efter ”rätt” tolkning utan efter de tolkningar som är försvarbara i relation till materialet och alternativa tolkningar (Kvale, 1997). Ett skäl till att använda filmad undervisning som utgångspunkt för reflektion och inte bara intervjuer är Deweys (1916) tankar om ett nära förhållande mellan att tänka och att göra, där basen för medvetet agerande bygger på systematisk reflektion. Dewey menar vidare att vi inte kan prata om kunskap som lärd, memorerad och införlivad utan att inkludera de lärandes förmåga att omsätta den. Tänkande utan görande riskerar att leda till felaktiga tolkningar och/eller beslut vilket i sin tur utgör ett hot mot studiens validitet.

Analysera

I original (Crooks m.fl. 1996) benämns denna del ”scoring”, vilket i detta sammanhang genomförs i bemärkelsen analys, inte poängsättning. Risker relaterade till detta kan innebära att viktiga kvaliteter inte dokumenteras. Eftersom hela VSR spelas in samt transkriberas ges förutsättningar att återkomma till materialet flera gånger under analysförfarandet. Risk finns dock för att forskaren redan från början vet vad han eller hon letar efter och ser till att hitta det. För att minimera risken diskuterar Crooks m.fl. (1996) och Gass och Mackey (2000) vikten av interbedömarreliabilitet (grad av samstämmighet mellan flera bedömare). Om en och samma person genomför allt själv tolkas saker efter hand vilket kan resultera i felaktiga tolkningar och slutsatser. I analysförfarandet bidrog en kollega till ökad grad av interbedömarreliabilitet

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

genom att sortera urklippta excerpt under initiala teman och subteman. Kollegan sorterade, förklarade, beskrev, problematiserade och formulerade frågor gällande teman, subteman och/eller excerpt. Vid två tillfällen diskuterade vi tillsammans hur vi resonerade, vilket gjorde att vissa problematiska aspekter synliggjordes, men det blev även tydligt att det fanns stora delar där vi var överens. Processen ledde vidare till viss datareduktion samt att övergripande teman behölls medan några subteman ombearbetades och/eller tydliggjordes.

Hur deltagares utsagor analyseras styrs av studiens syfte (Crooks m.fl. 1996) och återigen är det viktigt att poängtera att det inte finns några riktiga eller felaktiga svar utan att det åligger forskaren att argumentera för de tolkningar som görs. I resultatdelen finns ett flertal excerpt från VSR för att styrka den tolkning som gjorts genom analysen. Som forskare är det viktigt att inse att man är en del av den sociala värld man studerar. Det gäller att inte påverka deltagarnas berättelser mer än nödvändigt med sin eventuella förförståelse och övertygelse.

Aggregera

För att resultat skall kunna aggregeras får inte de uppgifter som deltagare genomför vara alltför olikartade (Crooks m.fl. 1996). Risken är att sammanhanget då går förlorat och begränsar vad resultatet kan användas till. Alla filmningar vid respektive skola genomfördes inom arbetsområden med naturvetenskapligt innehåll och deltagande lärare genomförde samma uppgift (VSR) vid varje tillfälle. De reflekterade över klassrumsbedömning i vid mening. Andra likheter gällde var i arbetsområdet fokus låg. Eftersom empirin tydligt skall kunna följa processen genom ett arbetsområde, genomförde alla lärare VSR vid tre tillfällen. För att minimera risken med olikartade uppgifter genomförde de i studien deltagande skolorna VSR vid uppstart, i mitten samt i slutet av ett arbetsområde. Även om bara en inledning, en mittdel samt en avslutning filmades vid varje enskild skola gav VSR tillfälle för övriga deltagande lärare att reflektera och diskutera. Med hänsyn till de likheter som beskrivits ovan menar jag att lärarnas reflektioner vid respektive tidpunkt kan aggregeras inom respektive skola.

DISKUSSION

Generalisera

Generalisering innebär en granskning av hur väl de indikationer/uppfattningar som emanerar från deltagande lärares utsagor representerar den domän i vilken de levererats. "*Generalization from the particular tasks included in a combined score to the whole domain of similar tasks (the assessed domain)*" (Crooks m.fl. 1996, s. 268). Eftersom filmning av all undervisning i ett arbetsområde med efterföljande VSR på alla skolor är praktiskt ogenomförbart används specifika tillfällen som slumpmässiga stickprov på ett betydligt större material. Crooks m.fl. (1996) benämner detta större material "den bedömda domänen". Om processen omfattar två eller flera bedömningstillfällen tolkas dessa som olika bedömningsdomäner. Filmning och VSR sker på samma sätt vid tre tillfällen inom ett arbetsområde vid tre skolor, vilket bidrar med förutsättningar för viss generalisering. Insamlade indikatorer/uppfattningar kan då sägas ge en rättvisande bild av lärares reflektioner gällande ett naturvetenskapligt arbetsområdes uppstart, mittsektion samt avslutande del. Dessa tre delar tolkas som tre bedömningsdomäner.

