

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## **Var är jag, vart ska jag och hur når jag dit?**

En deskriptiv studie om att införa formativ bedömning i  
undervisningen på sfi.

Carina Haglind Ahnstedt

Beteckning på arbete, Självständigt arbete 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: Ht 2017  
Handledare: Marie Rydenvald

## Sammandrag

Jag har studerat hur en skola arbetar med att införa och utveckla formativa arbetssätt i undervisningen i svenska för invandrare (sfi). På skolan studerar runt tusen vuxna sfi-elever och cirka 30 sfi-lärare undervisar i svenska som andraspråk.

Jag har djupintervjuat rektor och två lärare, observerat sammanlagt sju lektioner samt varit med vid två avstämningar för samtliga sfi-lärare. Mitt syfte är att se vad formativ bedömning innebär för mina informanter – rektor och två lärare – samt hur de arbetar med att införa formativ bedömning i klassrummet.

Min studie visar att såväl intervjuade lärare som rektor har en god och fördjupad förståelse för vad formativ bedömning innebär. De har också lyckats realisera den formativa bedömningen väl under sina lektioner, även om det finns områden som skulle kunna fördjupas ännu mer, exempelvis hur man som lärare ger feedback på ett sätt som tydligt leder till vidare lärande.

Samtliga tre informanter ser formativt arbetssätt som en självklarhet inom språkundervisningen och som ett förhållningssätt som är här för att stanna.

Deras val att arbeta med kollegialt lärande stämmer väl överens med den tidigare forskning som finns. Med bakgrund i den skulle jag gärna se en utökad diskussion i arbetslagen om vad ett formativt arbetssätt innebär och hur det realiseras i praktiken.

Den kritik som finns om formativ bedömning handlar ofta om att forskare har dragit slutsatser utan att ta tillräcklig hänsyn till kontextuella faktorer som ämne, miljö eller ålder. Den forskning som finns idag utgår nästan uteslutande från elever inom grundskolan och har ofta ett fokus på matematik och naturvetenskap. Därför vore det intressant för vidare forskning att studera formativ bedömning för vuxna elever inom sfi samt att också ytterligare belysa språkets roll för att använda och utsättas för formativa arbetsmetoder.

Nyckelord: *formativ bedömning, sfi, bedömning för lärande*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och forskningsfrågor .....	2
2.1. Begrepp .....	2
3. Teoretisk ram och tidigare forskning.....	3
3.1. Vad är formativ bedömning? .....	5
3.1.1. Tydliggöra mål .....	7
3.1.2. Att ta fram belägg för elevernas prestationer .....	8
3.1.3. Feedback.....	9
3.1.4. Elever som resurser för varandra.....	10
3.1.5. Att äga sitt eget lärande .....	11
3.2. Synligt lärande .....	12
3.3. Klassrumsdialog.....	13
3.4. Invändningar mot formativ bedömning .....	14
4. Metod och material .....	15
4.1. Deltagare och urval .....	16
4.1.1. Mina tre informanter .....	16
4.1.2. Observation .....	17
4.2. Intervju .....	18
4.3. Analysavsnitt.....	19
4.4. Metodologiska övervägande .....	19
5. Resultat .....	21
5.1. Vad innebär formativ bedömning för mina tre informanter?.....	21
5.1.1. Bedömning för lärande – en process .....	21
5.1.2. Belägg för lärande .....	25
5.1.3. Gemensam kunskapsbas.....	27
5.1.4. Tidskrävande .....	28
5.1.5. Språkets roll för att göra bedömning.....	30
5.1.6. Elever som resurser för varandra.....	31
5.1.7. Vad ska det formativa arbetssättet ge eleverna? .....	33

5.2. Hur arbetar mina informanter med att införa formativ bedömning i klassrummet? .....	34
5.2.1. Process.....	34
5.2.2. Belägg för lärande .....	35
5.2.3. Språkets roll för att göra bedömning.....	35
5.2.4. Elever som resurser för varandra.....	36
6. Diskussion.....	39
6.1. Kontext.....	40
6.2. Tid .....	41
6.3. Bron mellan undervisning och lärande .....	42
6.4. Fem formativa strategier .....	44
6.5. Kollegialt lärande.....	46
6.6. Språkets roll .....	47
6.7. Klassrumssituation och beröm.....	47
6.8. Formativ bedömning i en summativ värld .....	49
7. Slutsatser.....	50
8. Litteraturförteckning.....	52
Bilagor 1 Introduktionsbrev	
Bilaga 2 Samtyckesblankett	
Bilaga 3 Intervjuguide rektor	
Bilaga 4 Intervjuguide lärare	
Bilaga 5 Observationsschema	

# 1. Inledning

Hur blir lärande så effektivt som möjligt? Hur lotsar man eleverna bäst för att snabbt ta sig igenom skolsystemet? På sfi, svenska för invandrare, finns vuxna elever som otåligt väntar på att deras nya liv i Sverige ska börja. Språket är en nyckel för att de ska kunna ta en aktiv plats i samhället. För dem, i likhet med många andra elever, är det viktigt att hitta metoder för ett så effektivt lärande som möjligt.

Bedömning och att skaffa belägg för kunskap har intresserat lärare i alla tider. Hur bedömningen går till påverkar också inläringen och förståelsen hos eleverna. På så sätt blir bedömningen ett viktigt verktyg för elevernas vidare lärande. Sedan slutet av 1990-talet har begreppet formativ bedömning fått stor spridning inom skolvärlden både i Sverige och utomlands (Hirsh & Lindberg 2015).

I rapporten *Formativ bedömning på 2000-talet* (2015) understryker Hirsh och Lindberg vikten av ytterligare förståelse av begreppet hos aktörer, på alla nivåer, som implementerar arbetet i praktiken. De ser ett stort behov av fler studier ”som fördjupar vår kunskap om olika aktörers förståelse, erfarenhet och uppfattningar av formativt arbete (Hirsh & Lindberg 2015:72-73).

Under våren 2017 har jag följt arbetet med hur en skola i Göteborg fördjupar och implementerar sitt arbete med formativ bedömning på sfi, det vill säga vuxenutbildning på grundskolenivå för personer som behöver lära sig svenska som andraspråk.

På skolan studerar cirka tusen vuxna elever och där arbetar också cirka trettio svenska som andraspråklärare. Formativ bedömning är inget nytt för vare sig lärare eller rektor, utan de har på olika sätt arbetat med detta i flera år, men under våren ville de sätta extra fokus på arbetssättet och har därför gemensamt läst Dylan Williams bok *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken* (2013). I den beskrivs fem nyckelstrategier inom det formativa arbetssättet. Lärarna har under fem treveckors-perioder satt fokus på en strategi i taget, prövat olika verktyg i

2

klassrummet och fått tillfälle till diskussioner och kollegialt lärande i arbetslagen. Varje strategi har startats upp med en gemensam träff och avslutats med en avstämning och ett tillfälle för erfarenhetsutbyte. Arbetet har initierats och letts av rektor. Deras arbetsupplägg har sett ut så här:

1. Tydliggöra målen 19/1-9/2
2. Klassrumsklimat 9/2-6/3
3. Feedback 6/3-6/4
4. Kamratrespons 6/4-9/5
5. Självbedömning 9/5-16/6

## **2. Syfte och forskningsfrågor**

Mitt syfte är att undersöka hur praktiker tänker kring formativ bedömning. Vilka olika uppfattningar och idéer som de har om vad begreppet innebär och hur detta realiserar i praktiken när nya insikter och ny forskning riskerar att krocka med tidsbrist och vardagliga utmaningar.

Jag har också velat studera vad det innebär att arbeta formativt för lärare som undervisar på målspråket. Hur förhåller de sig till det filter för återkoppling och dialog som det kan innebära att inte lärare och elever, eller eleverna emellan, talar samma modersmål?

Mina två forskningsfrågor är:

- Vad innebär formativ bedömning för mina informanter?
- Hur arbetar de med att införa formativ bedömning i sitt klassrum?

### **2.1. Begrepp**

Skolan där min undersökning är gjord använder tre begrepp när de diskuterar och pratar om sitt arbetssätt; formativ bedömning, bedömning för lärande och formativt förhållningssätt. Under mina observationer och intervjuer med lärare och rektor har jag märkt att de använder de här tre begreppen som synonymer i sitt

utvecklingsarbete. Jag förklarar kort de olika begreppen, men har valt att behandla dem som synonymer även i min uppsats.

Den term som rektorn tycker bäst speglar det de vill uppnå på skolan är ”formativt förhållningssätt”. Hon vill att det formativa ska innefatta helheten med planering inför lektioner, arbetet under lektionen i klassrummet och bedömningen efteråt. Men eftersom formativ bedömning är det begrepp som ofta används av Skolverket (2017) samt av Wiliam (2013) används det också frekvent av lärarna och på skolan.

Bedömning för lärande (BFL) är ett begrepp som bland annat används av Holmgren (2010). Han ställer frågan vilken skillnad det är mellan bedömning *av* lärande och bedömning *för* lärande, där han menar att det sistnämnda handlar om att eleven erövrar koden för vad som är ett gott arbete. Bedömning *för* lärande är en framåtsyftande bedömning som fokuserar på de kvaliteter som behöver utvecklas i en lärprocess, medan bedömning *av* lärande är en summering som görs i slutet av ett arbete och handlar om att kontrollera eller att observera lärandet (Holmgren 2010:165-167). Holmgren använder BFL som en synonym till formativ bedömning men tycker att BFL bättre överensstämmer med begreppet ”assessment *for* learning” som hans engelska kollegor använder.

Feedback, respons och återkoppling är begrepp som ofta används i beskrivningar av formativ bedömning och BFL. Jag har i min uppsats valt att använda mig av begreppen feedback och återkoppling eftersom båda används i litteraturen samt av lärarna på skolan. Begreppen behandlas som synonymer.

### **3. Teoretisk ram och tidigare forskning**

Formativ bedömning ställs ofta i relation till summativ bedömning. Formativ bedömning definieras som ett sätt att stödja elevernas lärande och föra det framåt medan den summativa bedömningen istället är metoder som kontrollerar vad eleverna lärt sig som en grund för rangordning och urval (Jönsson 2011:212).

Hattie (2012:193) konstaterar att summativa eller formativa prov enkelt särskiljs beroende av vad tolkningen ska användas till. Om tolkningen kommer att användas

till att ändra undervisningen medan den pågår är proven formativa, om de istället är till för att summera vad eleverna lärt sig i slutet av undervisningen är de summativa. Hattie använder en liknelse för att ge ett exempel: ”När kocken smakar på soppan är bedömningen formativ, när gästen smakar på soppan är den summativ” (2012:194) och menar att båda sorterna behövs och kompletterar varandra.

Hirsh och Lindberg (2015) beskriver att formativ bedömning och summativ bedömning bygger på två skilda teoretiska traditioner. Den summativa bedömningen grundas i psykometri och behavioristiska antaganden om kunskap och lärande, medan det formativa tankesättet vilar på kognivistiska och konstruktivistiska grundantaganden (Roos och Hamilton refererade i Hirsch och Lindberg 2015:24). Men istället för att ses som motsättningar kan den summativa bedömningen och den formativa bedömningen verka på en glidande skala där de kan komplettera varandra.

Hirsh och Lindberg (2015:25-27) konstaterar dock att det kan finnas problem med att arbeta med formativa bedömningar i summativa system. Att det formativa arbetssättet, som fokuserar på elevernas individuella lärande och utveckling, har svårt att få fäste i en utbildningskultur som lägger mycket stor vikt vid extern kontroll med nationella fastsatta kunskapsprov och där olika mätningar görs för att jämföra olika skolors resultat med varandra. De tycker sig se hur formativ bedömning under de senaste fem åren har fått en mer instrumentell innebörd.

Senare års forskning/.../har visat på tydliga tendenser till att formativa klassrumspraktiker blir mekaniska och ritualisade metoder som läggs ovanpå lärares ordinarie undervisningsmetoder och används på ett oreflekterat sätt, där tid och strukturer för gemensamt kollegialt arbete kring såväl teoretisk förståelse som tillämpning av formativa praktiker inte finns på plats. (Hirsh & Lindberg 2015:25)

Begreppet formativ bedömning är inget nytt. Dess rötter kan spåras till 1930 och 40-talet, och började användas som begrepp i slutet av 1960-talet. Det var dock först efter översikten *Assessment and classroom learning* (Black & Wiliam 1998) som teorierna om formativ bedömning fick större genomslag och började spridas. Översikten pekade på flera studier som visade att undervisning som innehöll



formativa drag ledde till stora positiva effekter på elevernas lärande (Jönsson 2011: 214).

### **3.1. Vad är formativ bedömning?**

Skolverket definierar formativ bedömning som följer:

Formativ bedömning kan betraktas som ett redskap för lärande både för elever och för lärare. Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter en lärandekultur och ett klassrumsklimat där elever vill lära och där de får möjlighet att lära sig att lära. (Skolverket 2017)

Vidare konstaterar de att en formativ process ska innehålla ett tydliggörande av målen för undervisningen, att läraren söker information om var eleven befinner sig och att eleven får återkoppling på hur hen ska göra för att nå målen. Wiliam (2013) har en liknande definition:

Bedömningen fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits. (Wiliam 2013:58)

Det finns alltså tre aktörer i den formativa processen lärare, elev och kamrat. Man brukar också prata om tre nyckelprocesser i den formativa bedömningen. Wiliam (2013) definierar dem som:

- Var eleverna befinner sig i sitt lärande
- Vart de är på väg
- Hur de ska komma dit.

Utifrån de här tre aktörerna och de tre nyckelprocesserna har Wiliam (2013) lyft upp fem nyckelstrategier:

1. Klargöra och förstå lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belegg för lärande.
3. Ge feedback som för lärandet framåt.
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.
5. Aktivera eleverna att äga sitt eget lärande.

<b>Aktörer</b>	<b>Vart den lärande är på väg</b>	<b>Var den lärande befinner sig just nu</b>	<b>Hur gapet mellan nuläge och mål ska</b>
<b>Lärare</b>	Tydliggöra mål och framgångskriterier för lärande	Skapa effektiva klassrumsdiskussioner och andra situationer som ger bevis för lärande <b>2</b>	Ge återkoppling som tar den lärande framåt <b>3</b>
<b>Kamrat</b>	Förstå och dela mål och framgångskriteriet för lärande	Aktivera elever som resurser för varandra <b>4</b>	
<b>Elev</b>	Förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande <b>1</b>	Aktivera elever som ägare av sitt eget lärande <b>5</b>	

**Figur 1**

Nyckelprocesser i formativ bedömning och hur de samverkar med nyckelstrategier och olika aktörer. (efter Black & Wiliam 2009, s. 8) hämtad ur Hirsh och Lindberg (2015:21).

