



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Formativ bedömning sett ur ett elevperspektiv

Maria Lundström & Jonas Parkman

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2023

Examinator: Mikael R Karlsson

Sammanfattning

Titel: Formativ bedömning sett ur ett elevperspektiv

Title: Formative assessment from a student perspective

Författare: Maria Lundström och Jonas Parkman

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Mikael R Karlsson

Nyckelord: Formativ bedömning, Feedbackskymmande faktorer, Bedömningsrelaterad stress, Elevperspektiv, Bedömningsparadigmet

Det finns flertalet studier som visar att formativ bedömning är ett användbart verktyg för elevers lärande i skolan. Ett inte lika utforskat område är hur elever ser på och talar om den formativa bedömningen och hur verktyget används av olika lärare i olika klassrum och får en påverkan på elever. Detta kommer i studien att undersökas närmare sett ur elevers perspektiv. Syftet med studien är således att undersöka gymnasieelevers upplevelse och förståelse av formativ bedömning, särskilt med avseende på upplevelse av stress. Undersökningen har gjorts utifrån följande frågeställningar: Hur resonerar gymnasieelever kring sina upplevelser av löpande återkoppling i klassrummet med fokus på möjligheter till lärande? Hur skiljer sig upplevelsen av bedömning och feedback åt mellan olika lärare? Hur resonerar elever kring betygs-kriterier och kunskapsmål, hur väl känner de till dem och hur påverkar de eleven i sitt lärande och i sin skolsituation kopplat till bedömning? Vilka känslor resonerar elever kring när de tänker på bedömning?

Det är en kvalitativ studie gjord på en gymnasieskola i en större svensk stad. Fem semistrukturerade intervjuer har genomförts. Intervjuerna har transkriberats, tematiserats och analyserats i förhållande till, för studien, centrala begrepp som fungerat som ett teoretiskt ramverk. Resultatet delades in i fyra huvudkategorier; motivation, feedbackstörande faktorer, feedback som fungerar och relationer gör skillnad. Studien visar att eleverna vill ha formativ bedömning under själva lärandeprocessen och inte efteråt. Den måste vara helt skild från uppgifter som betygssätts för att fungera. Vidare lyfts det fram att den formativa bedömningen behöver vara mer konkret och balanseras mellan det som kan förbättras och det som redan är bra. En slutsats är att relationen mellan lärare och elev är en nyckel för att den formativa bedömningen ska ha förutsättning att fungera på ett bra sätt.

Innehåll

1. Introduktion.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Tidigare forskning.....	4
4. Centrala begrepp och teoretiskt ramverk.....	8
5. Metod.....	10
5.1 Forskningsstrategi.....	10
6. Resultat.....	14
6.1 Motivation.....	14
6.2 Feedbackstörande faktorer.....	16
6.3 Feedback som fungerar.....	18
6.4 Relationer gör skillnad.....	19
7. Diskussion.....	20
7.1 Metoddiskussion.....	23
8. Slutsatser.....	24
8.1 För vidare forskning.....	25
Referenser.....	26
Bilagor.....	28
Bilaga 1 Informationsbrev.....	28
Bilaga 2 Intervjuguide.....	29

1. Introduktion

På lärarutbildningen vid Göteborgs universitet har vikten av formativ bedömning lyfts genom att det påstås främja lärandet. Det vi upplevt i skolan visar på en misstro från elever, att läraren bedömer allt hen ser och väger in allt en elev gör. Den ständiga bedömningen skapar stress och frustration hos elever. Själva lärandet uppnås inte så som det är tänkt. Vid en av våra praktikskolor ägnades en hel studiedag åt formativ bedömning med fokus på lärarens perspektiv. Temat var om och hur formativ bedömning ska användas, då det fanns erfarenheter kring att det skapar stress hos eleverna samt användes och förstods olika av olika lärare. Elever på skolan har starka önskemål kring uppgiftsbetyg snarare än för det formativa. Är det en grund till den stress och press som många elever bär på i vårt samhälle?

Befintlig forskning fokuserar på evidens för hur effektiv formativ bedömning är för elevers lärande samt hur en lärare bör använda formativ bedömning i praktiken. Det finns tips för lektioner, elevinvolvering, kompisbedömning, vad elever uppfattar som faktorer hos en god lärare och liknande. Skolverket har stödmaterial och artiklar kring hur formativ undervisning och bedömning bör gå till. Vidare ser vi också att den erfarenhet lärare har kring fungerande formativ bedömning bör delas i kollegiala utbyten. Om lärares erfarenheter inte får utrymme, där allt fokus läggs på evidens, ser vi en risk mot varje enskild lärares professionalitet och autonomi och dennes egna omdöme kring sina egna elevmöten i klassrummet. Det är dock tungrott om inte alla lärare är överens om att arbeta med formativ bedömning. Ofta sker en mix av summativ och formativ bedömning som skapar förvirring, osäkerhet och otydlighet för eleverna (Hirsh, 2020).

Elevernas upplevelse får inte glömmas bort i den formativa bedömningen. Om en elev inte vill lära så kan lärare inte tvinga dem till kunskap. Lärare kan via varierad undervisning och aktiv stöttning ge möjligheter till elevens egen vilja att lära. Då bör några fler än de redan studiemotiverade eleverna nås.