Även om studiens resultat bygger på ett begränsat urval av skolor och lärare bör även en generalisering i vidare bemärkelse diskuteras. Moss m.fl. (2006) menar att dialoger inom kritiska grupperingar (t.ex. forskningsmiljöer, konferenser, seminarier och med deltagande lärare) kan vara till hjälp för att identifiera svagheter i de tolkningar som görs. De kan då bidra med argument för studiens generaliserbarhet. Det som krävs är stöd för de tolkningar och slutsatser som görs (i datamaterialet). Även Pring (2004, s. 37) diskuterar studiers generaliserbarhet:

Perhaps we exaggerate the uniqueness of each person. (...) Given human nature being what it is and given the physical conditions necessary for mental operations, then maybe generalizations are possible, verified by observations howsoever guarded these may be.

Om vi människor (lärare inbegripet) inte skall/behöver ses som fullt så unika, vill jag med stöd i ovan citat, det urval som genomförts, studiens design och genomförande argumentera för studiens reliabilitet. Risker involverade i processen att generalisera mellan skolor kan vara den tid deltagarna har till sitt förfogande när de genomför uppgiften, tidpunkt på dagen, uppgiftens format samt hur uppgiften presenteras. I studien standardiseras alla beskrivna delar i

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

möjligaste mån vilket bidrar till ökad generaliserbarhet (Crooks m.fl. 1996). När alla deltagare genomför samma uppgifter systematiskt ökar dock risken för att smalna av bedömningsdomänerna vilket kräver extrapolering (Kane i Crooks m.fl. 1996).

Extrapolera

Extrapolering betyder att man, utifrån de tre bedömda domänerna (arbetsområdets uppstart, mittsektion samt avslutande del) drar slutsatser avseende en måldomän (Crooks m.fl. 1996). I denna studie innebär måldomänen lärares kompetens i klassrumsbedömning och hur väl de bedömda domänerna representerar måldomänen bör beskrivas. Messick (1989) beskriver potentiella risker som "construct underrepresentation" dvs. att bedömningen blir för snäv i förhållande till helheten eller "construct irrelevance" dvs. att bedömningen är för vid och innefattar variabler som ligger utanför området.

Stimulated recall brukar vanligtvis kombineras med andra metoder (Gass & Mackey, 2000) med tanke på de påverkansfaktorer som finns när lärare tittar på sig själva. Att se sig själv kan vara stressigt och ångestfyllt, vilket i sin tur kan påverka hur lärarna reflekterar runt undervisningen. Valet att filma lärare gjordes, trots att Calderhead (1981) diskuterar hur lärare som ser sin lektion i efterhand tenderar att bli distraherade av hur de ser ut, låter m.m. och därmed riskera att missa viktiga delar. I föreliggande studie används metoden i en varierad form där flera lärare reflekterar tillsammans, vilket bör minska den distraktion en ensam lärare kan känna vid VSR. Dock ökar eventuellt risken för att lärarna blir rädda för att "säga fel". Det finns flera kollegor i rummet och dåligt självförtroende kan bidra till vad och hur deltagare vågar kommentera vad de ser (Calderhead, 1981).

Övriga delar som kan vara svåra att observera och dokumentera är det som brukar benämnas lärares tysta kunskap. Calderhead (1981) diskuterar problem med att verbalisera tyst kunskap men även bekymmer med erfarna lärare som automatiserat stora delar av sin undervisning och därför inte kan ge rationella förklaringar till varför de gör som de gör. Frågan är om det inspelade materialet stimulerar eller påverkar lärarnas tankar och Yinger (1986) argumenterar för att lärarna själva inte kan veta om deras tankar är något de kommer ihåg eller något de konstruerat. Eftersom studien inte primärt

DISKUSSION

fokuserar exakt vad läraren som filmas tänkte vid specifika tillfällen, utan på de kollektiva reflektioner som filmen ger upphov till, ser jag inte detta som ett lika stort problem. Snarare kan studien ge förutsättningar för medvetna handlingar som bygger på systematisk reflektion. Med en sammansättning av flera lärare som samtidigt tar del av materialet ges förutsättningar för fler frågor samt fler och utförligare kommentarer.