Dessa nyckelstrategier kan sägas vara kärnan i den formativa bedömningen och jag kommer nedan att kort redovisa varje strategi. Där utgår jag i första hand från Wiliams bok *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken* (2013) eftersom det är dessa som min observerade skola har använt som studiematerial, men på vissa ställen har jag också hämtat information från annan litteratur. Samtidigt vill jag betona att dessa strategier i stort är verktyg som kan användas i formativa syften och även om de har beskrivits som *varandes* formativ bedömning är det en process som

inte får kokas ned till att ”bara” bli en uppsättning verktyg och metoder (Hirsh & Lindberg 2015:30).

### **3.1.1. Tydliggöra mål**

För att kunna nå de lärandemål som finns behöver eleverna först förstå dem. Det kan tyckas självklart men har inte alltid varit självklart i undervisningen. Bland annat Gibbs (refererad i Hirsh & Lindberg 2015:11) pekar på det orimliga i att det bara är den ena parten, det vill säga lärarna, som är medvetna om utifrån vilka kriterier elevernas prestationer jämförs och bedöms. Gibbs konstaterar att en förutsättning för att eleverna utvecklar kunskap och blir delaktiga är att läraren kan förmedla en förståelse för innebörden i mål och betygskriterier i de olika ämnena. Även Hattie (2012: 159) beskriver hur tydliggörande av målen är grundläggande för att eleverna ska bli engagerade och delaktiga i sitt lärande.

För att kunna delge lärandemålen måste läraren först själv formulera mål för undervisningen och bryta ned dem till lektionsnivå. Jönsson (2011:219) ger ett exempel från historieundervisningen i femte klass.

Det räcker alltså inte att ha som mål att eleverna ska lära sig om Sverige eller om medeltiden. Istället måste man specificera att eleverna exempelvis ska kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige (Jönsson 2011:219).

För att säkerställa att de kan detta krävs tydliga kriterier för vad som ska finnas med i en sådan berättelse, det räcker inte med att tala om dem, utan det behövs konkreta exempel. I det arbetet kan att bedömningsmatriser kan vara ett stöd (Jönsson (2011). Han poängterar dock att för att de ska vara till nytta behöver eleven kunna sätta sig in i de olika begreppen i matrisen. Det kan göras genom att eleverna återkommande har fått feedback med bedömningsmatriserna som grund eller att eleverna har blivit väl förtrogna med kriterierna genom att bedöma sina egna eller kamraternas arbeten.

Wiliam (2013) konstaterar att det inte finns något färdigt recept på hur man som lärare kan tydliggöra målen. Däremot ger han exempel på hur man som lärare *inte* ska göra. Wiliam menar att det inte räcker att mekaniskt sätta upp ett mål för lektionen, låta eleverna skriva av det, och sedan fortsätta med undervisningen utan att återknyta till målet, detta kallar han ”mål för gallerierna” (2013:71). Att klargöra målen är således ingen enkel sak. Wiliam (2013) lyfter upp vikten av klara kriterier och att koppla dem till konkreta exempel i andra elevers arbeten samt att ge möjlighet att diskutera styrkor och svagheter kring dessa. Andra vägar att gå kan vara ett arbete där lärare och elever tillsammans konstruerar bedömningsmatriser eller genomför prov där de gemensamt formulerar korrekta svar i grupp.

### ***3.1.2. Att ta fram belägg för elevernas prestationer***

Hur konstruerar man som lärare frågor för att få en inblick i elevernas tänkande? Hur får man svar som visar var eleverna befinner sig i sitt lärande? Det är en uppgift som är svår men nödvändig, eftersom man som lärare inte kan lägga upp och planera en undervisning som leder till vidare lärande om man inte förstår vad eleverna redan kan och hur de resonerar (Wiliam 2013). Till lärarens hjälp presenterar Wiliam ett antal verktyg. Bland annat understryker han vikten av att lärare tillsammans i sina arbetslag samarbetar och diskuterar för att konstruera frågor som genererar nytt tänkande hos eleven och som också ger läraren nödvändig information om vad som ska göras härnäst. Frågan: Varför är en fågel inte en insekt? Ger exempelvis betydligt mer än frågan: Hur många ben har en spindel? (2013:94).

Att se till att alla elever är delaktiga i klassrummet är ett annat sätt att skaffa information. Wiliam (2013) föreslår exempelvis glasspinnemetoden, det vill säga att läraren skriver alla elevers namn på glasspinnar och sedan slumpvis drar dem när hen vill ha svar på en fråga. Eftersom syftet är att engagera alla i klassen är det viktigt att läraren inte godtar svar som ”jag vet inte” från elever. Istället kan läraren komma tillbaka till eleven när någon annan svarat och få en fråga i stil med, ”ok, nu har du hört en del andra svar, vilket gillade du mest?” Ett annat sätt är att låta eleven ”ringa en vän”, ”fråga publiken” eller chansa på ”femtio-femtio” (2013:97-98).

Ett tredje verktyg är utgångspass, eller exit-ticket, som mina informanter kallar det. Metoden innebär att läraren vid lektionens slut ställer en central fråga från dagens undervisning och ber eleverna att skriva svaret på en anonym lapp och lämna in. En liknande metod är att ställa frågor med olika alternativ där eleverna får hålla upp skyltar med svaren exempelvis a, b, e, eller d. På så sätt får läraren snabbt en uppfattning om vad eleverna kan och vilka områden som de måste repetera samtidigt som det skapar engagemang hos eleverna (2013:108).

Wiliam (2013) menar att det hos lärare är viktigt att inte bara leta efter rätt svar utan att också lyssna tolkande och att leta information om hur eleven tänker även i felaktiga svar. Inte bara kontrollera ”Har de hängt med?” utan ”Vad kan jag lära mig om elevens tänkande genom att lyssna noga på vad de säger?” (2013:100).

### **3.1.3. Feedback**

När eleverna vet var de befinner sig kunskapsmässigt och vad som är målet, blir den sista frågan hur de ska komma dit. Här blir återkopplingen på deras prestationer det som leder dem vidare.

Hattie (2012:161) pratar om återkoppling på fyra nivåer: uppgifts- och produktnivån, processnivån, självregleringsnivån och individnivån. De tre första som handlar om vad man lär sig, hur man lär sig och hur man själv kan utvärdera sitt lärande, är alla effektiva för inläring medan man ska undvika den fjärde som ger återkoppling på personlig nivå. Att ge personligt beröm vid fel tillfälle kan upplevas som förvirrande och till och med motverka inläringen.

Wiliam (2013) är inne på samma linje och menar att det viktigaste kriteriet för bra feedback är att det genererar tänkande. Effektiv feedback fokuserar på vad eleven ska göra härnäst och inte hur bra eller dåligt elevens arbete är. Vidare måste feedbacken vara förståelig och eleverna måste ges tid att använda den.

När det gäller skriftlig feedback menar Wiliam (2013) att det är viktigt att inte ge rätt svar utan att istället markera var det har blivit fel och låta eleverna själva genom att få ledtrådar tänka ut rätt svar. Han beskriver en undersökning (Butler 1988 refererad i Wiliam 2013) som visar att elevernas prestation förbättrades mest när de fick feedback som endast bestod av skriftliga omdömen. I de fall där elever fick

betyg, eller betyg i en kombination med omdöme, förbättrades inte prestationen alls. Motivationen ökade bara hos dem som hade fått höga poäng och det var också bara de som var intresserade av att läsa sitt omdöme, men kommentarerna hade alltså ingen gynnsam effekt. Wiliam (2013:122-123) ger exempel där feedback till och med har fungerat kontraproduktivt och minskat elevernas prestation. Det sker exempelvis när feedbacken förstärker eller cementerar personens självuppfattning som smart eller misslyckad. Han konstaterar att feedback är ett svårbegripligt begrepp. ”Feedback fungerar formativt endast om eleverna använder den information de får tillbaka för att förbättra sina prestationer” (2013:134). Det är alltså nödvändigt att eleverna förstår hur den ska användas. Om en elev exempelvis blir uppmuntrad att arbeta mer systematiskt, måste läraren säkerställa att eleven vet hur hen ska göra, alltså ge ett recept på hur eleven ska nå målet. Andra saker att tänka på är att eleverna behöver ges tid för att förbättra sitt arbete under lektionen, samt att feedbacken ska generera mer tid för eleverna att använda än för lärarna att ge den.

Det viktigaste är dock att skilja på sak och person och Wiliam konstaterar att feedbacken behöver rikta uppmärksamhet mot vad som ska göras härnäst istället för att fokusera på hur bra eller dåligt något är (2013:143).

Om vi ska utnyttja feedbackens kraft att öka elevernas lärande måste vi se till så att den orsakar kognitiva och inte emotionella reaktioner – med andra ord, feedback ska leda till tänkande. (Wiliam 2013:145)

#### ***3.1.4. Elever som resurser för varandra***

Det finns de som säger att det bästa sättet att lära sig något är att lära ut det till någon annan. Wiliam (2013) konstaterar att det finns flera positiva effekter av att kamrater handleder varandra. En effekt visade sig vara att elever är mer avslappade när kompiserna istället för läraren är den som förklarar. De tyckte att det var lättare be om förtydligande eller att ställa följdfrågor till sina klasskamrater än till läraren där de istället oftast låtsades förstå eftersom de inte ta upp lärarens tid eller verka dumma (2013:149).

Wiliam (2013) understryker dock att två komponenter måste finnas med för att kollaborativt lärande ska bli effektivt: att grupparbetet har ett tydligt mål samt att det finns en individuell ansvarsskyldighet så att enskilda elever inte kan åka snålskjuts på andra. Wiliam (2013) fortsätter att ge flera exempel på tekniker där elever kan hjälpa varandra. Ett sätt är att skriva upp på tavlan vilka frågor som finns, och där elever som tror att de kan svaren, stöttar sina kamrater. Ett annat att i grupper formulera frågor efter dagens lektion eller att gemensamt förbereda sig inför kommande prov (2013: 151-155).

En kritik mot kollaborativt lärande som Wiliam (2013) nämner är att mellanskiktet av elever riskerar att bli passiva eftersom det i huvudsak engagerar de elever som lär ut och de elever som får deras hjälp. En annan invändning kan vara att kollaborativt lärande inte uppmärksammar de mest högpresterande eleverna, men han konstaterar samtidigt att det inte är en teknik för att rangordna, utan för att öka inläringen hos så många som möjligt.

### ***3.1.5. Att äga sitt eget lärande***

Hur skicklig en lärare än är kan den inte tvinga en elev att lära sig. Istället måste lärandet skapas hos eleven själv, men med lärarens hjälp. (Wiliam 2013:159) vill sätta fokus på den här inre processen och stötta eleverna i att reflektera över sitt eget lärande.

”Alla elever kan förbättra sitt sätt att styra lärprocesser och bli ägare av sitt eget lärande. Detta är emellertid ingen enkel process. Att reflektera kritiskt över sitt eget lärande är känslomässigt laddat, varför det tar tid att utveckla sådana färdigheter, särskilt med elever som är vana att misslyckas. (Wiliam 2013:171)

Hur ska eleven då kunna få tillräckligt mycket insikt i sitt eget lärande för att förbättra det? Wiliam benämner bland annat motivation som en avgörande faktor för allt lärande. Men han beskriver också att motivationen varken behöver vara något

som läraren ger eleven eller på något som eleven antingen har eller inte har, utan att motivationen istället är avhängig hur väl utmaningen matchar förmågan.

Om vi inte ser motivationen som en orsak utan som ett resultat, någonting som har uppstått som en följd av att utmaning och förmåga matchar varandra, då är elevens brist på motivation bara ett tecken på att läraren och eleven måste försöka med något annat (Wiliam 2013:164).

Han konstaterar vidare att elevens motivation och tro på sin förmåga tenderar att minska under skoltiden men att läraren kan motverka det genom att ge positiv konstruktiv feedback. Det vill säga som ”innehåller ett recept på framtida handling istället för att gå igenom tidigare misslyckanden” (Wiliam 2009:166) samt att ”använda varje tillfälle att överföra verkställande kontroll av lärandet från läraren till eleverna för att stödja deras utveckling som självständiga studerande” (Wiliam 2009:166). Han ger en rad exempel på metoder och verktyg som kan användas i klassrummet. Bland annat genom ”trafikljus”, det vill säga att eleverna i slutet av lektionen med hjälp av färgade lappar får beskriva hur väl de har uppnått lektionens lärandemål. Wiliam beskriver ett flertal situationer när eleverna använder dessa kommunikationssätt på ett sätt som leder till ökad förståelse i klassrummet. Andra tips är att påvisa progression i att samla mappar med texter eller bilder som visar olika grad av utveckling eller genom att eleverna själva reflektera över sitt lärande i loggböcker (Wiliam 2009:170-171).

### **3.2. Synligt lärande**

Formativ bedömning flyttar alltså fokus från att summera resultat vid avslutande av ett arbete till kontinuerlig återkoppling på elevernas lärande. Hattie (2012) har i forskningsöversikten *Visible learning* gjort världens hittills mest omfattande sammanställning om faktorer som påverkar elevernas studieprestationer. I toppen på hans lista kommer flera av de formativa strategier som tidigare har nämnts såsom självskattning, formativ bedömning, klassrumsdiskussioner, lärarens tydlighet och återkoppling (2012:312).



Hattie vill lyfta upp den påverkan som läraren har på eleverna och undervisningssituationen och synliggöra det osynliga lärandet som sker mellan elever och lärare i klassrummet. Han konstaterar att det inte finns något särskilt program eller koncept för hur man kan införa synligt lärande, men presenterar ett antal riktlinjer som kan skapa diskussioner och uppmuntra skolledare och pedagoger att utvärdera sin egen påverkan.

Det handlar om att påverka lusten att lära, att locka eleverna till fortsatt lärande och att se på vilka sätt eleverna kan få stärkt positiv livsuppfattning, respekt för sig själva och andra – och samtidigt höja studieprestationerna. (Hattie 2012:12)

### **3.3. Klassrumsdialog**

Det formativa förhållningssättet betonar att inläring är något som sker mellan tre olika aktörer och nivåer; elev, lärare och kamrater. Dysthe (1996) har ägnat mycket tid åt att studera klassrumsdialog på olika skolor och betonar även hon hur inläring sker i ett samspel.