En brist som kan lyftas gentemot tidigare forskning är också att Skolverkets allmänna råd för bedömning och betygskriterier är nya från 1 juli 2022 (SKOLFS 2022:417) och därmed inte belysta ännu. Skolan är i en brytningstid där det är intressant att veta hur eleverna förstår grunden till lärares bedömning. En ytterligare aspekt till det vi upplever som en stress eller frustration hos de elever vi mött i skolan kan vara att de inte känner till dessa. Det måste vara tydligt att betygskriterier och kunskapsmål, inte längre kunskapskrav, ska styra summativa betyg och att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevers kunskaper. Att läraren inte längre behöver nyttja all tillgänglig information den har. Det är viktigt att förstå hur väl eleverna förstår målen för respektive kurs. Ett tydligt mål där eleven vet vad den siktar mot är en viktig ingrediens i formativ bedömning och feedback.

Vi har ovan redogjort för hur viktig den formande bedömningen är för elevers lärande, både i att stödja mot nästa steg i lärandeprocessen och motivera eleverna till vidare kunskap där betyget bör vara sekundärt. (Black & Wiliam, 2009).

Studien kommer utgå från en gymnasieskola i en större svensk stad som en av författarna har erfarenhet av. I kollegiala samtal har det getts uttryck för att det finns utmaningar med formativ bedömning då lärare tillämpar den på olika sätt. Vissa använder god formativ bedömning, andra endast kommentarer i samband med summativa resultat. Skolan har varit positivt inställda till att undersöka elevers uppfattning. Vi funderade i början på att även undersöka elevers upplevelse av formativ bedömning på den högstadieskola som en av oss har erfarenhet ifrån. I samråd med handledare landade vi dock i att skolornas olikheter vad gäller socioekonomi samt olika stadier i skolsystemet gör det svårt att göra en jämförelse. Det blir även en avgränsning då tiden inte rymmer ett för omfattande projekt.

Den formativa bedömningen ser vi som en viktig del för lärande hos elever och vi vill utifrån eleverna själva förstå hur lärare ska utforma bedömningen för att bäst landa hos eleverna. Genom att studera formativ bedömning ur ett elevperspektiv vill vi få svar på hur vi ska arbeta med formativ bedömning på bästa sätt. Vår förhoppning är att forskningen ska kunna tillämpas i elevernas verklighet i klassrummet. Förhoppningsvis med samhällsrelevans samt med hög ekologisk validitet. Bryman (2018) använder begreppet ekologisk validitet som bygger på hur väl forskningsresultat stämmer med verkligheten i dess naturliga sammanhang. Därför blir det intressant att utforska den formativa bedömningen i skolan. Vi utreder därmed den ekologiska validiteten av de studier som tidigare gjorts om formativ bedömning och som visat på att formativ bedömning är ett effektivt stöd för lärande. Vi kommer här utforska hur det upplevs i verkligheten ur elevernas perspektiv. Det innebär att studien har samhällsrelevans. Formativ bedömning ska ge stöd för lärande.

Den kunskapslucka som framkommer är att studera formativ bedömning ur ett elevperspektiv. Forskningsproblemet är relevant för lärare för att förstå elevens upplevelse av formativ bedömning i klassrummet.

2. Syfte och frågeställningar

Vi vet att den formativa bedömningen, när den fungerar, är en effektiv metod för lärande. Men vad är ett klokt tillvägagångssätt för att eleverna inte ska känna sig ständigt bedömda? Hirsh (2020) framhåller att det är den totala mängden bedömning som kan skapa stress och frustration hos eleverna och då oavsett om bedömningen är formativ eller summativ. Kan vi genom ett elevperspektiv förstå elevers syn på formativ bedömning?

Studiens syfte är att undersöka hur gymnasieelever resonerar om sin upplevelse och förståelse av formativ bedömning, särskilt med avseende på upplevelse av stress.

Forskningsfrågor:

- Hur resonerar gymnasieelever kring sina upplevelser av löpande återkoppling i klassrummet med fokus på möjligheter till lärande?
- Hur skiljer sig elevers upplevelse av bedömning och feedback åt mellan olika lärare?
- Hur resonerar elever kring betygskriterier och kunskapsmål, hur väl känner de till dem och hur påverkar de eleven i sitt lärande och i sin skolsituation kopplat till bedömning?
- Vilka känslor resonerar elever kring när de tänker på bedömning?

Avgränsningar:

Studien syftar enbart till att ge en förståelse för elevers upplevelse av formativ bedömning. Den ska inte generera en lösning på hur formativ bedömning ska ske. Inte heller visa på hur stress, frustration och motivation inverkar på studieresultat. Resultatet blir inte generaliserbart snarare en indikation till vilka förutsättningar vi lärare bör känna till för att tillämpa formativ bedömning i vår lärarprofession. Resultatet kan leda fram till vidare forskning.

3. Tidigare forskning

I kommande avsnitt redogör vi i korthet för tidigare forskning som är relevant för vår studie. Formativ bedömning och olika perspektiv på det, feedback, elevers upplevelse av bedömning utifrån olika skolformer samt bedömningsrelaterad akademisk stress är i fokus. Vi har i den tidigare forskningen funnit att det främst är elever i grundskola som varit delaktiga i forskningen. Det finns inte många studier med gymnasieelever i fokus.