Utvärdera och dra slutsatser

Eftersom filmning genomförs vid tre specifika tillfällen vid varje skola ges förutsättningar för att det innehåll som filmas är mer representativt än om endast en filmning gjorts. Lärarna får dessutom se hela filmen varje gång och inte ett urval, vilket hade kunnat resultera i färdiga klipp som mer eller mindre tydligt visar vad forskaren är ute efter, allt beroende på hur urval gjorts. För att ta steget från bedömd domän till måldomän är de arton timmar av lärares reflektioner som finns dokumenterade en stabil grund att stå på. Risken för att missuppfatta vad deltagarna menar hanteras i studien genom att forskaren deltagit vid samtliga filmningar och samtliga VSR. Vid de tillfällen det funnits oklarheter har forskaren bett deltagare klargöra eller utveckla sitt resonemang. Att dra slutsatser relaterar till studiens resultat och för att undvika oklarheter beskrivs analysens genomförande noggrant. Resultatdelen innehåller även excerpt för att tydliggöra och stödja de slutsatser som dras.

Fatta beslut

Studiens genomförande, resultat och eventuella implikationer finns beskrivna och kan utgöra diskussionsunderlag för att fatta beslut. Studiens resultat avseende lärares kompetens i klassrumsbedömning bör tas tillvara på olika nivåer i utbildningssystemet. En spännande fråga som kräver än mer forskning gäller begreppet bedömning. Deltagarna beskriver bekymmer med att veta vad det är de egentligen talar om. Lärarna upplever att bedömning som begrepp måste nyanseras och beskrivas utifrån aktiviteter. Det är för ”brett” och lärare måste veta vad de menar när de pratar om bedömning. Är det bedömning vi håller på med hela tiden eller är det strategier för undervisning? Närheten mellan undervisning och bedömning blir tydlig och när lärare får/tar möjligheten att tillsammans diskutera och reflektera över klassrumsbedömning synliggörs komplexiteten i lärares bedömningspraktik. Förhoppningen är att denna studie belyser vissa delar, men det krävs mer arbete.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Utreda konsekvenser

De konsekvenser genomförandet av studien samt tolkningen kan få bör diskuteras. Exempelvis kan genomförande och tolkning innebära att positiva konsekvenser inte uppnås och att allvarliga negativa konsekvenser uppstår. Beroende på deltagares upplevelser och vilka tolkningar som görs kan konsekvenser diskuteras ur flera aspekter, till exempel en ramverks- och kontextrelaterad konsekvensaspekt som kan omfatta styrsystem, dokumentation och inspektion. Tolkningar kan få konsekvenser för lärares (politikernas, rektorernas, elevernas) syn på de styrdokument vi har. Efter flera timmar av kollektiv reflektion kan deltagande lärare uppleva en djupare förståelse men det kan även leda till viss uppgivenhet inför ett (alltför) svårt uppdrag. Genomförandedelen kan då uppfattas som ett tidsödande arbete med alltför smalt fokus.

Som en följd kan även konsekvenser finnas för vad, hur och när lärare dokumenterar elevernas visade kunskap. Studien kan bidra till en medvetenhet om bedömningsrelaterade frågor, men även här finns risk för viss uppgivenhet om lärare inte känner att de mår bra. Inte minst kan studien bidra med material inför och/eller efter inspektion. Konsekvenser gällande studiens genomförande och/eller de tolkningar som görs kan då användas som en del i ett systematiskt kvalitetsarbete där både brister och framgångar synliggörs. Genomförandedelen kan även uppfattas som ett tidsödande arbete med alltför smalt fokus.

Frågan om konsekvenser aktualiseras redan i empiriinsamlingsskedet. De lärare som blir filmade kan få utstå kritik från kollegor vilket kan innebära att de intar försvarsställning. Beroende på hur kritiken yttrar sig och hanteras kan det leda till konsekvenser efter det att jag lämnat skolan. Hur känner de sig efter att de nagelfarits av andra? Sprids detta vidare? Kommer rektorer i så fall använda informationen otillbörligt? Den tolkning som jag gör får konsekvenser och det måste jag som forskare ta hänsyn till. Jag menar inte att bortse från viktig data men att vara ansvarsfull vad gäller konsekvensaspekter av validitet.