Hon började sin forskning med att ta elevplats längst ned i klassrummet och blev genom sina observationer medveten om hur lite dialog det egentligen förekom i klassrummet. Istället var det lärarens röst som hördes mest och eleverna som svarade på frågor. Frågorna ställdes ofta utifrån att det fanns ett rätt svar och bekräftades av läraren som sedan själv utvecklade resonemanget. ”Det rör sig alltså formellt sett om en dialog. Men i verkligheten är det en monolog, där eleverna fyller i de ord som fattas i lärarens tal” (Dysthe 1996:10).

Dysthe (1996) konstaterar att för att det verkligen ska bli ett flerstämmigt klassrum behöver frågorna ställas på ett sätt så att svaren tillför ny kunskap och att läraren tar upp dem och väver in dem i undervisningen.

Då läraren signalerar att det som eleverna tänker, säger och skriver är intressant och värt att kommentera så ökar elevernas självrespekt,

eftersom det förväntas av dem att de ska tänka och de också behandlas som om de gör det. (Dysthe1996:241)

Hon pekar på elevernas engagemang och delaktighet som tre villkor för en god inlärningspotential och understryker hur inläring sker i samspel och dialog.

Det flerstämmiga klassrummet innebär ett klassrum där lärarens röst är en av många röster som lyssnas till, där eleverna också lär av varandra och där muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen. (Dysthe1996:13)

### **3.4. Invändningar mot formativ bedömning**

Som jag tidigare nämnt finns det en rad studier exempelvis Wiliam (2013) och Hattie (2012) som visar att formativ bedömning och formativa arbetsmetoder stödjer elevers lärande. Men det finns också röster (Hirsh & Lindberg 2015:26) som menar att området inte är tillräckligt beforskat och att det har dragits för stora växlar av de studier på formativ bedömning som gjorts. Den största kritiken handlar om att forskningen har tagit för lite hänsyn till i vilken kontext den formativa bedömningen har gjorts och att man i studierna inte har tagit in aspekter som etnicitet, genus och social klass (Hirsh & Lindberg 2015:22).

Hirsh och Lindberg (2015) lyfter upp några kritiska artiklar. En invändning som tas upp i dem är att begreppet formativ bedömning inte är tillräckligt väl definierat. Det är oklart vilka redskap och tekniker är det egentligen som avses och därför svårt att dra mer generella slutsatser. Istället är effekterna av det formativa arbetet tätt sammankopplat med miljö och sammanhang (Bennett 2011 refererad i Hirsh Lindberg 2015). En ytterligare kritik som kommer upp är att de beräkningar som har gjorts inte bygger på tillräckligt mycket information (Kingston & Nash 2011 refererad i Hirsh & Lindberg 2015). Hirsh och Lindberg (2015) konstaterar också att analyser visar att störst effektstorlek har visat sig fås i ämnet matematik, varför den kan vara problematisk att generalisera dem till övriga ämnen.

Hirsh och Lindberg (2015) fortsätter att beskriva hur formativ bedömning är ett paraplybegrepp och omfattar så varierande aspekter som att tydliggöra mål, klassrumsmiljöer och återkoppling, därmed finns det stora svårigheter att studera de formativa effekterna i sin helhet. Hirsh och Lindberg (2015) efterfrågar också studier som innefattar för- och eftertester av elevernas kunskaper.

Vi finner det anmärkningsvärt att man på basis av effektstorlek talar om hur elevers lärande har ökat, utan att någon definition görs av vad detta lärande består i eller med hjälp av vilka tester in- och utgångsvärde har mätts (2015:32).

Hirsh och Lindberg (2015) konstaterar vidare att den svenska forskningen är knapphändig och också fokuserar på skilda aspekter inom formativ bedömning. Utöver det måste man ta hänsyn till att studierna utgår från olika lärmiljöer både när det gäller elevernas åldrar och kultur. Exempelvis måste studier i andra länder prövas mot svenska förhållanden och svensk kontext och hur det skiljer sig från de förhållningssätt som finns vad gäller lärares förhållningssätt, undervisningens villkor och betygssystem (2015:76).

## **4. Metod och material**

Jag har valt att använda en kvalitativ metod eftersom mina data grundar sig på observationer och intervjuer. Jag vill studera uppfattningar och arbetssätt på djupet och lyfta upp relationer och processer snarare än resultat, därför lämpar sig en kvalitativ metod som innebär fallstudier bäst.

Fallstudier fokuserar på en (eller några få) förekomster av ett särskilt fenomen i avsikt att tillhandahålla en djupgående redogörelse för händelser, förhållanden, erfarenheter eller processer som förekommer i detta särskilda fall. (Denscome 2009:59)

#### 4.1. Deltagare och urval

Jag har följt arbetet med hur en skola arbetar med att införa ett formativt förhållningssätt på sfi. På skolan finns cirka tusen vuxna elever som studerar sfi. Här arbetar cirka 30 sfi-lärare indelade i tre arbetslag.

Min studie började med ett förberedande möte med rektorn där rektorn presenterade bakgrunden till arbetet med att implementera ett formativt förhållningssätt och hur skolan kommer att lägga upp det under våren. Rektorn presenterade boken ”Att följa lärande” av Wiliam (2013) och beskrev hur de under vårterminen kommer att fokusera på ett kapitel i taget.

Nästa steg var ett arbetsmöte med sfi-lärarna på skolan samt rektor, cirka 25 lärare deltog på mötet. Jag presenterade mig och mina forskningsfrågor samt ställde frågan om att få observera någon eller några lärare under deras lektioner. En lärare anmälde sitt intresse direkt och ytterligare en lärare återkom per mejl lite senare. Båda är erfarna lärare och har jobbat många år med sfi.

Lärare och rektor informerades om att alla data kommer att hanteras konfidentiellt och att såväl skolan som intervjupersonerna kommer att anonymiseras i rapporten. Mina tre informanter verifierade sitt deltagande genom att skriva på en samtyckesblankett (Kvale och Brinkman 2009:107-108).

Jag har inte haft några på förhand fasta hypoteser som jag har velat testa (Denscombe 2009:285). Min utgångspunkt har istället varit att lära och studera förutsättningslöst utifrån mina forskningsfrågor.

##### 4.1.1. *Mina tre informanter*

Jag intervjuat rektor samt intervjuat och observerat två sfi-lärare.

Rektorn är den som har satt igång arbetet med att vidareutveckla och implementera det formativa arbetssättet för lärarna på sfi under våren 2017. Rektorn har också tidigare arbetat som sfi-lärare.

Lärare 1 är svenska som andraspråkslärare med cirka tio års arbete i olika skolor i sfi i språkinledning som finns på gymnasiet. Just nu undervisar hon på D- och C-

kursen på sfi, vilket innebär elever som inte är nybörjare utan som har kommit en bit på väg i sin svenskainläring.

Lärare 2 är musik- och andraspråkslärare och har arbetat på sfi samt tidigare på grundskolan. Just nu undervisar Lärare 2 på en sfi-kurs som kallas Digiflex. Den är på halvdistanst och riktar sig till elever på C- och D-nivån som arbetar eller är föräldralediga och som har egen dator. Eleverna studerar hemma och har också möjlighet att delta i upp till fyra lektioner i veckan på skolan. De behöver inte anmäla sig i förväg. De flesta elever kommer en gång i veckan. Kursen blir individuellt utformad efter vars och ens behov. Eleverna håller kontakt med lärarna via en loggbok som finns på skolans digitala plattform där merparten av det material som eleverna använder under kursen finns. Elever och lärare har också möjlighet att chatta med varandra och att skicka ljudfiler och filmer. Totalt varierar elevantalet på lektionerna på mellan 5 och 15 elever. Lektionerna börjar och avslutas med en stunds gemensamt samtal i helklass, men i stort arbetar eleverna enskilt. Lärare 2 går runt och handleder eller ger personlig feedback på deras tidigare inlämnade material. Det är alltså mindre tid för katederundervisning och mer tid för enskilda samtal.

Anledningen till att jag endast har tre informanter i min studie är dels att jag har velat göra en fallstudie där jag använder data från såväl intervjuer och observationer och för att materialet ska bli hanterbart måste jag begränsa antalet informanter, dels att endast två, av de runt 25 lärare som fick frågan, anmälde intresse för att delta.

#### **4.1.2. Observation**

Jag har varit ”en total observatör” (Kullberg 2014:101) alltså en person som endast studerar och inte deltar i klassrummet. Min roll som forskare har varit känd av eleverna och läraren. Inför första lektionen i båda klasserna presenterade jag mig själv och min forskning för eleverna och förklarade att jag inte skulle lyfta upp någon enskild elev i min studie utan att mitt syfte var att studera Lärare 1 och dennes arbete i klassrummet. Jag har placerat mig på en ledig stol i bakre delen av klassrummet och följt lektionen. När eleverna har jobbat i grupp har jag gått runt och lyssnat men inte ställt några frågor eller deltagit på annat sätt.

Jag har inför varje observationstillfälle gjort ett observationsschema (se bilaga 5) där jag har ringat in olika områden som jag speciellt ska fokusera på. Jag har börjat med att skaffa mig en överblick och ett brett fokus av klassrummet och miljön i det för att sedan kunna snäva in på specifika händelser (Kullberg 2014:108).

Jag har observerat Lärare 1 vid fyra tillfällen i samma klass på D-kursen, det vill säga den högsta sfi-nivån där avslutad kurs motsvarar svenskan i grundskolans sjätte klass. Elevantalet i klassen är mellan 20 och 30 stycken. Lärare 2 har jag observerat under tre lektioner där elevantalet har varierat.

Mitt syfte har framförallt varit att beskriva ett förhållningssätt och de olika situationer som uppstår. Under resans gång bestämde jag mig för att speciellt lyssna efter hur lärarna arbetar med feedback: om den är tydlig, om eleverna verkar förstå den och om de får tillräcklig tid för att kunna använda den. Jag har också tittat på klassrumsklimat och klassrumdialog samt observerat en lektion när de gjorde kamratbedömningar.

Förutom klassrumsobservationer har jag observerat två avstämningsmöten med samtliga sfi-lärare. Mötena har letts av rektor. Här har jag inte spelat in utan bara lyssnat och antecknat. Mitt syfte har varit att skapa en inblick av skolans arbete genom att lyssna på hur diskussionen går och få ta del av lärarnas erfarenheter av arbetet med de olika strategierna i sina klassrum.

## **4.2. Intervju**

Efter observationerna har jag djupintervjuat lärarna. Vi har suttit ungefär en timma och samtalat ostört i deras arbetsrum (Kvale och Brinkman 2009:43).

Jag också djupintervjuat rektor eftersom det är hon som driver och initierar arbetet med ett formativt förhållningssätt. I början av intervjun har jag bett om tillstånd att spela in vårt samtal och efteråt har jag transkriberat stora delar för att kunna analysera och förstå innehållet.

Intervjuerna har varit halvstrukturerade. Det innebär att jag i förväg har gjort en intervjuguide (Bilaga 3 och 4) med frågor och skickat till intervjupersonerna. Jag har under intervjun utgått från de förberedda frågorna, dock kan ordningen av frågorna

variera och jag har också ställt olika följdfrågor beroende på det svar jag har fått och på intervjupersonernas intresse och upplevelse (Kvale och Brinkman 2009:43).

### **4.3. Analysavsnitt**

För att analysera mina data har jag delat upp dem i olika områden. I resultatkapitlet (Kapitel 5) redovisar jag mina resultat uppdelade i dessa områden. Första delen i resultatdelen svarar på min första forskningsfråga: ”Vad innebär formativ bedömning för mina informanter?” Här redogör jag för vad de har sagt under intervjuerna. Jag har sammanfört resultaten under rubriker som utgår från de områden som vi pratade mest om under intervjuerna och som är viktiga delar inom formativ bedömning samt för skolans arbetssätt och vision. Rubrikerna är: ”Bedömning för lärande – en process”, ”Belägg för lärande”, ”Gemensam kunskapsbas”, ”Tidskrävande”, ”Språkets roll för att göra formativ bedömning”, ”Elever som resurser för varandra” och ”Vad ska det formativa arbetssättet ge eleverna?”

Andra delen av resultatdelen svarar på min andra forskningsfråga: ”Hur arbetar de med formativ bedömning i sitt klassrum?” Här redogör jag för vad jag har sett och hört under mina observationer. Jag har även här kategoriserat observationerna i olika områden. De rubriker jag har valt är ”Process”, ”Belägg för lärande”, ”Språkets roll för att göra bedömning” och ”Elever som resurser för varandra”. Rubrikerna utgår från samma område som under intervjuerna, men eftersom det handlar om observationer måste jag begränsa beskrivningarna till att handla om det som är möjligt att observera, det vill säga det som görs och sägs i klassrummet.

### **4.4. Metodologiska övervägande**

En svaghet i att använda fallstudie som metod är att det med rätta kan ifrågasättas huruvida de slutsatser som dras är generaliserbara i andra sammanhang (Denscombe 2009:72). Min studie omfattar endast en skola och tre personer. Urvalet är dessutom gjort utifrån lärarnas eget intresse av att delta i undersökningen och studien är gjord med bakgrund i skolans egen unika situation och arbetssätt. Därför kan inte resultatet ses som generaliserbart.

Alla kvalitativa metoder utgår från hur forskaren tolkar insamlade data. Det som forskaren åtar sig är att grunda alla resonemang och analyser i de belägg som har samlats in (Denscombe 2009:367). För att säkerställa rådata och härleda mina tolkningar dit, har jag varit noga med att spela in, anteckna och att ställa följdfrågor. För att försäkra mig om att jag har uppfattat intervjupersonerna rätt och att fakta i övrigt stämmer, har mina informanter fått ta del av, och möjlighet att reagera på, mitt resultat under arbetsgång. Detta för att så långt det är möjligt försäkra mig om att jag gör intervjupersonerna rättvisa och att de känner igen sig i sina formuleringar (Denscombe 2009:266).