Formativ bedömning är väl utforskat som ett effektivt stöd för elevers lärande både i Sverige och utomlands. Black och Wiliam (1998a, b; 2009) samt Wiliam (2019) har varit tongivande i utvecklandet av teorier kring formativ bedömning. 2009 publicerade de en artikel där de uppdaterar sin definition utifrån forskning som skett under senaste tio åren.

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

I nyare forskning inom bedömningsområdet refereras ofta till denna inflytelserika definition. Forskarnas fokus har hela tiden varit hur den formativa bedömningen bör gå till, ur en lärares perspektiv. De sammanfogar olika formativa praktiker inom pedagogisk teori och definierar strategin för hur formativ bedömning bör användas på ett effektivt sätt av lärare. Det är självklart läraren som är huvudansvarig för lärmiljön i sitt klassrum men det är eleven själv som ansvarar för sitt eget lärande inom den skapade lärmiljön. Därmed är både lärare och elever viktiga för att hantera och stödja varandra för lärandet i klassrummet genom användandet av följande frågor; Var befinner sig eleven i sitt lärande? Vart är eleven på väg? samt Hur når eleven sina mål? Black och Wiliam anser att lärare kan bli bättre på att planera in den formativa bedömningen, redan i lektionsdesignen för att fånga och synliggöra lärandet i stunden, i stället för i efterhand. Läraren behöver flexibilitet för att hantera vad som uppstår i klassrummet genom att använda ovanstående strategier. Det går nämligen inte att förutsäga frågor, förståelse och dialog. En lärare måste förstå att den inte kan göra lärandet åt eleven, det måste ske inom eleven självt med stimuli och förståelse av en elevs behov från läraren. Eleven måste ses som en individuell tänkare. Även olika ämnen och sociala normer kan påverka de klassrumssamtal som uppstår. Samtalen är viktiga för formativ bedömning oavsett ämne.

Ovanstående forskning, definition samt strategier är de som används av andra nutida forskare i de artiklar vi redogör för här men också i sådana som haft annan inriktning än det vi kommer rikta in oss mot.

Det teoretiska begreppet formativ bedömning används i praktiken som de vardagliga orden "återkoppling" eller "feedback". Hattie och Timperley (2007) använder feedback som i många avseenden liknar hur formativ bedömning bör ges. Vi utgår från att feedback är ett mer bekant begrepp än formativ bedömning för våra respondenter. Därför blir begreppet feedback relevant i studien. Vi kommer tolka elevers svar på frågor om feedback synonymt med formativ bedömning.

Författarna lyfter tre viktiga frågor för att feedback ska vara effektiv och välfungerande. Dessa är vad målet är, var eleven befinner sig och vad eleven behöver göra för att nå målet. Dessa tre frågor stämmer väl överens med dem som Black och Wiliam anför. Hattie och Timperley lyfter också att när elever känner stark inre motivation och är förankrade och engagerade i att nå målen har feedback ännu starkare påverkan. En utmaning de ser är att både lärare och föräldrar antar att elever ser vikten av att nå akademiska mål på samma sätt som vuxenvärlden gör. Här menar författarna att det är viktigt att vuxnas engagemang och förståelse för elevens mål siktar mot elevens egen medvetenhet. Det innebär att det är viktigt för elever att förstå målen och vart de är på väg. Detta är något vi kommer titta närmare på i vår undersökning för att förstå elevernas upplevelse av formativ bedömning.

När det gäller feedback kopplat till bedömning lyfter forskarna vidare att det ska leda till lärande men inte innebära att det adderas mer tester på eleverna. Det ska inte heller sammanblandas med den summativa bedömningen som samtidigt sker inom skolans värld. Summativ bedömning definierar vi utifrån Klapp (2015) som en slutsummering av en elevs kunskap, ofta genom ett prov eller en uppsats. Hattie och Timperley lyfter fram att det är vanligt att feedback är otydlig där återkopplingen exempelvis kan riktas mot att en elev ska göra mer, göra bättre eller på personliga egenskaper. De menar vidare att feedback är ett av de mest effektiva instrumenten för lärande men att det bygger på att identifiera en kunskapslucka och tillhandahålla ett förslag på lösning som leder eleven mot ett mål som ska vara tydligt kommunicerat.

Hattie och Timperley (2007) visar genom sin studie att eleverna själva behöver lära sig att ställa sig frågor kring var de befinner sig, vart de är på väg och vad de behöver göra. Läraren behöver kunna fokusera sin återkoppling på de delar som eleven kan hantera och kontrollera, så som arbetssätt och insats i stället för på personliga egenskaper.

Intressant är att Black och Wiliam (2009) är kritiska till Hattie och Timperleys studie från 2007 som de anser är individfokuserade när det gäller feedback, dvs från lärare till elev i stället för klassrumsfokuserad. De menar att studien inte tar med aspekten att en lärare ska hantera den dynamik det innebär att ha 30 elever och agera på det som händer i klassrummet.

Black och Wiliam (2009) framhåller att formativ bedömning handlar om alla i ett klassrum, både lärare och elever. Formativ bedömning sker i alla riktningar i ett klassrum. Det givna är att en lärare ger feedback till en elev men feedback sker också mellan elever och från elev till lärare. Elev till lärare kan ses som omvänd feedback där läraren måste kunna hantera elevens feedback och agera på den. Diskussionsmiljön för formativ bedömning bör vara i spannet mellan starkt styrd dialog till avslappnad frihet, utan att nå extremerna monolog eller helt fritt flytande samtal.