Validitet betyder giltighet och giltigheten har främst med användning och konsekvenser att göra. Studien kan användas för att belysa vikten av lärare som utgår från sin egen praktik och diskuterar med kollegor för att hela tiden

DISKUSSION

bygga på sin erfarenhet. I studien synliggörs lärares praxisnära kunskaper genom observation och systematisk reflektion om sin egen praktik, vilket i förlängningen kan få konsekvenser för både lärares och elevers lärande. I ett vidare perspektiv kan beskrivningar av, och förståelse för lärares kompetens i klassrumsbedömning bidra till att höja statusen på läraryrket.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

English summary

Introduction

Assessment is a substantial part of a teachers' work and can be defined in different ways. In education, it is generally agreed that assessment "involves deciding, collecting and making judgements about evidence relating to the goals of the learning being assessed" (Harlen, 2012, p. 87). Teachers' assessment literacy is a broader field, because the definition does not take into account how assessment is used and who is using it. Depending on purpose, it can be used in different ways, and the concept of assessment literacy must cover the whole process of developing, carrying out and using assessments. However, earlier research indicates that many practising teachers lack the relevant assessment training needed to fulfil their responsibilities (Black & Wiliam, 1998a; Crooks, 1988; Stiggins, 2001).

There is a tendency to view teachers' assessment literacy from a deficit perspective, and teachers existing practises are rarely used as a source of knowledge about assessment (Howley et al, 2013). Instead of treating teachers as being, to some extent, experts on assessment, the domain of assessment literacy is primarily represented by researchers as "experts", writing textbooks and/or leading professional development programs. In the currant study teachers' assessment literacy is viewed from an asset perspective. The knowledge and skills that teachers possess can contribute to the description and understanding of classroom assessment literacy. Classroom assessment is defined as the continuous procedures that teachers use to observe and draw conclusions about what their students know and can do.

Assessment literacy can be defined with a focus on teachers' understandings of fundamental concepts and procedures (Popham, 2011) or on teachers' abilities to develop and use assessments (Stiggins, 2010). My study draws on Dewey's (1916) description of a close relationship between theory and practice, which means that the definitions are seen as mutually interdependent. Assessment literacy must include both knowledge and skills.

Assessment literacy is a dynamic concept (Brookhart, 2011; Gipps, 1999), and earlier research is discussed in the light of some major changes during the past twenty-five years. These changes are used to discuss how demands on assessment literacy are growing. The area is becoming more complex (Popham, 2009) and teachers' classroom assessment literacy must cover both how assessments are carried out, and how assessments are used (Brookhart, 2011).

Research aim and question

The overall aim of the study is to develop knowledge about teachers' classroom assessment literacy. Studying teachers' collective reflections about assessment, in relation to video-recorded teaching situations, may be one way to approach the question of what classroom assessment and assessment literacy actually mean, in particular in relation to communication and feedback as parts of all (reasonable) teaching. Teaching and learning are described as complex processes that interact through assessment and feedback. In order to get access to the best available information about teaching and learning, teachers must possess knowledge and skills to implement high quality classroom assessments. This means that teacher reflections and existing assessment practices are used as valuable sources of information about assessment. In light of the overall aim of the project, the study is guided by the following research question:

- How can classroom assessment literacy be described and understood?

Research context, design and analysis

Three primary schools and eleven teachers are involved in the study. All teachers teach science but can be regarded as generalists. Not all of them have formal education in science and the group is heterogeneous regarding age, sex, education and experience. At each school one participating teacher was videotaped during three different occasions - when introducing a science theme, in the middle and in the final stage of the theme. Three occasions were chosen to make it possible to follow how the theme proceeded. After each occasion a video stimulated reflection session (Borg, 2006) took place with the teacher, his or her colleagues and the researcher. These sessions were tape-recorded.

ENGLISH SUMMARY

The point of departure for the study is school practice, and it elaborates on teachers' assessment literacy through the experiences and reflective conversations, which lead to new issues and new actions. Teachers reflecting together on video-recorded teaching sequences provide conditions for studying the close relationship between reflection and action (Dewey, 1916; Schön, 1983). Furthermore, the study to some extent relates to sociocultural epistemology, regarding learning and knowing as social, situated in a context, and mediated by cultural artefacts.

To analyse the material a thematic analysis approach was used. The process consisted of eight steps (See figure 11.1).