I vilken mån min närvaro i klassrummet har påverkat elever och lärare är omöjligt att avgöra. Det har dock varit min utgångspunkt att bibehålla miljön så naturlig som möjligt (Denscombe 2009:279). Jag har placerat mig diskret längst bak i klassrummet, jag har undvikit interaktion med eleverna samt medverkat vid flera lektioner fördelade på flera dagar. En klass observerade jag under cirka totalt 14 timmar, i den andra klassen cirka sex timmar, vilket gör att eleverna så småningom vände sig vid min närvaro. Jag har också frågat lärarna om de tror att min närvaro har påverkat klassrumssituationen och de har svarat nekande.

En fråga man också kan ställa sig är om en annan forskare hade kommit fram till samma resultat utifrån samma intervjuer och observationer? Troligtvis inte (Denscombe 2009:273). Både vårt minne och vår perception är selektiv och gör att vi har en tendens att se det vi är vana att se och tolkar vår omgivning med hjälp av våra erfarenheter. Det kan betyda att vi filtrerar bort oönskade stimuli och istället förstorar upp önskade. Observationen kan också påverkas av fysiska och emotionella tillstånd, forskarens engagemang samt vilken erfarenhet och kompetens hen har (Denscombe 2009:273).

Jag har under mina observationer koncentrerat mig på beteenden, vad elever och lärare säger och vad de gör, utifrån ett formativt arbete. Jag har inte försökt att tolka deras tankar eller attityder (Denscombe 2009: 276). Jag har också närmat mig mina data med ”öppet sinne” (Denscombe 2009:385) och försökt att förhålla mig så objektivt som möjligt i min analys. Trots det kan tillförlitligheten – om en likadan studie skulle ge samma resultat – och validiteten – huruvida de data som presenteras reflekterar verkligheten – ifrågasättas. Istället ser jag min studie som en beskrivning,



eller lägesrapport, som kan tjäna som diskussionsunderlag. Jag ser det också som värdefullt och intressant att studera fenomen och föreställningar som kan bidra till en fördjupad kunskap om formativ bedömning såväl hos lärarna på den skola jag studerar som hos deras kollegor på andra skolor.

## 5. Resultat

Nedan redogör jag för resultatet för mina två forskningsfrågor. Jag börjar med att presentera vad formativ bedömning innebär för mina tre informanter genom att redogöra för intervjuerna. I avsnittet därpå skriver jag om hur lärarna arbetar med formativa metoder i sitt klassrum och presenterar vad jag har sett utifrån mina observationer.

### 5.1. Vad innebär formativ bedömning för mina tre informanter?

Här beskriver jag det resultat jag har fått vid mina intervjuer med samtliga tre informanter, rektorn samt de båda lärarna. Materialet är indelat under rubriker som baserar sig på formativa arbetsmetoder.

#### 5.1.1. *Bedömning för lärande – en process*

När rektorn pratar om det arbetssätt de vill ha på skolan föredrar hon att använda begreppet formativt förhållningssätt framför formativ bedömning, eller BFL - bedömning för lärande. Hon vill att det formativa ska genomsyrar hela arbetet: förberedelser och planering, i klassrummet under lektionen och i återkopplingen efteråt, och tycker att begreppet ”förhållningssätt” bättre speglar den helheten.

Vi har ibland tyckt att det där, det där ordet bedömning är lite joxigt på svenska. Att vi, på engelska heter det assessment och det, jag tror att det har en lite annan laddning än det som har med döm, bedömning och ordet dömande och så som vi inte riktigt är bekväma med i det här läget.  
(Rektor)

Hon menar att ordet formativ bedömning för tankarna till den summativa bedömningen eftersom det är då man bedömer, sätter betyg och rättar prov. Också Lärare 1 ställer den formativa bedömningen i relation till den summativa.

För mig innebär det [formativa förhållningssättet] väl framförallt en motsats till ett summativt förhållningssätt. Och jag tycker när man läser om det summativa förhållningssättet, det vill säga att man samlar ihop allt vad eleverna gjort under året och sätta ett betyg. Det känns ju hopplöst förlegat. (Lärare 1)

Hon konstaterar att det är mycket av det formativa som kommer helt naturligt för en språklärare eftersom språket utvecklas efterhand där varje del bygger på den andra.

Och kanske i synnerhet som svenska 2 lärare eftersom man lär sig på målspråket så arbetar man per automatik på ett grundläggande formativt sätt, sen kan man göra det mer eller mindre förstås. Men det är min uppfattning att när man läser om det formativa förhållningssättet så är det mycket som jag som språklärare tycker är självklarheter men som man som mattelärare eller no-lärare inte tycker är självklarheter, möjligen. (Lärare 1)

Snabbt ändrar hon sig och menar att mattelärare är ett dåligt exempel eftersom det även där handlar om kunskap som bygger på varandra utan det hon avser är ämnen där man kan beta av område för område och som inte är en nödvändig förutsättning för varandra.

Om rektorn ska välja en sak som är allra viktigast när det gäller ett formativt förhållningssätt för lärarna på sfi, är det att eleverna vet vad målet är. Vad som förväntas av dem och vad som krävs för att de ska bli godkända. Ungefär ”hur högt ska jag hoppa” om det hade varit höjdhoppstävling. Att eleven kan förstå vad de ska klara och inte tro vare sig för mycket eller för lite om sig själva. Ett sätt kan vara att

använda anonyma elevarbeten eller inspelningar för att tydliggöra vad som är en godkänd nivå är och att peka på vad de måste utveckla.

Lärare 2 är inne på samma tankesätt. När han ska definiera formativ bedömning pratar han framförallt att som lärare hjälpa till att överbrygga gapet mellan vad en elev kan idag och vad målet är.

Formativ bedömning för mig är flera saker. Men framförallt att synliggöra för eleven var den är nu och vad nästa steg skulle kunna vara. Och den insats som krävs. (Lärare 2)

Också Lärare 2 ser det som en nödvändighet att ha ett formativt tankesätt i språkklassrummet.

Eftersom jag är musiklärare har jag ju en del med mig, där blir det väldigt konkret, när man spelar ackord och vilket nästa steg är, det blir väldigt tydligt men i svenskan kan det vara mer, det är något annat, mer abstrakt/.../ Men för mig blir självklart att jobba så. (Lärare 2)

Lärare 2 fortsätter att beskriva hur viktigt det är att vara konkret när han arbetar enskilt med en text tillsammans med en elev. Hur svårt, men viktigt det är att fokusera på en sak i taget; tempus, adjektivböjning eller något annat, och tydligt visa vad den eleven behöver för att komma vidare. Inläringen måste därför ske steg för steg, om läraren tar in för stora delar av komplexiteten i språket blir eleven överväldigad.

Båda lärarna återkommer till att de ser det formativa förhållningssättet som en process och ett sätt att få eleven att bli aktiv i sitt kunskapsinhämtande.

Jag är ju med eleven att utveckla att låta språksnöbollen att växa... en så medveten process och så tydligt att det är en process vilket gör att man per automatik jobbar formativt, sen finns det ju en massa fix och trix som man kunde göra mer av men att det ändå finns ett grundläggande

formativt arbetssätt som jag tror att de [sfi-lärarna] flesta redan anammar. (Lärare 1)

Lärare 1 berättar att hon hela tiden bäddar för att eleverna ska förstå syftet med uppgiften. Att eleven ska ställa upp egna hypoteser och dra slutsatser på det okända baserat på det de redan vet. Som exempelvis vid ordinläring, att det inte räcker att konstatera att det är ett substantiv, utan att det är viktigt att också ställa frågan: Hur gör vi om vi vill säga samma sak och använda ett verb? Eller ett adjektiv? Vilka suffix eller prefix kan man använda? Hon vill uppmuntra eleverna att i sin språkinläring ta risker och pröva sin kunskap. ”Det viktigaste verktyget av alla i det formativa, för bara så kan man bygga sin egen kunskap.” (Lärare 1).

Lärare 1 är övertygad om att det formativa är ett förhållningssätt som är här för att stanna. På frågan om hon tror att formativ bedömning är en pedagogisk fluga svarar hon:

Nej inte alls, jag tror att det är en insikt snarare, en insikt om att elever å ena sidan måste bygga sin egen kunskap och pröva sina egna hypoteser för att komma till nästa nivå så att säga. Att eleven måste vara väldigt aktiv i sitt sökande efter kunskap. Ja, liksom att eleven inte är ett kärll liksom som är tomt och som ska fyllas på. (Lärare 1)

Rektorn återkommer gärna till grundfrågorna inom det formativa förhållningssättet och menar att alla fem nyckelstrategier som beskrivs i Williams bok (2013) behövs för att kunna svara på dessa.

Var är jag just nu? Vart ska jag? Hur ska jag komma dit? Och hur ska jag göra? Det är det som är i alla de här teknikerna, som är i alla de här nyckelstrategierna, att de ska hjälpa eleven att komma framåt, men också få eleven att förstå hur man ska komma framåt och få bra tekniker. (Rektor)

Att arbeta formativt innebär för rektorn att hela tiden ha det förhållningssättet i tankarna, i förberedelserna under lektionen för att skaffa belägg för lärande och i bedömningen av eleven. Rektorn menar att flera saker kommer in i det arbetet. En del är att lyfta upp elevens eget ansvar, att lära ut studieteknik och att förbereda dem på att de måste avsätta tid till sina studier. Genom åren har de gjort olika fortbildningsinsatser för lärarna och det finns olika typer av arbetsmaterial på skolan. I boken *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken* (Wiliam 2013) som lärarna läser tillsammans, finns också många verktyg och tekniker som hon hoppas ger nya insikter. En sådan är att tänka på hur man ger kommentarer till eleverna.

Att jag inte bara säger hur duktig du är utan vad som är bra. Att jag kan se här att du har visat prov på att du kan använda olika tempus, det är väldigt bra att du har ansträngt dig för att använda den kunskapen vi gick igenom på förra lektionen. Att ge en feedback på prestationen och inte på personligheten eller så. Det är massa olika sådana här tekniker som man kan använda sig av. (Rektor)

### **5.1.2. Belägg för lärande**

Rektorn understryker vid flera tillfällen att det formativa arbetssättet innebär att man som lärare skaffar belägg för lärandet och att man försäkrar sig om att undervisning har gått fram. En metod hon nämner är exit-ticket, att alla elever måste svara på en fråga innan de går ut för att se hur mycket de har snappat upp av lektionen. En viktig del för att få underlag för att skaffa belägg för lärandet är att aktivera alla elever. Att arbeta med klassrumsklimatet så att eleverna uppmuntras att prata och att ställa frågor.

Rektorn understryker också att arbeta formativt inte innebär att man helt ska sluta arbeta summativt. Istället kan arbetssätten gå hand i hand. Ibland behöver en elev svart på vitt att den har ”20 poäng av 50 möjliga” för att förstå var hen ligger. Det kan vara speciellt viktigt för elever med ett annat modersmål där omdömen kan vara svårare att ta till sig och förstå. Däremot får omdömena aldrig bara vara ett ”bra”

utan motivering eller genom att skriva exakt det rätta ordet i en text. Istället måste omdömen och rättningar uppmuntra till vidare lärande och aktiva elever genom att vara ett ”detektivarbete” för eleverna.

Det måste vara eleven som processar kunskapen mest. Om läraren i någon slags välmening har gett för mycket gratis så kommer eleven kanske inte framåt på samma sätt som man skulle gjort annars. (Rektor)

Lärare 2 betonar hur svårt och ändå lätt det kan vara att jobba med formativ bedömning, att överbrygga gapet mellan vad eleven kan och vart målet är och att ge feedback på ett sätt som gör att eleven har möjlighet att förstå och använda den.

Det känns så himla självklart men ändå så himla svårt. Att man får feedback och förstår vad skillnaden är mellan ett C och ett A att peka snabbt på de punkter som har utvecklats med några exempel./.../Jag tycker man borde förbjuda alla betyg på enskilda arbeten för där stirrar sig eleverna blind på betyget. Även om man skriver en jättefin motivering så stirrar sig eleverna blind på bokstaven och det främjar inte inläringen. (Lärare 2)

Det formativa arbetssättet tycker han även ger honom som lärare en god återkoppling på sitt eget arbete, men att han ibland saknar tiden för att kunna sitta ned och verkligen sätta sig in i hur eleven tänker.

Just samtalet inblicken ger väldigt mycket, mycket på båda hållen för eleven och lärare. Men man måste ju ha tiden, och inser att många inte har det, att sätta sig ned en kvart med en elev, eller tio minuter, beror på vilken arbetsmiljö man har och hur många elever. (Lärare 2)

### 5.1.3. *Gemensam kunskapsbas*

För att lärarna ska kunna arbeta formativt på ett bra sätt och också ha ett kollegialt lärande på skolan betonar rektorn att de behöver en gemensam kunskapsbas. Det räcker inte att gå på enstaka event som föreläsningar och utbildningsdagar utan hon betonar att utvecklingsarbetet tar tid. Därför har de valt att ägna våren åt att arbeta med de fem olika strategierna för formativ bedömning som nämns i Williams bok, där rektorn har satt fokus på en strategi i månaden och lärarna har uppmuntras att testa olika tekniker och sedan diskutera och reflektera hur det har gått.

”Då kan man stanna kvar i och vända och vrida på vad det formativa betyder för varje skola och i varje lärarlag. Vad betyder detta för oss? Hur kan vi arbeta med de här metoderna? (Rektor)

Lärare 2 tycker att Williams bok är tydlig och har många bra exempel, men han ser vissa av de tekniker som nämns mer som pedagogiska nycklar än som formativ bedömning.

Det är jättebra men det är mer pedagogiska verktyg, en metodik om hur man arbetar i klassrummet, men en helt annan kontext än vad formativ bedömning är för mig. Det har mer med demokratiska frågor att göra, mer komplext med hur sociala strukturer fungerar till exempel, men det är en annan sak. (Lärare 2)

Lärare 2 konstaterar att det finns många olika röster om pedagogik och om lärarens roll och att man måste kunna ifrågasätta både till Williams och formativ bedömning. Han ser också en tendens i samhällsdebatten att mycket är upp till eleven, att om man bara ger eleverna rätt förutsättningar och nycklar behövs inte läraren på samma sätt, något han är tveksam till om det skulle fungera på sfi och i svenska som andraspråk. Han menar att delarna med självskattning och kamratbedömning kan vara bra verktyg men att man måste använda dem med stor medvetenhet.