För att få ett bredare perspektiv på formativ bedömning i Sverige har vi valt att också redogöra för det bedömningssystem som tillämpas på folkhögskolor. Här praktiseras ett bedömningssystem som tydligt skiljer sig från bedömningen i grund- och gymnasieskolan. Det står i bjärt kontrast till det som framkommer i Hirsh (2020) studie, där elever i gymnasiet upplever att allt de gör i skolan blir bedömt, att det hämmar lärandet och den formativa bedömningen och

därmed skapar stress. Inom folkhögskolan har man ett mer holistiskt betygssystem. Där sätts ett gemensamt betyg för alla ämnen av alla undervisande lärare. I betyget mäts både akademiska prestationen och andra förmågor såsom ambition, förmåga att organisera studier och sociala färdigheter med mera. Leder då detta till bättre lärande och mindre stress? Är möjligheterna för formativ bedömning större på folkhögskolorna? Enligt en studie av Jönsson (2022) visar resultaten att en majoritet av eleverna tyckte folkhögskolornas skolform med tillhörande bedömning utmynnade i mer lärande med den holistiska bedömningen. Det framkommer dock att många elever upplever folkhögskolans mål och kriterier som otydliga vilket de menar skapar stress. Eleverna förstår inte sin progression med folkhögskolans betygssystem då det innefattar värdeord som ska bidra till en mer helhetsmässig bedömning och inte bara utgå från den akademiska prestationen. Till skillnad från folkhögskolans holistiska bedömning kan nämnas att Hattie och Timperley (2007) anser att feedback ska fokuseras på uppgiften och inte riktas mot personen. Folkhögskolans bedömningssystem är relevant men ändå problematiskt anser vi. Relevant därför att eleverna lär sig bra samtidigt som de blir mindre pressade av bedömningen. Problematiskt eftersom det saknas kommunikation angående tydliga mål, vilket är det som Black och Wiliam (2009); Hattie och Timperley (2007) lyfter som viktigt för lärandet.

Folkhögskolornas bedömning visar på ett elevmissnöje, där kommunikation om mål brister och de är svåra att förstå för elever. Det är dock viktig kunskap att ha kännedom om det inför kommande intervjuer med elever på gymnasiet om bedömning och lärande.

Klapp (2015) har forskat om betygens effekter. Även om det berör forskning som utgått från summativa resultat så är det intressant också ur vårt perspektiv som utgår från formativ bedömning. Detta i och med som Hirsh påvisat tidigare i texten, att summativ- och formativ bedömning har en tendens att flyta ihop hos eleverna. Även Klapp (2015) lyfter vikten av hur feedback kommuniceras så det träffar eleven med ett språk som eleverna förstår. Det belyser ytterligare en gång hur viktigt det är med tydlighet kring mål. Klapps studie visar vidare hur betyg har en generell negativ inverkan på studieresultat senare i skolgången. Men det som kan sägas är att den sammanlagda mängden bedömning verkar hämma elevers utveckling. I vår iver att förstå elevernas perspektiv på formativ bedömning är det värt att lyfta resultatet som framkommer i Klapps studie, nämligen det att bedömning kan hämma lärande.

Sivenbring (2018) skriver i en artikel som handlar om elevers möjligheter att förstå och tolka innehåll i kursmål att det språk som används är för krångligt och svårt att förstå för eleverna, till och med för deras föräldrar i en del fall. Hon visar att språket som används i kursmål och ämnesplaner ofta är gammeldags och har en byråkratisk anda över sig. Lärare behöver formulera om språket så att det blir begripligt för eleverna. Målen är, som Hattie och Timperley (2007) poängterar, viktiga för att feedback och det formativa lärandet ska bli effektivt för eleverna. Sivenbring (2018) menar vidare att lärarnas minskade autonomi och tydligare reglering har inneburit att de är mer bundna vid policydokument än tidigare, då det fanns mer utrymme för tolkning. Detta innebär att det är mer ovanligt nu att lärare hjälper till att omformulera målen på ett begripligt sätt till eleverna. Som nämnts ovan är det viktigt att varje individ ges möjlighet att förstå betygskriterier och därmed målen för att få ut maximalt av feedback kring lärande.

För att förstå elevens upplevelse av bedömning och vad som kan ske inom eleven är det också viktigt att förstå den utifrån känslan av upplevd stress och dess orsak. Om det är bedömningsstress, prestationsångest eller annat får vår studie utvisa. Forskarna Pascoe m.fl. (2020) ser på akademiskt relaterad stress och dess påverkan av elevers kapacitet för lärande och prestation. De definierar stress som pågående daglig otydlighet och oräda kopplat till akademiska krav som därmed påverkar elevens lärande. Här finns ett samband med KASAM (känslan av sammanhang). Det är ursprungligen en modell av Antonovsky (1991) för hälsofrämjande arbete men som även används i skolans värld. Här ser vi en stark koppling till vår studie. KASAM, kan kopplas till elevers uppfattning av formativ bedömning som bygger på att bedömningen blir begriplig, hanterbar och meningsfull. Baserat på sin forskning lyfter Antonovsky att begriplighet är viktigt för att en individ ska kunna uppleva inre och yttre stimuli som tydliga. Det är rimligt att anta att det är viktigt i relation till en elevs motivation och reaktion. Wihlsson (2017) som forskat kring skolrelaterad stress lyfter vikten av KASAM för elevers hälsa.