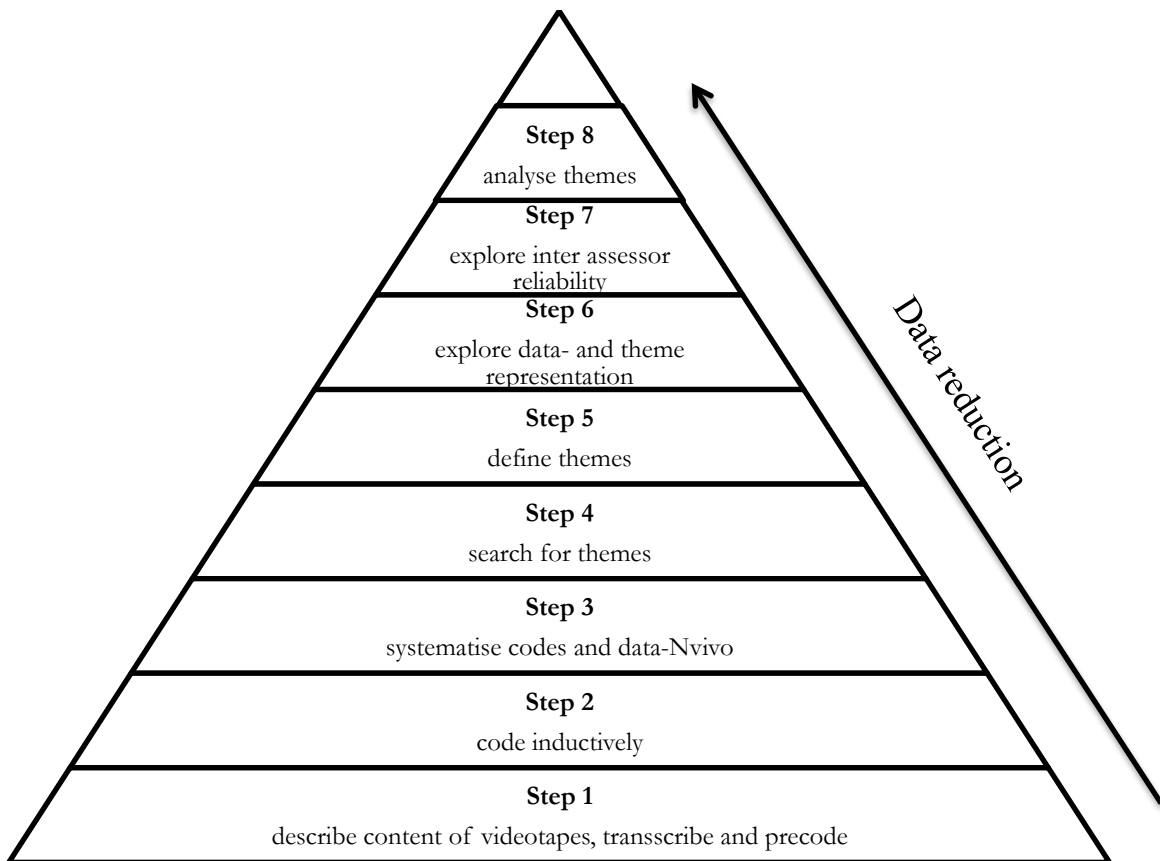


Figure 11.1 Eight steps of analysis

Results

The first part of the result is an introduction, aiming to contribute to some understanding of how the teachers view the concept of assessment and its practical meaning. On a conceptual level, the teachers seem to see assessment as a final judgement related to documentation, but the meaning is described with a close relationship to teaching. One conclusion that can be drawn is that the teachers realize the complexity of assessment and the necessity to carry out, and use classroom assessments as part of their teaching. Three themes are identified: *Focus on the **intention** of assessment, focus on the **enactment** of assessment and focus on the **conclusion** of assessment.*

The *intention* of assessment is closely related to the curriculum and consists of a process of formulating and communicating intentions. The first part of the process means that teachers convert the curriculum into expectations about what the students are supposed to know and be able to do. These intentions are presented to the students orally and/or in writing, in a formal curriculum-based language. In order to motivate and help their students, the teacher communicates the formulated intentions in interaction with the students. Teacher and students become partners in the process of building a mutual understanding of what it means to know and to be able to do.

The *enactment* of assessment focuses on teachers' ability to systematically collect a multifaceted, reliable and fair sample of student work. This is done through more or less formal assessments. At one end of the scale, assessments are enacted informally, which means that they are continuous and closely related to teaching. At the other end of the scale, assessments are enacted formally. These assessments are planned, explicit and more clearly distinguished from teaching. In order to variegate the relationship between informal and formal enactment, the analysis led to a third subtheme that is characterized by a partnership between continuous and planned assessment. This third part focuses on interaction and is termed semi-formal enactment. Teachers enact assessments informally (unplanned focus on assessment), formally (planned focus on assessment) and semi-formally (planned focus on interaction). In the process of collecting a multifaceted, reliable and fair sample of student work, the results also indicate that teachers are, to some extent aware of involved opportunities and risks.