Det klart de ska kunna se och använda en kompis som kan se men det är samtidigt läraren som kan se helhetsbilden och ge den rätta scaffoldingen, stöttningen, till nästa nivå, ja, javisst det är bra och de behöver utvecklas och se och bli självgående, men jag behövs också. Inte ta bort lärarens position och roll i klassrummet. (Lärare 2)

Lärare 1 tycker att det är viktigt att ha en gemensam kunskapsbas i lärarlaget som kan leda till en diskussion om förhållningssätt och pedagogik. Williams bok tycker hon ger en del bra tips och idéer men också att den ibland är matematiskt inriktad.

Vissa tips är gjorda för en klassrumskultur eller klassrumssituation som jag inte känner igen mig i. Det är klart om jag har en klassrumskultur med handuppräknings så kanske man behöver tänka på det på ett annat sätt. (Lärare 1)

Hon menar att en del saker som tas upp i boken, som att alla elever ska komma till tals, är mer eller mindre självklara i språkklassrummet i den svenska skolan. Däremot finns det andra saker som hon gärna tar till sig, som att använda exit-tickets, se avsnitt 3.1.2, och hur eleverna kan vara resurser för varandra.

#### **5.1.4. Tidskrävande**

Så långt rektorn vet är alla lärarna på skolan positiva till att arbeta med ett formativt förhållningssätt. Det som tidigare har framkallat negativa reaktioner är att arbetssättet ibland beskrivs som mer tidskrävande än vad det egentligen behöver vara.

Det första när vi började prata om formativt förhållningssätt eller formativ bedömning så var det jättemånga lärare som blev så stressade därför att den var så krävande i vissa beskrivningar./.../Här hos oss var det inte så starka reaktioner men man kände en press på sig att först ska man prata med folk |[eleverna] i början och så ska man säga något under



tiden och sen säga att: Nu måste du göra det och det, för att komma dit och dit, och sitta med alla en och en och en. (Rektor)

Rektorn fortsätter med att beskriva hur lärarna efter hand har hittat sätt, och kommer att fortsätta att hitta sätt, att använda det formativa förhållningssättet utan att det behöver ta extra tid i anspråk. Att det går att göra de formativa strategierna mer generella. Exempel hon ger är att använda bedömningsmatriser, att fördela ordet på ett bra sätt eller att ställa en kontrollfråga som kräver ett specifikt svar istället för mer generella frågor som ”Förstår ni?” där eleverna ofta svarar ”Ja” av ren artighet.

Rektor berättar också att skolan som en del av arbetet med att öka elevernas förståelse för vad målet är, har förenklat och översatt skolverkets bedömningsmatriser för sfi på E-nivån, det vill säga godkänt, för varje delkurs till flera olika språk. Lärarna arbetar också med att sammanställa en exempelbank med texter som de kan använda som typtexter och visa eleverna.

Lärare 1 upplever att hon i klassrummet har goda förutsättningar för att jobba formativt, det är ett naturligt förhållningssätt för henne. Däremot saknar hon tiden för att kunna sitta enskilt med varje elev. Utöver utvecklingssamtalen varje termin blir det något kort samtal då och då, efter någon lektion eller i ”förstone sådär”.

Hade det varit optimalt hade jag haft tio elever, då hade jag kunnat sitta ned och verkligen stötta. Jag kan inte ha den individuella undervisningen jag skulle vilja ha, det är väl det som ständigt gnager som ett dåligt samvete. För att om den formativa undervisningen skulle vara fulländad skulle den ju vara väldigt individuellt betingad. (Lärare 1)

Också för Lärare 2 är tiden en förutsättning för att kunna jobba formativt. Han upplever att han oftast har tid att sitta ned en stund med sina elever, nackdelen är att han träffar eleverna mer sällan, i genomsnitt en gång i veckan. Det enskilda samtalet kopplat till kursmålen ser han som själva kärnan i formativ bedömning.

Att eleven förstår att det finns en framtid, en koppling till en utveckling.  
I framtiden ska du kunna det här med tempusharmoni, det är vad som

krävs för att klara den här kursen. Koppling till kursmålen, var är du nu och vad som är nästa steg. Det kanske inte alls är tempusharmoni. Nästa steg är kanske att se vilka misstag man gör, att skapa en medvetenhet. (Lärare 2)

Om han hade mer tid skulle han vilja se över sin klassrumssituation och göra den mer effektiv. Han skulle också vilja testa nya saker kopplade till lärandemålen och utveckla sitt arbete med feedback och med att motivera eleverna.

De [eleverna] får absolut inte vara passiva, och det är många som lätt blir det./.../Det bästa med Dylan att han trycker mycket på det. Att den passiva eleven är en väldigt ineffektiv lärandesituation eller en stagnerande lärarsituation. Där har vi nog det som många av mina kollegor tänker på: Hur får vi fart på eleverna? Hur aktiverar vi dem som inte kommer ut? Som inte vågar prata? Som inte kommer vidare? (Lärare 2)

#### **5.1.5. *Språkets roll för att göra bedömning***

Rektorn menar att lärarna på sfi kan behöva vara extra kreativa för att hitta sätt att förtydliga eftersom det är en större utmaning för dem att arbeta med formativ bedömning eftersom de inte har något gemensamt språk att förklara på.

Hur ska vi göra det här när vi inte har språket? Hur ska eleven kunna förstå vart den är på väg? När man inte kan, när man inte har ett metaspråk runt det? Då får man ta stöd i teorin och anpassa den till sin egen, till sitt eget ämne./.../ Beroende på ämnet kan man inte göra precis det som Dylan berättar om, som är mer matteinriktad, utan att man får göra på ett helt annat sätt. Att vara lite mer kreativ och också skala av. Att förenkla utan att göra det barnsligt och förtydliga mål och metoder noggrant. (Rektor)

Att undervisa på målspråket upplever Lärare 2 kan vara frustrerande framförallt vid enskilda samtal och bedömningsamtal om eleverna inte förstår, men att det inte är ett oöverstigligt hinder eftersom man som lärare har en stor vana vid att förenkla och förtydliga. Han beskriver att de använder alla medel, bilder, gester och exempel för att skapa förståelse. Att det tar hjälp av skolans språkstödjare, att eleverna hjälper varandra på modersmålet eller att de tar en omväg via engelskan.

Det betyder ganska mycket att vi inte har samma språk, att vi inte pratar samma språk. Men på grundskolan hade vi också många texter som var svårare än vad eleverna förstod. Vi förenklade, där fick vi också förtydliga med bilder, förenkla eller gå omvägar att förstå./.../Man kan prata olika språk även där. Men visst. Det är en utmaning, kommer alltid att vara, men också det som är roligt, att hitta de här vägarna, det här gemensamma språket till förståelse. (Lärare 2)

Han menar också att nivån på sfi (som motsvarar årskurs 5-6 kunskaper i svenska) oftast inte kräver så hög komplexitet eller så många nyanser i den återkoppling som de ger och att det ofta går att förstå med hjälp av tydliga exempel. Han tror att det på ett sätt kan vara svårare när eleverna kommer upp till SVA-grund (motsvarar årskurs 7-9) där komplexiteten höjs men där kanske inte alla eleverna har hängt med fullt ut i förståelsen.

Lärare 1 upplever också att det finns en svårighet att undervisa på målspråket men inte heller hon tycker att det tar över. Inte för de grupper där hon undervisar, på C- och D-nivån, där eleverna har lärt sig ganska mycket svenska. Hon tror att det kan vara ett större problem i undervisningen på lägre nivåer och för analfabeter som inte kan skriva eller läsa på sitt eget modersmål.

#### **5.1.6. *Elever som resurser för varandra***

Det som Lärare 1 har använt sig mest av när det gäller formativa metoder är elever som resurser för varandra. Ett kollaborativt lärande som bland annat innefattar grupparbeten och kamratbedömningar både i språkhomogena och språkheterogena

grupper. Hon menar att grunden för att det ska fungera är att grupperna paras ihop på ett genomtänkt sätt. Det behöver vara någorlunda jämn kunskapsnivå i grupperna och det behöver finnas ett stöttande klassrumsklimat som uppmuntrar eleverna att pröva och ifrågasätta för att de ska kunna utvecklas och generera nytt tänkande.

Det måste vara högt i tak och också ha en skämtsamt en varm och skämtsamt stämning oss emellan för att man ska våga säga dumma saker./.../Jag har också märkt att när jag någon gång har provat att eleverna gör kamratbedömningar med någon de inte riktigt känner, det har gått ganska dåligt. Om de ska göra en bra kamratbedömning behöver de hjälpa sin vän. De behöver ha känslor för den personen för att de ska ta itu med det på ett genuint sätt. (Lärare 1)

Hon berättar att hon försöker att skämta och bjuda på sig själv för att skapa en stämning som avdramatiserar fel. Hon beskriver att hennes klassrum rymmer stor interaktion både i relation elev/lärare och elever emellan och att hon ställer höga krav på att eleverna ska vara delaktiga.

Det går inte att gömma sig i mitt klassrum. Jag förstår att det är så det är. Och vill man vara en sådan elev som sitter i ett hörn och gömmer sig då kan man inte gå hos mig för jag kommer att sätta blåslampa på dig. Den blåslampan den är väldigt kärleksfull, men det kan ta ett litet tag innan man upptäcker det./.../Det är klart att jag också måste ifrågasätta mitt sätt att vara, men det här förhållningssättet till eleverna att I'm gonna track you down liksom du kommer inte undan, det tror jag att de allra flesta uppskattar. Och är man inte motiverad då vill man inte gå hos mig tror jag... för man orkar inte att hela tiden bli ifrågasatt. (Lärare 1)

Hon är medveten om att hennes direkta stil som lärare också kan skrämman iväg någon, men att hon märker på stämningen i klassen, där eleverna kan skratta på ett snällt sätt både åt henne och åt sig själva, att eleverna uppskattar hennes engagemang.

En person som inte alls släpper eleverna in på sig alls tror jag inte kan ha den här attityden. De måste känna att de har en öppen och varm person som står framför dem och som tycker om dem och som de tycker om. Då går det att vara hård men rättvis. För jag är nog ganska hård. Men det går ju inte om inte de känner en tillit till att jag vill hjälpa dem att bli bättre och bättre och att jag ser dem. (Lärare 1)

### **5.1.7. Vad ska det formativa arbetssättet ge eleverna?**

Rektorns förväntningar inför framtiden är att det formativa förhållningssättet är helt implementerat och att det kommer eleverna till gagn genom att de blir mer självständiga och klarar att lämna sfi snabbare så att de kan ta nästa steg i livet och etablera sig i samhället.

Att eleverna ska veta vart de är på väg och hur de ska komma dit, att de ska vara medvetna och ansvarstagande./.../ Att de själva har väldigt stor del i hur det ska ske, att de lägger ned tid, att de får det här att de blir så autonoma som möjligt i sitt kunskapsinhämtande./.../Att man som vuxen kommer rätt snabbt igenom sfi och ut och jobba, för det är ju det man vill. Men man ska ha ett funktionellt språk som kan funka då i arbetslivet och i vardagslivet med familjen./.../Att vara självständiga och ha en bra självkänsla i det. (Rektorn)

Både Lärare 1 och Lärare 2 pratar om att de vill att det formativa arbetssättet ska höja medvetenheten hos eleverna så att de kommer vidare i sitt lärande. Att den inlärningsprocessen där en sten bygger på den andra ska bära frukt.

Genom att bedöma varandra, genom att tillsammans ifrågasätta, ställa upp hypoteser att man faktiskt också bedömer sig själv./.../Jag vill medvetandegöra dem så långt att de känner att ok jag kan inte allt, men

jag har kontroll, jag har en stabil bas och vill ge dem verktyg att tillägna sig vilket språk som helst. (Lärare 1)

## **5.2. Hur arbetar mina informanter med att införa formativ bedömning i klassrummet?**

Här beskriver jag resultatet från mina observationer i klassrummen hos Lärare 1 och Lärare 2.

### **5.2.1. Process**

Under intervjuerna beskriver både Lärare 1 och Lärare 2 att de ser det som självklart att jobba med ett formativt arbetssätt i språkklassrummet och att det är en stegvis process som skapar en medvetenhet hos eleverna och där olika delar i språket bygger på varandra. Under de observationer jag har gjort i deras klassrum hittar jag flera exempel på det.

Lärare 2 går igenom en hemuppgift tillsammans med en elev. De sitter i en avskild del i klassrummet och pratar lågmält under cirka tio minuter. Eleven börjar med att läsa texten högt. Sedan går de igenom den gemensamt. Under intervjuerna beskriver Lärare 2 hur han strävar efter att vara konkret i sin feedback och att inte greppa över alla småfel samtidigt utan att undervisa steg för steg. Den återkoppling han ger är tydlig och kopplad till sammanhang och uppgift.

Du behöver jobba med ordföljd, satsadverbial efter verbet och att böja plural. Här blir det fel, hur menar du? Jaha för och från, ja det är ett ganska vanligt fel. Jag förstår vad du menar men det är inte så funktionellt. Här är ett verb som inte är böjt. Du behöver kunna böja verben. Här förstår jag inte riktigt? Hur gör de? Vilka är de? Vilka är de stora problemen i texten tycker du?

Lärare 2 antecknar efter hand i kanten på texten: ”Ta bort.”, ”Lägg till”, ”Skriv mer”, ”Repetera adjektivets böjning”, ”Tänk på tempus”.

### **5.2.2. *Belägg för lärande***

Under en lektion prövar Lärare 1 en metod med exit-ticket som tidigare beskrivits under avsnitt 3.1.2. Innan eleverna går ut på rast delar hon ut lappar till var och en av eleverna. Alla ska enskilt skriva några meningar om vad som hände i berättelsen de arbetar med just nu och använda former av hade eller skulle. ”Jag vill se vad ni kan om detta. Idag vill jag att ni skriver namn så att jag ser vad var och en ligger” säger Lärare 1 och står vid dörren och samlar in lapparna när eleverna går ut. Efter rasten börjar Lärare 1 att be om att få kolla tummarna. ”Hur funkar det med ordföljd? Med preteritum? Tummen upp eller ned?” Klassen svarar med att visa de flesta tummar upp, några lite svävande på sidan. ”Ok då ser jag. Tack för det”, svarar Lärare 1.