Hirsh och Lindberg (2015) visar i sin studie att dialog under undervisningen med aktiva elever är bra, då en förtroendefull relation skapar tillit till läraren och dennes bedömning. Tilliten skapar därmed bättre förutsättningar för formativt lärande. Hirsh och Segolsson (2020); Hirsh (2020) lyfter fram vikten av att läraren kan hantera dilemmat bedömning som styrs av policydokument. Samtidigt har läraren ansvar för alla individerna i klassrummet med alla deras individuella behov. ”En motsägelse mellan det formella klimatet och det omtänksamma klimatet är, på ett sätt, alltid närvarande” fritt översatt, (Hirsh, 2020, s.92). Elevsvaren i Hirsh och Segolssons (2020) artikel om vad som kännetecknar en bra lärare pekade på att det är mängden bedömning i undervisningen, oavsett om det är i formativt eller summativt syfte, som skapar stress och leder till minskat intresse att delta och lära sig i skolan. Det empiriska materialet har Hirsh (2020) senare återanvänt men ur perspektivet bedömning som ständig följeslagare utifrån elevers egna ord. Hirsh har utan inbördes rangordning funnit sex kategorier i elevernas svar; 1. Allt som görs och sägs används för bedömning vilket skapar osäkerhet i klassrummet, 2. konstant prat om mål, krav och betyg i undervisningen skapar stress, 3. krav på konstant utveckling skapar stress, 4. rädslan att göra bort sig i klassrummet, 5. känslan av tidspress när läraren lämnar ansvaret för innehåll och lärande till eleven, 6. att allt är så viktigt och ska testas vid ett tillfälle. Vi har funnit att Hirsh (2020) är nära vår frågeställning men ser olikheterna och därmed behovet av vår studie. I vår studie är vi öppna mot eleverna med syftet, bedömning. Vi intervjuar eleverna för att nå nyanserade svar jämfört med Hirsh som återanvänder en annan av sina studiers svar som härrör sig på en annan frågeställning. Resultatet från vår studie blir intressant att jämföra mot Hirshs resultat.

Hirsh (2020) lyfter fram att det är få studier av elevernas upplevelse även om det är de som faktiskt berörs av skolreformer, undervisning och bedömning. Även Black och Wiliam (2009) nämner eleven i artiklarna, men mer ur en lärares perspektiv kring formativ bedömning och hur läraren bör agera med hjälp av guider. Under teoretiska begrepp kommer vi redogöra för definitioner då de är väsentliga för vår studie, även om vi utgår från ett mer obeforskat perspektiv på formativ bedömning, nämligen elevens.

Den forskningslucka som framkommer av den tidigare forskningen är därmed att belysa elevens upplevelse av ständig bedömning och feedback.

4. Centrala begrepp och teoretiskt ramverk

Här kommer en beskrivning av de centrala teoretiska begrepp som är relevanta för studien.

Formativbedömning:

Formativ bedömning så som vi kommer använda den i studien handlar om att läraren löpande följer elevers lärande, tolkar och förstår var eleven befinner sig samt fattar beslut om hur kommande undervisning ska utformas. Den formativa bedömningen handlar om att ge framåt-syftande återkoppling med både läraren och eleven som ansvarig för elevens fortsatta lärande. (Black & Wiliam, 1998a, b; 2009); (Klapp, 2015); (Hattie & Timperley, 2007). Begreppet är ett ofta refererat nyckelbegrepp och därmed ytterst relevant för vår studie. För definition, se avsnitt 3 Tidigare forskning.

Följande matris av Black och Wiliam (1998, 2009); Wiliam (2019) visar på de evidensbaserade strategierna för klassrumsundervisning med fokus på formativ bedömning. Den understryker hur viktig eleven självt och klasskompisarna är för en elevs lärande, inte bara läraren.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Fig. 1 Aspects of formative assessment

Feedback:

Begreppet är centralt för förståelse av elevens upplevelse av bedömning. Hattie och Timperley (2007) säger att feedback är en konsekvens eller återkoppling på något en elev gjort. Det kan innebära att eleven lägger till, omstrukturerar, utvecklar sin kunskap inom det område som feedback sker inom. Feedback kan vara problematiskt om eleven har låg/obefintlig tidigare kunskap och inte kan relatera ny kunskap mot tidigare kunskap. Feedback måste inte heller ges utan kan sökas. Feedback som innebär yttre belöning är problematiskt då det ofta leder till sämre inre motivation. Feedback är mer effektivt när det finns tydliga mål för eleven. Tre frågor som ingår i effektiv feedback, se ovan. Feedback måste innebära att avståndet mellan nuvarande kunskapsnivå och målet minskar.

Summativ bedömning:

En vedertagen definition av summativ bedömning är den Klapp (2015) använder, att det är en summering av en elevs kunskaper, ofta i slutet av ett arbetsområde. Med andra ord är den

summativa bedömningen mer en kontroll av kunskap i jämförelse med läroplanen och dess kunskapsmål som kan ses som en ”milstolpe”/eller ett nålsöga som ska passeras med en gradering.