ENGLISH SUMMARY

The *conclusion* of assessment focuses on what assessments are used for. They can contribute to, and support teachers' instruction and/or students' learning. The teachers describe that information from assessments are used to evaluate, plan, carry out and change instruction. In order to support students' learning, it is important that assessments are enacted in such a way that students dare to express themselves regarding the formulated and communicated intentions. Assessment creates a basis for feedback, which is described by the teachers as central to students' learning. Feedback can be based on self-, peer- and/or teacher assessment. The assessments, which mainly contribute to learning, generate feedback that clarifies students' current level of knowledge and has a focus forward. The teachers describe that it is important that the feedback is used by the students to support peers and to improve their performance.

Discussion

The study indicates that teachers have the competence to conduct and use assessment as an integral part of their teaching. However, all teachers do not have the same competence, and opportunities for collegial reflection is important. Professional competence is defined as the ability to use knowledge and skills in the workplace (Kane, 1992). This may comprise teachers who meet and reflect on assessment and learning as well as their actual teaching. When teachers reflect together they give and receive feedback in order to visualize and develop their competence.

An overall conclusion of this study is that assessment literate teachers invite students to share power and responsibility in assessment processes. The three themes that constitute the results of the study can be seen as a process of developing, implementing and using assessments. Teachers and students must work together and share power and responsibility to ensure that all parts of the process can be carried out. This requires a holistic approach to learning, teaching and assessment.

In the study, students are given influence in the communicative process to understand what it means to know and be able to do. Through discussions, teachers and students process the goals and criteria that will be used to identify strengths and potential improvements in students' performances. Students are also involved in the assessment process through self- and peer

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

assessment. The teachers describe that it is difficult and that students need to practise, with support from both the teacher and from prescribed strategies. These strategies can be discussed in relation to different kinds of teacher knowledge involved in the assessment process; knowledge for-, about- and in practice. The first part is evidence-based, formal knowledge that requires minimal translation from the teacher. Prescribed strategies are “ready to use” but chances are that teachers end up in unreflective actions (Brookhart, 2011). Knowledge about practice is when teachers get access to formal knowledge through teacher training and/or experiences in professional development activities. For an assessment literate teacher, it is not enough to know that strategies exist or what they mean. Classroom assessment literacy requires this form of readiness to act, but also the skills to act consciously (i.e. knowledge in practice). In relation to prescribed assessment strategies, it means focus on how and why they are used. In this study the strategies are used to help students participate in assessment processes, and as models for feedback.

Good teaching requires teacher knowledge of students’ learning processes and perceptions of various phenomena, which means that teachers need to develop the competence to evaluate students’ understanding. Assessment is sometimes seen as an isolated activity, first and foremost linked to documentation and grading. There is a large potential in classroom assessment but it cannot be separated from all other educational activities. Teachers’ knowledge encompasses understanding of the concept of assessment, but also its wider significance. Teaching and assessment are necessary parts of the process that aims to support students’ learning. The interpretations, decisions and actions that take place on the basis of assessments can provide support to both teachers and students to continue working in the best way. Assessment can therefore be described as reciprocal (Erickson & Gustafsson, 2014). In the study, students and teachers collaborate and use assessments in the form of feedback to support teaching and/or learning. Involving students in assessment processes appears to be central in a holistic approach to learning, teaching and assessment.

Referenser

- Abell, S.K., & Siegel, M.A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. I D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (eds.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching* (s. 205-221). Dordrecht: Springer.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, H. (2010). *Skriftliga omdömen – klara besked?* Pedagogiska rapporter Nr 81. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Appleton, K. (2008). Developing Science Pedagogical Content Knowledge Through Mentoring Elementary Teachers. *Journal of science teacher education*, 19, 523-545.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Hämtad 2014-12-28 från <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, 5-25.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, sept 2004, 9-21.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning, *Assessment in education: Principles Policy and Practice*, 5:1, 7-73.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80:2, 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Assessment for learning in the classroom. I J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning* (Second edition s. 11-33). London: Sage Publications.
- Bloom, B.S. (1953). Thought processes in lectures and discussions. *Journal of general education*, 7, 160-169.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Brookhart, S.M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3–12.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Chappius, S. & Stiggins, R. (2008). Finding balance: Assessment in the middle school classroom. *The magazine of middle level education*, 12:2, 12-15.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28:7, 15–25.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education* (Seventh edition). London: Routledge.
- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:1, 101-116.
- Cronbach, L.J. (1988). Five perspectives on validity argument. I H. Wainer & H.I. Brown (eds.), *Test validity* (s. 3-17). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research*, 58:4, 438-81.
- Crooks, T.J., Kane, M.T. & Cohen, A.S. (1996). Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3:3, 265-285.
- Cureton, E.E. (1951). Validity. I E.F. Lindquist (ed.), *Educational measurement* (s. 621-694). Washington: American Council on Education.
- Denley, P. & Bishop, K. (2010). The potential of using stimulated recall approaches to explore teacher thinking. I S. Rodrigues (ed.), *Using analytical frameworks for classroom research: collecting data and analysing narrative* (s. 109-125). New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler – samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