Lärare 2 hämtar framförallt belägg för lärande i den dialog som sker digitalt och i de uppgifter som eleverna gör via datorn och lämnar in. Dessa har jag observerat utan istället fokuserat på de lektioner jag har varit med på. Till den här lektionen har runt 15 elever kommit. De sitter trångt och det är svårare för läraren att kunna återkoppla. Eleverna arbetar koncentrerat. Många sitter med hörlurar. När Lärare 2 ger feedback på specifik text går han ut med eleven och sätter sig utanför klassrummet. I övrigt cirkulerar han i klassrummet och stannar till hos varje elev. Ibland räcker någon elev upp handen och har problem med att datorn inte fungerar. Lärare 2 ägnar en del tid av lektionen till att fixa med det och konstaterar efteråt att strul med uppkopplingar och teknik ibland utgår ett hinder för lärandet.

### **5.2.3. *Språkets roll för att göra bedömning***

Lärare 2 beskrev att han inte upplevdes språket som ett hinder för att arbeta formativt. Istället är de vana vid att förtydliga, förenkla och att jobba med bilder och tydliga exempel. Den feedback Lärare 2 ger är konkret, han går runt till eleverna och de tittar och pekar på skärmen. ”Nu förstår jag”, ”Då fortsätter vi jobba med det.”, ”Aha bra”, ”Hur tänker du här?” Lärare 2 samtalar engagerat med varje elev på ett lättisamt sätt. På den här lektionen är det ett litet antal elever och det känns som att han har gott om tid för varje elev. Han går runt och frågar. Hur har det gått? Vad gör

du? Ett nära samtal där jag som observatör uppfattar att de förstår varandra bra under samtalen.

Inte heller i klassrummet hos Lärare 1 märker jag att språket i sig utgör hinder för undervisningen. Eleverna sätter snabbt igång med sina uppgifter. Ibland frågar de varandra, ibland googlar de ord på sina telefoner. Någon gång ställer de en följdfråga till läraren. Vid genomgångarna som ibland sker när eleverna skriver upp meningar på tavlan, märks det att de förstår vad läraren säger.

#### **5.2.4. *Elever som resurser för varandra***

Lärare 1 beskriver i intervjun hur elever som läranderesurser för varandra, som exempelvis kamratbedömningar och grupparbeten, är viktiga verktyg för henne i att arbeta formativt. Jag har observerat Lärare 1 och samma klass vid fyra tillfällen. Vid samtliga tillfällen har eleverna arbetet i grupp någon del av lektionen. En av gångerna innebar grupparbetet en kamratbedömning.

Lektionen börjar med en uppgift där eleverna först ska diskutera högerhänthet versus vänsterhänthet och sedan göra en skrivövning – dictogloss – tillsammans i grupperna. Lärare 1 hjälper till att dela in grupperna med fem till sex elever i varje och drar ihop stolar och flyttar bord så att alla kan delta i samtalet.

”Det betyder mycket för samtalet hur man sitter. Viktigt att ni alla är delaktiga. Att ni tänker på att göra en text tillsammans och att inte var och en hamnar i sitt eget”. (Lärare 1)

Alla grupper börjar direkt diskutera attityder kring höger- respektive vänsterhänthet. Så långt jag som observatör kan se deltar alla aktivt i samtalet. Jag upplever att den här klassen visar på ett tryggt klimat. Frågor slängs ut, eleverna hjälper varandra, fyller i och stöttar. Lärare 1 svarar på frågor som dyker upp genom att ömsom förklara och ömsom ställa motfrågor: ”Hur tänkte du där? ”, ”Vad menar du med” och låter eleverna utveckla. Klassen fortsätter med dictogloss-uppgiften. Den innebär att eleverna i grupper först ska lyssna på en text och sedan tillsammans försöka återskapa den. Lärare 1 ger instruktioner: ”Gruppen tar ansvar för att alla



deltar och att alla hjälper till”, ”Viktigt att ni samtalar hela tiden och hjälper varandra”, ”Försök övertyga varandra i grupparbetet: Vilken form ska ni ha? Varför måste det vara passivt här? ”

När cirka 20 minuter har gått går varje grupp fram och skriver ned sin version av texten på tavlan. Sedan går de igenom texterna i storgrupp. Lärare 1 för fortsatt dialog med klassen när hon återkopplar.

”Här finns ett problem: Vad är det? ”

Någon av eleverna fyller i.

”Nja, kanske inte riktigt, hjälp honom...”

Läraren gestikulerar ut mot gruppen. Flera elever fyller i. Läraren fortsätter:

”Ok men var är verbet här? Ok, det stämmer... Javisst. Precis!”

”Vilken form är det på det här ordet? Nja, är det ett substantiv, adjektiv eller verb?”

”Hör ni inte glömma adjektivet här!”

”Var är bisatsen? Här? Är det rätt eller fel? Minns ni?”

”Bra jobbat gruppen.”

Lärare 1 tar en aktiv roll i klassrummet. Feedback sker genom ett personligt samtal i där hon gestikulerar, skrattar och ger klappar på axeln. Hon talar med hög och tydlig röst, nickar, ler och använder både kropp och mimik för att förklara och locka fram svar. Hon skrattar ofta och ställer många frågor: "Vad säger reglerna: Minns ni? Kom igen, detta kan ni!" Emellanåt tar hon sig för pannan och ser förtvivlad ut. Gestikulerar så att hon nästan drar fram svaren från eleverna. Eleverna räcker bara undantagsvis upp händerna när de vill något, vanligtvis pratar de rätt ut när de kan svaret, i grupp eller enskilt. Märkligt nog funkar det utan att bli otydligt. Eleverna väntar och lyssnar in varandra och talar bara undantagsvis i mun på varandra. De samtalar ofta tyst med bänkgrannen, bryter in i undervisningen och avbryter med ett "Ursäkta varför står det så? Eller [lärarens namn] kan du förklara?"

Lärare 1 avslutar lektionen med "Bra! Sätter upp båda tummarna och ler stort. "Jättebra jobbat allihop!" Men skickar också med en brasklapp till nästa gång: "Är

inlämningsuppgiften färdig? Om den inte är färdigt gå hem och skäms och gör klart den. För det här måste komma in.”

Det här är ett gott exempel på det lärare 1 beskriver i intervjun att hon jobbar med att det ska finnas ett tillåtande klassrumsklimat och också att hon själv har en drivande men välmenande ledarstil. Hon ger ofta och direkt återkoppling med ord som: ”Javisst”, ”Bra”, ”Självklart är det så”, ”Fint”, ”Hjälp honom/henne”. ”Fråga din kompis”. ”Nej, kära vänner det här kan ni”, ”Kom igen kamrater”, ”Här måste vi göra något, vad behövs?”, ”Jättefint”, ”Nu behöver vi en paus allihop.”

Under en annan lektion arbetade klassen med kamratbedömning. Klassen har arbetat med argumenterande texter en längre tid. De har läst, analyserat och skrivit en text gemensamt. Slutligen har de skrivit enskilda argumenterande texter. Klassen är sedan tidigare indelad i tre mindre grupper med sju till åtta personer i varje. Alla i gruppen har läst allas texter och ett par i varje grupp har läst någons text noggrannare och ska återkoppla till personen som skrivit. Inför kamratbedömningen har Lärare 1 gett eleverna olika punkter som de ska titta efter: Finns det rubrik? Kan man tydligt förstå vad texten handlar om? Finns det argument? Finns det bra avslutning? Lärare 1 ber gruppen att utse en tidhållare och berättar att varje person har 10 till 15 minuter på sig att prata om den text de har läst. Därefter ska kamraterna kommentera och komma med feedback.

Vi gör detta för att lära. Se till att vara så hjälpsamma som möjligt och titta efter de kriterier vi har satt upp. Hur är innehållet? Finns det en situation? En åsikt? Hur ser språket ut? (Lärare 1)

Jag går runt och lyssnar i grupperna. En elev har skrivit en text med rubriken ”Respektera kvinnor med slöja” och får återkoppling av en kompis: ”Jag förstår problemet. Det är en bra text.” ”Kanske är inte dina åsikter så tydliga. Exempelvis här att du skriver att: ”att alla kvinnor bör kräva att välja sina kläder som de vill” det är mer en beskrivning av ett problem och inte ett argument.” Eleven fortsätter längre fram: ”Även det andra att vi ska respektera varandra är inte ett argument utan ett förslag. Du skriver inte varför vi ska göra detta.” ”Jag håller inte med”, bryter en annan elev in. ”Jag tycker att det är ett bra argument, jag tycker inte att man behöver

förklara varför man ska respektera varandra.” Det mynnar ut i en diskussion i gruppen där alla lyssnar och förklarar för varandra. Ibland går eleverna över till modersmålet sinsemellan för att förklara för en kompis, men återgår sedan snabbt till svenskan.

Eleverna använder ett bra ordförråd och formuleringar som: ”Här kan du vara tydligare.” ”Vad menar du här?” ”Det här kan man utveckla mer.” ”Jag förstår vad du menar.” ”Jag ser att du har en stark känsla.”

Efter övningen stämmer de av i storgrupp. ”Vad har ni lärt er idag?” undrar Lärare 1. Reflektionerna från eleverna är att de lär sig mycket om nya ämnen och även får idéer och inblick om saker de inte kände till. Att det är spännande att höra vad alla tycker och varför. Några röster från eleverna: ”När vi får feedback från andra får man nya åsikter.” ”Kanske har man många idéer men vet inte hur man ska skriva.” ”När jag läser andras texter får jag många idéer på hur man kan skriva för att visa sin åsikt.”

Eleverna får också lyfta upp någon text de tyckte var särskilt bra som de fastnade för och varför. Vilka argument var bra? Vad innehöll texten som gjorde att de blev intresserade?

Jag som observatör gick runt och lyssnade i alla grupper. Överlag var jag imponerad över hur väl eleverna kunde formulera sig när de gav feedback. Att ge konstruktiv kritik på ett språk som de inte helt behärskar, och som dessutom berör texter som eleverna är starkt engagerade i, är en svår uppgift. Det märks att de här eleverna är vana att jobba i grupp, att de är vana vid att ge varandra återkoppling och att de gemensamt har gått igenom förutsättningar för att göra kamratbedömningar. De visade så långt jag kunde höra stor respekt för varandra.

## 6. Diskussion

Mina informanter har ungefär samma uppfattning om vad formativ bedömning och ett formativt arbetssätt innebär för dem. Såväl Lärare 1 som Lärare 2 beskriver i intervjun hur de ser det formativa arbetssättet som en självklarhet och en förutsättning för att kunna arbeta med språk, att språkinläringen är en process där

man måste fokusera på nästa steg och sedan bygga vidare. De konstaterar också att det formativa arbetet innefattar många olika delar och är något som finns med under såväl planering och lektionstid som i efterarbetet.

Deras uppfattning stämmer därmed överens med flera av forskarna (William 2013, Jönsson, 2011, Hirsh & Lindberg 2015) som betonar att arbetet med formativ bedömning är och ska ses som en process på flera nivåer och av flera aktörer och att det inte fungerar att betrakta det som enskilda verktyg.

Även rektorn betonar, bland annat i sin definition av vad hon tycker är ett formativt förhållningssätt, att det formativa tänkandet ska genomlysas lärarnas hela arbetssituation.

### **6.1. Kontext**

Båda lärarna beskriver i intervjun att de ibland tycker att Williams bok *Att följa lärande* (2013), som de följer i läroplanen, är svår att översätta till deras förhållanden på sfi i en svensk skolmiljö. Flera exempel i boken är hämtade från matematiken och från en klassrumsmiljö som de inte känner igen sig i och därför tycker de att vissa arbetssätt är svåra eller irrelevanta för dem.

En kritik som riktats mot den formativa bedömningen är just att den är tagen ur sitt sammanhang. Hirsh och Lindberg (2015) beskriver hur det på senare år växt fram allt mer kritik mot att ”formativ bedömning skrivs fram på ett teoretiskt förenklat sätt där hänsyn inte tas till de kontextuella faktorer som ramar in undervisning och lärande” (2015:26).

Även William själv har konstaterat att aspekter som ämne och ålder är betydelsefulla, men menar att de fem nyckelstrategierna är tillräckligt generella ”för att vara den lins genom vilken praktiker såväl som forskare betraktar vad som innefattas i termen formativ bedömning” (Black & William citerad i Hirsh & Lindberg 22:2105).

Jönsson (2011) beskriver också hur det är svårt att få vetenskapliga belägg för att formativ bedömning verkligen fungerar eftersom det är ett komplext fenomen som inbegriper flera faktorer såsom ålder, kön, lärare, elevernas bakgrund, tidpunkt och ämne som också samverkar. ”Att man lyckas få positiva resultat under vissa

betingelser innebär således inte med nödvändighet att man får samma resultat under andra betingelser” (Jönsson 214:2011).

Trots det beskriver lärarna under intervjuerna hur de ändå ser många av de verktyg och tips som Wiliam (2013) nämner som värdefulla. Lärare 2 konstaterar dock att han ser vissa av verktygen mer som ett sätt att skapa en demokratisk miljö i klassrummet, som han i och för sig ser som viktigt men som inte ryms i Lärare 2:s uppfattning om vad formativ bedömning innebär.

En skillnad mellan lärarnas uppfattning om olika verktyg för det formativa arbetssätt visas i hur de resonerar med att använda eleverna som resurser för varandra. Lärare 1 berättar att det är den av de fem nyckelstrategierna (Wiliam 2013) som hon använder mest eftersom hon ser stora vinster i att eleverna blir aktiva och får öva på att lära ut till varandra, medan Lärare 2 nämner att han är mer tveksam till att använda verktyg som kamratbedömningar och självskattning. Han menar att det i och för sig kan vara värdefullt för eleverna, men att det inte kan ersätta den stöttning som ges av läraren. Här kan dock nämnas att Lärare 2 har en annan klassrumssituation där eleverna inte på samma sätt känner varandra och att det därför kan antas svårare att använda den typen av arbetssätt.

## **6.2. Tid**

Båda lärarna understryker att tiden är en viktig faktor för att kunna arbeta formativt. De upplever att brist på tid är ett hinder för att arbeta på det sätt som de skulle vilja. Lärare 1 beskriver att hon har förutsättningar att arbeta formativt i klassrummet, men att det personliga samtalet med varje elev som hon skulle vilja ha inte alltid hinns med och att hon upplever det som ett ständigt dåligt samvete. Lärare 2 tycker att han har viss tid att sitta ned med sina elever, men upplever det istället som en nackdel att han oftast bara träffar dem en gång i veckan och att det hade varit en fördel att lära känna eleverna bättre för att kunna ge ännu bättre stöttning.