Bedömningsparadigmet:

Ett teoretiskt begrepp som beskriver den ständigt förekommande bedömningen, oavsett om den är formativ- eller summativ. Lauvås och Jönsson (2019); Hirsh (2020). Begreppet är viktigt för förståelse och senare analys till varför elever uttrycker sig som de gör kring bedömning. Att de ser att klassrumsdialog och övningsmaterial används för slutbedömning, det vill säga att summativt och det som borde vara formativt mixas ihop och blir ett.

Bedömningsrelaterad stress:

Ett sammanfattande begrepp för den skolrelaterade stress som kan ta sig uttryck hos elever i samband med intervjuerna med olika ord och begrepp men som omfattar KASAM och akademisk stress. (Antonovsky, 1991); (Wihlsson, 2017); (Pascoe m.fl, 2020).

Förtroendefulla relationer:

För att få ett fungerande klassrumsklimat är det viktigt att först skapa och få goda relationer mellan lärare och elever samt elever emellan (Hirsh och Lindberg, 2015). Därefter kan läraren jobba med struktur och formativ bedömning.

High stakes betyg:

Begreppet förklarar betygens karaktär som möjliggörare för fortsatta studier vid universitet och därmed en elevs framtida möjligheter (Klapp, 2015). Om betygen inte är tillräckligt bra kommer elevens framtid att påverkas.

Uppgiftsbetyg:

Begreppet är en sammanslagning av formativa uppgifter som betygsätts summativt. Där en uppgift för övning lämnas in och bedöms med bokstavs-betyg och läggs in i ett centralt betygs-system och är underlag för slutbedömning på den aktuella skolan.

5. Metod

I följande avsnitt redogörs för hur materialinsamling har gått till.

5.1 Forskningsstrategi

Vårt syfte är att utifrån det Bryman (2018) kallar en kvalitativ ansats undersöka gymnasieelevers perspektiv på formativ bedömning, särskilt med avseende på stress. Den kvalitativa ansatsen möjliggör att genom elevernas egen beskrivning förstå deras upplevelse av formativ bedömning. Upplevelsen utforskas vid intervjutillfället och tillsammans med respondenten byggs kunskap för en djupare förståelse kring elevers erfarenheter och upplevelser av formativ bedömning (Bryman, 2018). Vi är medvetna om att kvalitativ forskning påverkas av forskarnas tidigare erfarenheter (Bryman, 2018). Avsnittet om den tidigare forskningen förklarar belägg för bedömning och dess effekter genom att skapa en grund för gjorda val av centrala teoretiska begrepp och den fortsatta studien. När empirin är sammanställd kan den därefter testas mot för studien centrala begrepp som redogörs för nedan. (Denscombe, 2016); (Bryman, 2018).

De teoretiska begreppen i avsnitt 4 ovan ska ge något att jämföra och tolka studiens resultat mot. Antingen om vi hittar ett nytt ord eller företeelse att förstå bedömning ur eller utifrån de teoretiska begreppen för att tolka den kunskap vi byggt ihop med eleverna i samband med intervjuerna. (Bryman, 2018).

Materialinsamling:

Till avsnittet tidigare forskning har materialinsamling skett genom sökning i olika databaser, som Göteborgs universitet har tillgång till via universitetsbiblioteket. Vi har hittat ett tiotal relevanta artiklar att använda till detta avsnitt. Initialt var det svårt att hitta bra sökord men efterhand så hittade vi några sökord som gav träffar och en snöbollseffekt uppkom via referenser och sökord i en artikel som gav fler träffar och på så sätt mer input till tidigare forskning (Bryman, 2018).

Ordval:

Innan vi skapade intervjuguiden diskuterade vi mycket kring intervjuerna av gymnasieleverna. Förstår de vad formativ bedömning är eller är de mer förtrogna med ordet feedback? Vi läste in oss på de olika begreppen och pratade även med några skolelever. De var frågande när vi sa ordet formativ bedömning, men ordet feedback och ordet bedömning förstod de. Vi lade många tankevarv kring hur vi kan fråga om feedback, bedömning, återkoppling, lärande och ändå få fram det vi behöver kring formativ bedömning. Vi kommer tolka elevers svar på frågor om feedback synonymt med att de pratar om formativ bedömning.

Intervjuer:

I studien har empiri samlats in genom en kvalitativ ansats med en semistrukturerad intervjuguide (Bryman, 2018). Intervjuguiden består av nio öppna frågeställningar där flertalet av dem har tillhörande underfrågor. Vid intervjuerna har det viktiga varit att få svar på våra frågor men ordningen har berott på hur samtalet med eleven utvecklats. Intervjuguide, se bilaga 2.

Inför det första intervjutillfället gjorde vi en pilotintervju med en gymnasieelev på en helt annan skola där vi testade frågornas kvalitet (Denscombe, 2016). Frågorna var bra och respondenten förstod dem och svarade så att vi kunde se den röda tråden mot våra forskningsfrågor. Det var några tilläggsfrågor vi fick komplettera med utifrån de som ställdes vid pilotintervjun. Vi hade inför pilotintervjun estimerat en tidsram på max 45 minuter för själva intervjun. Pilotintervjun tog 25 minuter, exklusive formaliter som informationsbrev och samtyckeshantering (Bryman, 2018). Vi schemalade därefter varje elev 60 minuter där själva intervjun beräknades ta 30-45 minuter.