REFERENSER

- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Ercikan, K. & Roth, W-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35:5, 14-23.
- Erickson, G. (2009). ”Att bäras åt?”. Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I U. Tornberg (red.), *Språkdiraktiska perspektiv* (s. 159-174). Stockholm: Liber AB.
- Erickson, G. & Gustafsson J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (Tredje utgåvan s. 559-589). Stockholm: Natur & kultur.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Furtak, E.M., Ruiz-Primo, M.A, Shemwell, J.T., Ayala, C.C., Brandon, P.R., Shavelson, R.J., Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessments and Its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21:4, 360-389.
- Gass S.M. & A. Mackey. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8:3, 145-157.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2006). Teacher Quality. I E.A. Hanushek & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 1 s. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Hargreaves, A. och Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York; London: Teachers College Press.
- Harlen, W. (1997). Primary Teachers’ Understanding in Science and its Impact in the Classroom. *Research in Science Education*, 27, 323-337.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning* (Second edition s. 87-102). London: Sage Publications.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

- Howley, M.D, Howley A., Henning J.E, Gilla M.B. & Weade G. (2013). Intersecting Domains of Assessment Knowledge: School Typologies Based on Interviews with Secondary Teachers. *Educational Assessment*, 18:1, 26-48.
- James, M. (2012). Assessment in harmony with our understanding of learning: Problems and possibilities. I J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning* (Second edition s. 187-205). London: Sage Publications.
- Kane, M.T. (1992). The assessment of professional competence. *Evaluation & the Health Professions*, 15:2, 163-182.
- Kane, M.T. (2006). Validation. I R.L. Brennan (ed.), *Educational Measurement* (Fourth edition s. 17-64). Westport: American Council on Education/ Praeger Publishers.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30:4, 28–37.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, J.P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42, 355-368.
- Layder, D. (1998). *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Leighton, J.P., Gokiert, R.J., Cor, M.K., & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: Implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 7–21.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences 339. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Levinsson, M., Hallström, H., Claesson, S. (2013). Problems in developing formative assessment: A physics teacher's lived experience of putting the ideas into practice. *Assessment matters*, 5, 116-142.
- Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2003). Attempting to document teachers' professional knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16:6, 853-873.
- Mehrens, W.A. (1997). The Consequences of Consequential Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16:2, 16-18.

REFERENSER

- Messick, S.A. (1989). Validity. I R.L. Linn (ed.), *Educational Measurement* (Third edition s. 13-103). New York: American Council on Education/Macmillan.
- Morse, J.M. & Field, P.A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks: Sage
- Moss, P.A. (2003). Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22, 13–25.
- Moss, P., Girard, B.J., Haniford, L.C. (2006). Validity in Educational Assessment. *Review of research in Education*, 30:1, 109-162.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to Teach and Teaching to Learn – Primary science student teachers' complex journey from learners to teachers*. Dissertation. Linköping Studies in Science and Technology Education No 19. Linköping: LiU-Tryck.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Popham, J.W. (1997). Consequential Validity: Right Concern - Wrong Concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16:2, 9-13.
- Popham, J.W. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48:1, s. 4-11.
- Popham, J.W. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *Teacher Educator*, 46:4, s. 265-273.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. (Second edition). London: Continuum.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of data analyses. I D. Silverman (ed.) *Qualitative Research*. (Third edition). London: Sage Publications.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472–482.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: Principles Policy & Practice*, 5:1, 77-85.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Washington: American Educational Research Association.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 4-14.
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. I R.L. Brennan (ed.), *Educational measurement* (Fourth edition s. 623-646). Westport: American council on education/Praeger publishers.
- Shepel, E.L. (1999). Reflective thinking in educational praxis: Analysis of multiple perspectives. *Educational Foundations*, 13:3, 69-88.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78:1, 153-189.
- Skolinspektionen. (2011). *Fysik i mellanåren– bortgömt men inte bortglömt*. Rapport om undervisningen i fysik i de mellersta grundskoleåren. Kvalitetsgranskning Rapport 2011:9.
- Skolverket. (2001). *Bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2009). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan-praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Stiggins, R.J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77:3, 238.
- Stiggins, R.J. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18:1, 23-27.
- Stiggins, R.J. (2001). The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20, 5–15.
- Stiggins, R.J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Stiggins, R.J. & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44:1, 11-18.