Också rektorn berättar att det tar tid att arbeta formativt och att många lärare backade till en början. Men hon menar att lärarna så småningom kommer att hitta metoder och modeller som underlättar och gör att det tar mindre tid än vad de först trodde. Hennes vision är att det formativa tänkandet ska bli ett förhållningssätt som

inte behöver ta extra tid utan som kommer att sitta i ryggmärgen hos lärarna. Hon menar också att det går att hitta former med exempelvis bedömningsmatriser som gör att den individuella återkopplingen inte behöver vara så tidskrävande.

Men eftersom lärarna ser det individuella samtalet som grunden i formativ bedömning och att de upplever en stress i att inte hinna med, ser jag ändå en skillnad i hur läraren och rektorn tänker när det gäller tidsaspekten. För lärarna är det en förutsättning att ha mer tid för att kunna arbeta formativt medan rektorn menar att det går att hitta former som gör att det inte behöver ta mer tid i anspråk än något annat arbetssätt.

Även Jönsson (2011:223) konstaterar att den vanligaste invändningen mot att jobba formativt är att det tar tid och att såväl hans egna erfarenheter samt erfarenheter från studier pekar på det. Men också han menar att det finns mycket som tyder på att det är en övergångsfas och alltså tar mest resurser i början.

### **6.3. Bron mellan undervisning och lärande**

Både lärarna beskriver en kärna i det formativa tankesättet som att överbrygga gapet mellan var eleven är och vart den är på väg. Även rektorn säger att det är det allra viktigaste, att eleven förstår vart målet är och hur de ska nå dit. Här beskriver de återkoppling som ett viktigt verktyg.

Rektorn betonar att det är viktigt att det aldrig står ”bra” utan motivering och att den feedback som ges blir ett detektivarbete för eleverna. Både Lärare 1 och Lärare 2 uttrycker samma tankar: att ge exempel och att vara saklig och konkret och att feedbacken ska ta mer tid för eleven att processa än för läraren att ge.

I mina observationer ser jag exempel på denna tanke bland annat i Lärare 2:s enskilda samtal med eleverna. Feedbacken är tydlig, eleven visar att hen förstår den, den utgår från en text de har framför sig, eleven får i uppgift att skriva om och återkomma. Eleven får också övningar som riktar sig direkt mot det hen har problem med.

Lärare 2 beskriver hur man borde förbjuda alla betyg på enskilda arbeten eftersom eleven stirrar sig blind på siffran och att det inte främjar inläringen.

Wiliam (2013) redogör för en studie som visar just det Lärare 2 upplever. Att sifferbetyg under vissa förhållanden verkar hämmande för elevernas inläring och att betygen snarare cementerar elevens uppfattning om att vara lyckad eller misslyckad, istället för att motivera dem att förbättra sina prestationer.

Men det finns också en risk att lärare ägnar så mycket tankemöda åt hur den perfekta återkopplingen ska formuleras, att den inte blir av (Wallberg 2015). Hon vill i stället understryka vikten av att ställa frågor.

Det är frågor som skapar processer som ska leda till nya svar. Det är frågor som gör att nyfikenheten väcks och det är frågor som visar glappet mellan vad eleven kan och vad som behöver läras. (Wallberg 2015:8)

Just att aktivera elevernas tänkande genom en dialog med många frågor hittar jag flera exempel på under mina observationer. Varken Lärare 1 eller Lärare 2 ger svaren direkt utan lyssnar på hur eleverna vill uttrycka sig. ”Vad borde det vara här?” ”Kan du fylla på här? Hur tänker du här?” ”Vad är problemet med den här texten?” ”Hur skulle det låta om vi gjorde ett verb av det här substantivet”, är några exempel på frågor jag hörde under observationerna.

Hattie (2013:169) skriver om hur viktigt det är att tillåta misstag i klassrummet. Han beskriver hur elever alltför ofta bara svarar när de kan svaret – det vill säga redovisar något de redan kan, snarare än att formulera sig så att det främjar ny inläring. Hattie betonar att det därför behövs ett klassrumsklimat med stöttande kamratreaktioner och där ”den personliga risken är låg om man svarar fel offentligt och misslyckas” (Hattie 2013:169). Det stämmer väl överens med hur framförallt Lärare 1 beskriver att hon arbetar med, och tänker kring, sitt klassrumsklimat där hon flera gånger återkommer till att det måste vara högt i tak och en varm och stöttande stämning. Det stämmer också väl överens med de observationer jag har gjort i klassrummet. För Lärare 2 är det svårare att skapa samma stämning eftersom han inte undervisar en fast grupp av elever där alla känner varandra. Där finns i stället fördelen av att ofta vara en liten grupp vilket gör att det blir enklare att ha ett mer informellt samtal lärare och elever tillsammans.

Både Lärare 1 och Lärare 2 nämner att den formativa bedömningen är dubbelsidig. Lärare 2 beskriver hur det enskilda samtalet ger mycket ”åt båda hållen för lärare och elev” och Lärare 1 hur hon tycker att det är bra att använda anonyma exit-tickets där eleverna får svara på en fråga innan de går ut, för att se om hon måste repetera dagens undervisning eller om hon kan gå vidare. Men den största delen av samtalet om formativ bedömning handlar om vad de ska ge eleverna. Hirsh och Lindberg (2015) konstaterar att den formativa bedömningen vilar på två ben, dels att öka elevernas kunskap om sitt eget lärande, dels att ge lärarna information så att de kan forma sin undervisning och undervisningsmiljö. Men att det ena benet ofta glöms bort

Det är eleven som ska formas snarare än undervisningen eller miljön.

Man studerar exempelvis hellre effekten av en viss given feedback från lärare till elev genom olika kvantitativa för- och eftertester, än kvaliteten i den feedback som ges. (Hirsh och Lindberg 2015:71)

Också i de svar jag har fått från mina informanter ser jag ett fokus på elevens inläring snarare än hur den kan ställas i relation till den egna undervisningen eller klassrumsmiljön.

#### **6.4. Fem formativa strategier**

Under den termin jag följde lärare och rektor på skolan jobbade de systematiskt med att sätta fokus på de fem formativa strategierna, se avsnitt 1. Jag var också med som observatör vid två avstämningsmöten där de tillsammans i de tre lärarlagen summerade upp hur arbetet hade gått. Under dessa möten samt under lektionerna och i intervjuerna hör jag hur flera lärare nämner svårigheten att arbeta formativt eftersom eleverna efterfrågar en mer summativ bedömning. Lärarna påtalar också att eleverna inte alltid förstår betydelsen av att själva ta en aktiv del i sin undervisning eller att få formativ feedback. Istället vill eleverna veta vad som är ”rätt eller fel” och är mer intresserade av resultat och betyg än själva innehållet i den feedback som ges. Flera lärare diskuterar hur de kan göra för att lämna ett större ansvar till



eleverna. Jag märker alltså att även om lärarna påtalar nyttan och nödvändigheten av att arbeta formativt, ser de svårigheter med att implementera förhållningssättet, delvis därför att de upplever att eleverna inte verkar vara redo för den nya lärandesituation det innebär för dem. Wiliam (2013:175) konstaterar att det tar tid för elever att utveckla färdigheter för att kunna reflektera kritiskt över sitt eget lärande och att det är känslomässigt laddat, särskilt för elever som inte är vana att lyckas. Jag skulle gärna se ett tydligare fokus i tidigare forskning på elevernas inställning och vilket hinder eller möjlighet den kan ge. Möjligtvis blir frågan mer central i kontakten med vuxna inlärare eftersom de möjligtvis har en mer cementerad uppfattning av hur lärare och skolsituationen ska vara. Dessutom är flera forskare exempelvis Holmgren (2010), Wiliam (2013) inriktade på barn och ungdomars lärande, inte på vuxenundervisning. Att få ytterligare kunskap om hur formativ bedömning fungerar på vuxenutbildning i allmänhet och på sfi i synnerhet är något som såväl rektorn och flera av lärarna efterfrågar.

Under intervjuerna berättar lärarna att de väljer ut några av de verktyg och tekniker som finns av de fem strategierna. Lärare 1 tycker att kamratbedömning och att aktivera eleverna som resurser för varandra är det som fungerar bäst i hennes klassrum. Lärare 2 lyfter framförallt fram hur feedbacken kan bli så tydlig och konkret som möjligt i förhållande till de mål som ska uppnås. Detta stämmer väl överens med hur Wiliam (2013:174) har tänkt att man som lärare kan närma sig ett mer formativt arbetssätt.

När en lärare försöker förändra mer än två eller tre saker i sin undervisning samtidigt är det typiska resultatet att deras undervisning försämras att de går tillbaka till sitt gamla sätt att undervisa. (Wiliam 2013:174)

Hans råd är istället att som lärare välja ut en eller ett par av teknikerna och börja med att pröva dem i klassrummet för att så småningom finslipa de verktyg som visar sig vara mest effektiva.

### 6.5. Kollegialt lärande

Flera av forskarna pekar på att det tar tid att implementera ett formativt arbetssätt. Hirsh och Lindberg (2015:72) konstaterar att det ”innefattar robusta utbildningsinsatser och kontinuerligt professionellt lärande”. De betonar på flera ställen vikten och nödvändigheten av ett kollegialt lärande. Även Jönsson (2011) pekar på att det krävs mycket diskussioner och samarbete lärare emellan för att hitta vägar att arbeta formativt.

Oavsett tidsåtgång, organisatoriska svårigheter, eventuella ekonomiska hinder och så vidare, är förmodligen det största problemet ändå att formativ bedömning kräver att man som lärare faktiskt måste genomföra omfattande förändringar, inte bara i sitt sätt att genomföra undervisningen, utan också i sitt sätt att tänka om undervisning - och detta kan upplevas som väldigt stressande. (Kirton et al citerad i Jönsson 2011:214)

Att i likhet med den skola jag studerar ägna en termin åt att systematiskt arbeta med att implementera det formativa arbetet visar att även de inser vikten av kollegialt lärande. Lärarna har uppmanats av rektorn att pröva formativa metoder ute i klassrummen och att sedan diskutera det först i arbetslagen och sedan stämman av vid ett möte med alla sfi-lärare och rektor.

Holmgren (2010:169) beskriver en skola i Borås som på ett liknande sätt har arbetet med lärargrupper för att utveckla bedömning för lärande i undervisningen. En skillnad i deras upplägg var att lärarna här arbetade ännu mer målmedvetet. Varje grupp hade en samtalsledare och varje lärare fick i uppgift att upprätta sin egen personliga handlingsplan och konkretisera ett första steg för att utveckla bedömning för lärande. Lärarna hade tydliga roller i gruppen där var och en skulle bidra med beskrivningar av egna insatser och reflektera över övriga lärares beskrivningar. Målet var att alla lärare under det första året skulle utveckla en egen strategi för bedömning för lärande. Utifrån erfarenheterna i Borås där flera lärare berättar om hur de arbetat på ett nytt sätt, tror jag att även i den skola jag har studerat hade

kunnat nå ett steg längre i sitt arbete med att implementera ett formativt förhållningssätt om de hade formaliserat arbetet mer. Det hade gjort att alla lärare hade blivit mer aktiva i sitt arbete och att det inte på samma sätt hade varit upp till var och en i vilken utsträckning de prövade nya strategier. Jag tror också att ett mer formaliserat arbete hade lett till en utökad diskussion om hur arbete som utgår från formativt förhållningssätt kan rymmas i en summativ värld. När är syftet med deras bedömning att sätta betyg? När är deras syfte att öka lärandet? Det är en diskussion som jag även gärna hade sett mer fördjupad i exempelvis Williams (2015) bok *Att följa lärande* som lärarna har som gemensamt arbetsmaterial.

### **6.6. Språkets roll**

En tanke jag hade från början var att se hur språket påverkar lärarnas arbete med formativ bedömning på sfi. Min föreställning var att det utgjorde ett stort problem att som lärare tvingas förenkla vad man vill säga i sin återkoppling samt att inte heller vara helt säker på att eleverna förstår den exakta innebörden i det som sägs. Jag ställde flera frågor kring detta men konstaterar att de lärare jag har mött inte upplever språket som ett stort hinder. Under mina observationer får jag också vid flera tillfällen bekräftat att eleverna förstår vad lärarna säger. De ställer följdfrågor, ber om förklaringar, slår upp i böcker eller frågar en kompis och använder på så sätt också sitt modersmål som ett verktyg. Att få fram budskapet verkar alltså inte vara något större problem i klassrummet. Lärarna berättar också att de använder bilder, gester, översättningsappar och annat för att överbrygga språkliga hinder. Dock konstaterar Lärare 1 som undervisar på D-nivån att det kan vara större svårigheter på de lägre nivåer där språkkunskaperna är lägre. Lärare 2 konstaterar att de undervisar på svenska som ska motsvara nivån för en 5-6 klass i grundskolan och menar att det kan vara större svårigheter att arbeta formativt när det gäller studier på högre nivåer som kräver större abstraktionsnivåer.

### **6.7. Klassrumssituation och beröm**

De lärare jag har följt är erfarna lärare med stort engagemang. Det märks under intervjuerna när de svarar på mina frågor på ett intresserat sätt och i deras närvaro

och ton gentemot eleverna i klassrummet. Det märks genom att de vågar utsätta sig för att ha en forskare i klassrummet och är positiva till att medverka i min undersökning. Det blir också tydligt under observationerna i deras klassrum genom att eleverna vågar ställa frågor, lyssnar aktivt och försöker att stötta varandra. Framförallt Lärare 1 understryker och beskriver vikten av ett klassrumsklimat med tillåtande stämning och högt i tak, under observationerna har jag fått flera exempel på hennes stil som hon själv beskriver som kärleksfull men krävande.

Helena Wallberg (2015) som är lärare och skolforskare konstaterar att det krävs ett tryggt klassrum för att bedömningen ska bli bra. Att en formativ bedömning som pekar framåt inte bara handlar om vad som behöver förbättras i uppgiften utan också är en del i en dialog om elevens arbetssätt. Framförallt kommer det in när det handlar om återkoppling som ska föra eleven framåt i arbetet.

Att ta kritik, att hantera känslor kring respons, krav och förväntningar är riskfaktorer som vi lärare känner väl till. För att eleven ska klara av att utveckla självständighet krävs en förtroendefull relation där eleven är trygg med att läraren samlar information. (Wallberg 2015:96)

Wallberg (2015) utvecklar resonemanget om återkoppling och konstaterar att den är en viktig process som formar våra tankar om oss själva, om hur vi ska gå vidare och hur vi fungerar för att främja vår utveckling. Hon menar också att vi mot den bakgrunden ägnar så mycket tid åt att formulera återkoppling att den riskerar att inte bli av och att grunden är att ställa intresserade frågor. Hon är dock tydlig med att återkopplingen ska handla om hur arbetet och uppgiften görs och hur den prestationen svarar mot kraven och inte vara personlig.