Varje intervju tog olika skepnad och frågorna ställdes i olika ordning beroende vad respondenten svarade och den riktning samtalet tog (Bryman, 2018). Den första intervjun höll vi på den gymnasieskola där eleven går då det inte fanns annan lämplig lokal ledig. Vi fann detta mindre lyckat då det trots en skylt med upptaget samt låst dörr var lärare som låste upp och kollade in i rummet. Det påverkade inte intervjun men blev ändå en kort stund av yttre icke önskvärd påverkan och också en risk att elevens anonymitet röjs (Bryman, 2018). Intervjun tog 37 minuter exklusive information och samtycke.

Övriga intervjuer hölls i en bokad lokal på Göteborgs Universitet. Vi mötte upp eleven så den enkelt skulle hitta rätt och kunde då småprata lite och komma in i intervjukänsla.

Vi bestämde i förväg vem av oss som höll i intervjun så eleven kunde känna trygghet och hålla fokus på en av oss. Den andra satt i närheten, skötte inspelning, tog fältanteckningar och kunde sticka in med frågor vid slutet av intervjun. Eleven satt alltid 90 grader från oss så vi slapp en känsla av förhör eller terapi som kan uppstå om man sitter mitt emot varandra. Innan inspelningen startade läste vi högt ur vårt informationsbrev för eleven och informerade om anonymitet, vikten av samtycke och möjligheten att när som helst lämna intervjun eller studien (Bryman, 2018). Eleven fick behålla ett exemplar för att ha tillgång till våra kontaktuppgifter. Informationsbrev, se bilaga 1.

Vi spelade in intervjuerna med både dator och mobiltelefon för att säkra materialet från eventuellt teknikstrul (Bryman, 2018).

Respondenterna tilldelades ett unikt namn per intervju (I1-I5). I direkt anslutning till varje intervju transkriberade vi materialet (Bryman, 2018). Detta för att ha samtalet aktuellt i minnet. Vi testade först med Microsofts inbyggda transkriberingsfunktion. Den gav inget bra resultat. Vi prövade då ett webbaserat verktyg, mygoodtape.com. Det gav en bra transkribering med god tolkning av den inspelade ljudfilen. Vi tog varannan intervju och lyssnade igenom och rättade felaktiga ord i den transkriberade textfilen. I samband med detta skrev vi in fältanteckningar vi fann viktiga i berörd del i materialet (Bryman, 2018).

Vi hade inplanerade intervjuer med sex respondenter. Tyvärr lämnade en av respondenterna återbud i ett sent skede. Vi diskuterade situationen och ansåg att vi hade bra material från fem respondenter. Vi gjorde bedömningen att vi hade tillräckligt med material för att fullfölja undersökningen utan att söka en ersättare för den som avböjt sitt deltagande i studien.

När alla intervjuerna var klara så började vi analysera och bearbeta materialet genom att tematisera innehållet (Bryman, 2018). Först läste var och en av oss igenom allt transkriberat material och markerade de väsentliga svaren i olika färger. Dessa blev en första indelning i kategorier. Därefter satt vi tillsammans och lyfte över våra respektive markeringar till ett gemensamt dokument. Det gav åtta olika kategorier. Utifrån de åtta kategorierna har vi efter analys av ofta förekommande ord och begrepp funnit teman (Bryman, 2018). Det har i sin tur resulterat i fyra olika teman som vi redogör för i resultatdelen i avsnitt sex.

Urval av skola:

Vi har valt att utgå från en gymnasieskola i en större stad i Sverige. Vi har fått skolans godkännande att genomföra studien då de anser att studien är viktig för dem. Urvalet av skola utgår således från ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2016); (Bryman, 2018). Detta då skolan signalerat att de har utmaningar angående formativ bedömning som leder till stress bland elever i samband med detta. Skolan är en icke vinstdrivande friskola med hög antagningspoäng bland eleverna. En av författarna har tidigare haft kontakt med skolan. I samband med detta har problematiken angående formativ bedömning diskuterats med skolledningen som ett möjligt examenarbete. Vi vill dock poängtera att vi inte gör uppsatsen på uppdrag av skolan. De känner ej till utförandet eller urval av elever. Vi är medvetna om att resultatet ej är möjligt att generalisera då vi av begränsningen i tid enbart studerar upplevelsen på en gymnasieskola i Sverige (Bryman, 2018). Vi ser ändå att det är en indikation på hur formativ bedömning fungerar.

Urval av elever:

Vi hade sex inbokade intervjuer varav fem intervjuer som genomfördes i praktiken. Våra respondenter fanns representerade i både årskurs 1 och 3 enligt vårt önskemål. Vi hade representation av elever som identifierar sig som flickor eller pojkar. Vi ser dock ingen problematik med detta då vi inte har ett genusperspektiv i vår studie. Urvalet gick till som så att vi som författar studien besökte den aktuella gymnasieskolan. Vi presenterade oss för klasser i årskurs ett och årskurs tre. Inför varje klass presenterade vi oss och informerade om vårt projekt vid avslutningen av en lektion. Vi bad elever som kunde tänkas vara intresserade av att delta att stanna kvar efter lektionen om de hade frågor eller ville anmäla sig till intervju. Vi fick snabbt fyra respondenter från årskurs ett och två respondenter från årskurs tre. Vår tanke var att fortsätta presentera oss i än fler klasser om intresset för att delta i studien varit lågt. När vi fick tillräckligt med respondenter direkt i de klasser vi varit till ansåg vi det fullgjort. Man kan tänka sig att urvalet blivit bredare om vi utgått från elever i fler klasser på skolan. Bryman (2018) kallar vår typ av urval för målstyrt. Vi anser dock att fördelarna med bredare urval inte väger tillräckligt tungt samt att vi ville undvika att tacka nej till respondenter som trots allt valt att ställa upp för intervju.