REFERENSER

- Stiggins, R.J. & Conklin, N.F. (1992). *In Teachers' Hands: Investigating the Practice of Classroom Assessment*. Albany, New York: State university of New York Press.
- Stobart, G. (2012). Validity in Formative Assessment. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (Second edition s. 233-242). London: Sage Publications.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taras, M. (2005). Assessment: Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. *British journal of educational studies*. 53:4, 466-478.
- Tuckwell, N. (1980). *Stimulated Recall: theoretical perspectives and practical and technical considerations*. Edmonton: University of Alberta.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Althouse.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Camebridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree press.
- Yinger, R. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2:3, 263–282.
- Young, V.M., & Kim, D.H. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18:19. Hämtad 2013-10-11 från <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/809>

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Bilagor

Bilaga 1 Introduktion till VSR

Instruktioner för Video-stimulated-reflection, VSR

Till deltagare:

Vi skall börja med att titta på videon. Jag är intresserad av de reflektioner som videon ger upphov till. Vi kan alla se och höra vad läraren och eleverna säger och gör men vi vet inte vilka tankar och reflektioner det ger upphov till. Så det jag vill att ni skall göra är att, utifrån videon, reflektera fritt i relation till bedömning i vid mening. Jag kommer att lägga fjärrkontrollerna på bordet och vi kan alla pausa videon precis när vi vill. Det kan antingen vara läraren som blir filmad som vill berätta hur han/hon tänkte vid just något specifikt tillfälle, fria reflektioner, frågor eller funderingar. Det kan även vara någon av er andra som vill kommentera, fråga eller reflektera.

Till forskaren:

Efter att ha läst instruktionerna kommer jag sätta igång filmen. När någon av deltagarna pausar kommer jag lyssna på vad de vill berätta. Jag kommer själv ställa specifika frågor utan ställa explorativa frågor som:

kan du utveckla...

hur menar du då...

vad säger ni andra...

Skulle deltagarna säga ”Jag vet inte/ kommer inte ihåg” är det viktigt att acceptera det och inte pressa på ett svar eftersom då ökar risken för att de berättar vad de tror forskaren är ute efter eller relaterar det till någon annat.

Om någon deltagare pratar utan att pausa kommer jag pausa videon och lägga fjärrkontrollen riktad mot den som pratar så att den personen kan sätta igång videon när han/hon pratat färdigt.

KOMPETENS I KLASSRUMSBEDÖMNING

Jag kommer inte reagera spontant på något deltagarna säger utan bolla tillbaka till deltagarna. Exempelvis genom att säga:

Oh

Mhm

Jag förstår

Uh-huh

Ok

Som forskare kommer jag inte ge utvecklande svar eftersom feedback eller input kan få deltagarna att ändra inriktningen på sina kommentarer. Jag kommer med andra ord inte vara en samtalspartner.

Avslutningsvis kommer jag fråga om någon av deltagarna har några fler kommentarer eller frågor angående det vi just tittat på.

(Utveckling av Gass & Mackey, 2000, s. 154-155)

Bilaga 2 Tillståndsbrev till vårdnadshavare

Den svenska skolan är i dag uppmärksam på olika sätt. Den nya läroplanen, ”läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet”, är bara en av många reformer och det är av yttersta vikt att både grundskola och högskola står väl rustade inför kommande förändringar.

Jag arbetar för närvarande med en klassrumsnära forskningsstudie och för att genomföra projektet behöver jag studera lärares och elevers arbete i praktiken. Ett sätt att göra detta är genom videoinspelningar i klassrummet för att sedan samtala med lärare om det som händer under lektionerna. Undersökningen kommer att genomföras i Ditt barns klass under vårterminen 2013. Ditt barns lärare har lovat att ställa upp i undersökningen.

Deltagande är frivilligt och bygger på att föräldrar/vårdnadshavare ger tillstånd till att eleverna deltar. De uppgifter som samlas in kommer att behandlas enligt de riktlinjer för studier av detta slag som gäller för deltagarnas anonymitet. Jag hoppas att ni vill ställa upp på denna undersökning som är viktig för att bidra med kunskap om lärares och elevers arbete i skolan. De videoinspelningar som genomförs i klassrummet kommer att användas och analyseras av mig, i samtal med ditt barns lärare samt i interna forskningssammanhang.

Välkommen med frågor om det är något du undrar över!

Vänligen,

Fredrik Thornberg

035-167311

Doktorand, pedagogiskt arbete

Högskolan i Halmstad/Göteborgs universitet



Mitt/vårt barn får delta i ovan beskrivna forskningsprojekt

Vårdnadshavares

underskrift: _____

Barnets namn och

klass: _____