Den ska aldrig handla om eleven själv, inte ens glada tillrop som ”kom igen nu, jag vet att du kan klara det!” För hur välvilligt det än är kan det uppfattas som emotionell utpressning. Om eleven inte klarar det, vad händer då? (Wallberg 2015:9)

I mina observationer ser jag ganska många exempel på beröm i klassen. På just glada tillrop som görs i all välmening. Men mot bakgrund av ovanstående

resonemang kan jag konstatera att det vore intressant att ha en större diskussion om hur man ska ge beröm också på den skola jag studerar. Även Hattie (2012:165) menar att man inte ska blanda återkoppling med beröm. Det innebär inte att vi ska vara elaka men slentrianmässiga ”bra jobbat” riskerar att leda till förvirring. När återkopplingen riktas till personen blir effekten istället att eleven försöker undvika utmaningar av rädsla för att misslyckas. Hattie (2012:194) refererar Hyland och Hyland som observerade att nästan hälften av lärarnas återkoppling bestod av beröm, och att omotiverat beröm liksom beröm som gavs för tidigt, gjorde eleverna förvirrade och ledde till att de inte gjorde några omarbetningar. De beskriver hur beröm kan leda till inlärd hjälplöshet och skapa ett behov av mer beröm för att engagera sig. Kontentan är att om återkopplingen ska vara effektiv ska den inte blandas med beröm.

Använd istället beröm för att få eleverna att känna sig välkomna till din klass och att det lönar sig att lära, men lämna beröm utanför återkopplingen om du vill att återkopplingen ska göra stor skillnad för inläringen. (Hattie 2012:165)

### **6.8. Formativ bedömning i en summativ värld**

En annan diskussion som förs är vilken roll formativ och summativ bedömning ska spela mot varandra. Hirsh och Lindberg (2015:26) konstaterar att forskare tycks överens om att det behövs en distinkt avskiljning mellan begreppen - att de görs i olika syften och att man behöver veta vad och varför man vill bedöma. Samtidigt finns det de som menar att den här uppdelningen är olycklig och att det största hotet mot formativa arbetssätt i klassrummet är ökade krav på kvantifierbara kunskapsmått. Istället framhåller Hirsh och Lindberg (2015:26) att man behöver arbeta för att harmonisera syftena mellan formativ och summativ bedömning.

I skolsystemet där elevens kunskap frekvent ska testas summeras och redovisas tycks det vara svårt för de formativa praktikerna att utvecklas på ett fördjupat sätt. (Hirsh & Lindberg 2015:26)

Hur den formativa och summativa bedömningen ska verka tillsammans och när olika sätt att göra bedömningar tjänar det ena eller andra syftet, går de dock inte in närmare på. Jag saknar både i litteraturen och i de intervjuer jag gjorde en fördjupad diskussion om bedömningsarbetet i praktiken. I det senare fallet beror det kanske på att jag inte ställde några konkreta frågor kring det, men det var inte heller något som kom upp under det mer allmänna samtalet om formativt förhållningssätt och tankegångar. Jag tänker att det som lärare kan vara en extra svårighet att analysera bedömningsmetoder på ett sätt som undviker ”att det formativa arbetet riktas mot att höga resultat på externa texter snarare än att forma och utveckla lärande” (Hirsh & Lindberg 2015:26) vilket i sig kan utgöra en fara för ett formativt arbetssätt.

## 7. Slutsatser

Mitt syfte med uppsatsen är att se vad formativ bedömning innebär för mina informanter samt hur de arbetar med formativ bedömning i sitt klassrum.

I de intervjuer jag har gjort visar lärarna och rektorn att de alla har en bred teoretisk förståelse för vad ett formativt förhållningssätt innebär. De är eniga om att formativ bedömning framförallt handlar om tre stora frågorna: Vad är jag, vart ska jag och hur når jag dit? Dessa frågor, att bygga en bro över vad eleven kan och vart den är på väg, är något ofta återkommer till och berättar att de har i bakhuvudet under från planering till bedömning. Under lektionerna har de, beroende av klassrumssituation och intresse, tagit till sig olika formativa verktyg som de arbetar med tillsammans med eleverna.

Ett centralt tema som båda lärarna pratar mycket om är hur viktigt det är med aktiva elever för ett lärande och utvecklande klassrum, något som också märks i deras arbetssätt under de lektioner jag har observerat.

Forskning visar att hur effektiv formativ bedömning måste ses i utifrån det sammanhang som den utförs. I såväl intervjuer som i de möten jag har deltagit på skulle jag gärna ha sett fler specifika exempel på hur man kan arbeta formativt med vuxna elever som lär sig svenska som andraspråk. Vilka verktyg och metoder fungerar bäst för andraspråksinlärare? Hur kan man bäst involvera eleverna? Jag skulle också vilja ha språkets roll i sig ytterligare belyst. Vad betyder språket för såväl lärare som elever när det gäller att uttrycka och förstå nyanser i bedömningen?

En annan intressant aspekt hade varit att studera hur kamratbedömningar, och andra metoder där elever är resurser för varandra, fungerar om eleverna delas in i språkhomogena grupper och får feedback på sitt modersmål.

Rektorn konstaterar att hon och lärarna har högt ställda mål, att de i slutändan vill att deras arbetssätt och förhållningssätt ska leda till elever som så snabbt som möjligt lämnar sfi-undervisningen med kunskaper i bagaget som hjälper dem att ta aktiv del i samhället. Därför skulle jag gärna få mer kunskap av hur eleverna upplever att formativa arbetssätt och metoder påverkar deras skolsituation och inläring. Vad betyder mest för dem i deras inläring? Just nu finns det få studier som är gjorda utifrån elevernas perspektiv.

Jag ser också en risk inom skolan i allmänhet att formativ bedömning reduceras till att ta till sig vissa verktyg och metoder. Att fastna i exit-lappar eller glasspinnemetoden för att det är enkelt och konkret och att glömma helheten och processen. Att som den skola jag studerar arbeta med kollegialt lärande, att utbyte erfarenheter och lärare emellan generöst dela med sig av strategier och tips, tror jag är bra sätt att arbeta. Emellertid tror jag att skolan skulle vinna på att systematisera arbetet ännu ett snäpp genom att i lärarlaget sätta upp tydliga utvecklingsmål och arbete steg för steg för att förbättra och finslipa undervisningen i den önskade riktningen. På så sätt skulle de gemensamt få en utökad praktiskt förståelse för hur man kan arbeta med helheten kring formativ bedömning.

De lärare och den rektor jag har träffat är engagerade och kunniga personer. Lång erfarenhet, bra utbildning och samtidigt en omsorg och ett engagemang runt eleverna som känns äkta. Jag tror att mina resultat kan tjäna som intressant diskussionsunderlag såväl för övriga lärare på skolan som för lärare som arbetar med sfi och med formativ bedömning i stort.

Under mitt arbete med uppsatsen har jag blivit medveten om att bedömning såväl formativ som summativ är en långt mer komplicerad process än vad jag tidigare har förstått. Jag har bland annat fått flera insikter i vilket finkalibrerat instrument återkoppling är för att den ska leda till önskad effekt, det vill säga att skapa motivation som förbättrar prestationen och ökar lärandet.

Glädjande nog ser jag i mina kontakter och observationer på skolan, trots lärarnas många gånger pressade arbetssituation, en nyfikenhet inför att ta till sig forskning och ett intresse av att lära av varandra. Förutom att vara en skicklig och kreativ lärare krävs det kanske att vara något av en eldsjäl för att navigera i den brokiga värld som ett arbete med svenska för invandrare innebär.

## 8. Litteraturförteckning

Black, Paul och Wiliam, Dylan 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5:1*, s 7-74. Routledge. London.

Denscombe, Martin 2009. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (2 uppl)* Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, John 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, John 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Hirsh, Åsa & Lindberg Viveca 2015. *Formativ bedömning på 2000-talet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Holmgren, Anders 2010. Lärandegruppers arbete med bedömning för lärande. I *Bedömning i och av skolan -praktik, principer, politik* s 165-181. Lundahl Christina och Maria Folke-Fichtelius(red.), Lund: Studentlitteratur.



Jönsson, Anders 2011. Formativ bedömning. I Hult, Agneta och Olofsson, Anders (red.) *Utvärdering och bedömning i skolan för vem och varför?* s. 212-227. Stockholm: Natur och Kultur.

Kullberg, Birgitta 2014. *Etnografi i Klassrummet* (3 rev uppl). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket 2017. *Prov och bedömning*.

<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

Hämtad 2017-11-20

Wallberg, Helena 2015. *Återkoppling för utveckling*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Wiliam, Dylan 2013. *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, Dylan 2009. *Assessment for learning – why, what and how?* University of London: Institute of Education.

Informationsbrev

Hej!

Jag heter Carina H Ahnstedt och studerar vid Göteborgs universitet. Jag läser ämnet Svenska som andraspråk och skriver just nu en kandidatuppsats. Den ska handla om hur man kan arbeta med bedömning för lärande på sfi (svenska för invandrare).

Jag kommer att intervjuva rektor och lärare samt observera olika lektioner.

Allt material kommer att vara helt anonymt. Inga enskilda personer eller platser kommer att kunna identifieras i undersökningen. Allt material kommer att förvaras på ett säkert sätt. Det är frivilligt att delta.

Resultatet av forskningen kommer att publiceras i en kandidatuppsats samt eventuellt i andra vetenskapliga sammanhang. Uppsatsen kommer att läggas ut på universitets särskilda internetsida för vetenskaplig publicering.

Kontakta mig om du har några frågor om undersökningen.

Vänligen

*Carina H Ahnstedt*

Student vid

Institutionen för svenska språket

Göteborgs universitet.

070-673 26 36

[carina@haglind.com](mailto:carina@haglind.com)

## Bilaga 2

### Information om samtycke

Jag kan delta i Carina H Ahnstedts undersökning som bygger på observationer och intervjuer. Jag tillåter att Carina H Ahnstedt använder materialet från intervjuerna och observationerna i sin kandidatuppsats om bedömning för lärande på sfi.

### **Jag har blivit informerad om:**

- Syftet med arbetet
- Att mina svar behandlas anonymt.
- Att mitt deltagande är frivilligt.
- Att materialet kommer att förvaras på ett säkert sätt
- Att resultatet kommer att användas i vetenskapliga sammanhang
- Att jag när som helst kan kontakta Carina H Ahnstedt med frågor för att få mer information om arbetet.
- Att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Carina H Ahnstedt.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

## Bilaga 3

### Intervjuguide rektorn

- om att utveckla ett formativt förhållningssätt på sfi

#### **Varför?**

Formativ bedömning, bedömning för lärande, formativt förhållningssätt  
- vilket begrepp vill du att vi använder? Vad passar bäst för hur ni vill arbeta?

Vad innebär ett formativt förhållningssätt (eller något av de andra begreppen) för dig?

Varför har ni valt att arbeta med detta inom sfi under våren?

#### **Hur gör ni?**

Beskriv hur ni gör!

- Ni har boken "Att följa lärande" av Dylan William som gemensam kunskapsbas. Varför har ni valt den?
- Delmoment, varför dessa?
- Kunskapsstöd/metoder

Vilka reaktioner från lärarna har du fått?

Vilken är skillnaden mot hur ni har arbetet tidigare?

#### **Språkets roll**

Sfi undervisar på målspråket. Vilken betydelse har det för att jobba med ett formativt förhållningssätt?

- hur kan ni anpassa arbetssätt/metoder övningar?
  - samarbete med språkhandledare?
  - tidigare erfarenheter

#### **Hur blir det sen?**

Vad vill du att detta ska leda till konkret?

Hur hoppas ni att studenterna ska påverkas?

Vilken är din vision?

Vad är nästa steg?

## Bilaga 4

Intervjuguide Lärare - om att utveckla ett formativt förhållningssätt på sfi

### **Varför?**

Vad innebär ett formativt förhållningssätt för dig?

Just nu pratar man mycket om att arbeta formativt inom skolan. Hur tänker du om det?

### **Hur gör ni?**

Ni har arbetat med att stärka ett formativt förhållningssätt under våren och följt boken "Att följa lärande" av Dylan William som gemensam kunskapsbas.

Hur tycker du att det fungerar? Vad gillar du boken?

Har det här arbetet gett dig nya insikter?

Beskriv hur du gör när du arbetar formativt

Vilken skillnaden mot hur du har arbetat tidigare?

Vad tycker du själv fungerar/inte fungerar?

Känner du att du utifrån din arbetssituation har förutsättningar att arbeta formativt?

Hur tänker du skriftligt/respektive muntligt? Vad är skillnaden på att göra skriftliga formativa bedömningar gentemot det muntliga? Svårare/lättare etc?

Vad betyder lärarlaget och samarbetet där för att arbeta formativt?

Har du fått några reaktioner från eleverna när du har gjort olika formativa övningar? Vilka?

### **Språkets roll**

Sfi undervisar på målspråket. Vilken betydelse har det för att jobba med ett formativt förhållningssätt? Hur påverkar språkförbistringar den feedback du vill ge?

- hur kan ni anpassa arbetssätt/metoder övningar?
- samarbete med språkhandledare?
- tidigare erfarenheter

### **Hur blir det sen?**

Hur hoppas ni att eleverna ska påverkas?

Är det några områden du vill utveckla?

Vad är nästa steg?

### **Observationsschema studier formativt förhållningssätt**

Feedback kan ges lärare-elev, elev-elev samt även självbedömning

Hur ges den?

Vem talar till vem?

Hur ser feedbacken ut?

Är den formativ eller summativ?

Vilka formuleringar?

Är den tydlig för eleverna?

Hur reagerar eleverna på feedbacken?

Verkar eleverna förstå den?

Kan eleverna använda den?

Syftar feedbacken framåt till att sätta igång tänkandet?

Eller leder den till mer känslomässiga reaktioner?

Till jämförelser som gör att eleven går in i försvar?

Till personen istället för uppgiften?

Fast egenskap eller föränderlig? (du *är* duktig eller peka på möjlig utveckling)

Får eleverna tid att använda feedback under lektionen?

När?