Svagheter/styrkor:

En svaghet är att undersökningen endast genomförs på en skola och att resultatet därmed inte kan anses generaliserbart. Dock är urvalet representativt för studien då meningen är att genom elevernas beskrivning förstå upplevelsen av formativ bedömning. (Bryman, 2018).

Vi ser en potentiell svaghet i att vi inte funnit så mycket tidigare forskning utifrån elevernas upplevelse av bedömning. Det teoretiska perspektiv som framkommer är främst baserat utifrån lärarnas horisont. Detta menar vi dock är en styrka för vår uppsats att det inte finns så mycket forskning inom vårt område.

En styrka med vår studie är att skolan har uttryckt att problematik finns med hur formativ bedömning ges och tas emot och att relevansen för studien därför är tydlig.

Etiska aspekter:

Alla respondenter har varit äldre än 15 år vid intervjutillfället. De fyra forskningsetiska principerna är uppfyllda i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer (u.å). Dessa har presenterats i ett informationsbrev (se bilaga 1) som eleven har fått till sig vid intervjutillfället innan själva intervjun. Där har framgått vad studien handlar om och vad den innebär för respondenterna. Det har tydligt framgått att respondenterna har rätt att avbryta innan, under och efter intervjutillfället. Även att deltagandet är frivilligt samt deras rätt att ta del av materialet när det är färdigställt samt att allt material raderas när uppsatsen är godkänd. (Bryman, 2018).

Respondenterna har var och en givit skriftligt samtycke till intervju samt har tillgång till författarnas kontaktuppgifter (Bryman, 2018).

6. Resultat

Nedan kommer vi redogöra för studiens resultat. Utan inbördes rangordning har följande huvudteman framkommit vid intervjuerna;

- **Motivation:** Här inryms sådant som eleverna beskriver som motivationshöjande respektive -sänkande. Här ingår även att de talar om någon slags frustration, någon slags stress relaterad till bedömning och feedback, prestationsångest, press att prestera etc.
- **Feedbackstörande faktorer:** Här ingår upplevelserna kring vad som ska bedömas och göras relaterat till mål och kriterier. Olikheter i struktur och tydlighet mellan olika lärare, betygen som high stakes vilket innebär förblindande från feedback samt att de ej känner till nya bedömningssystemet.
- **Feedback som fungerar:** Det handlar om hur eleverna beskriver upplevelsen kring feedback, tidpunkt, format, konkret balans mellan negativt och positivt.
- **Relationer gör skillnad:** Här handlar det om hur eleverna beskriver aspekter kring känslan att vara sedd, att ha en god relation med läraren, klassrums- och samtalsklimat samt trygghet som möjliggörare för feedback.

6.1 Motivation

Vid sammanställningen av intervjumaterialet har eleverna nämnt olika ord och begrepp som beskrivit hur de känt kring formativ bedömning vid ett specifikt tillfälle. En gemensam nämnare har varit hur de beskriver påverkan av motivationen i någon riktning.

Det framkommer av våra respondenter att lärare hanterar bedömning på väldigt olika sätt i olika ämnen. Eleverna talar om det som en osäkerhetsfaktor. Följande resonemang visar hur de beskriver osäkerheten.

På till exempel xxx lektioner så tycker jag att det är tydligare att lektionerna väger också att det är liksom hela skolåret, medans typ yyy så är det mer proven som väger upp och det är för att det man gör under lektionerna är liksom, men vi kan gå ut och sätta oss i korridoren att jobba själva och plugga till provet medans på det xxx lektionerna så jobbar man hela tiden, liksom mindre uppgifter och då känner jag att det blir mer att man bedöms på hela kursen. (11)

Detta visar på den osäkerhet som kan uppstå hos elever när det finns stora skillnader mellan ämnen och lärare. Genom osäkerheten kan eleven bli passiv vilket då blir hämmande för motivationen att lära. Med en stor osäkerhet över hur och vad som bedöms i ett ämne minskar elevens användande av formativ bedömning. En annan elev uttrycker osäkerheten som att

Det inte är hela världen om man missar en sak. Men just nu har jag fått informationen att det inte är så strikt som det ser ut. Men samtidigt så är det många lärare som säger att, uttrycker sig på ett sätt att det är väldigt viktigt om du följer de här. Att det är väldigt strikt. Eftersom det är så få lärare som säger att det inte är strikt så kan man fortfarande få känslan av att oj, nu, jag måste följa de här reglerna. Jag måste göra detta. Så det är fortfarande väldigt oroande. (13)

Även här ser vi hur osäkerheten mellan olika lärares synsätt i vad som ska finnas med i bedömningen skapar en osäkerhet hos en elev. Osäkerheten motiverar inte eleverna.

Något som däremot motiverar är tydlighet där eleverna resonerar mycket kring tydliga mål som

motivator. Dels att läraren kan tydliggöra syfte och betygskriterier. Dels att ge eleven möjlighet att göra dem till sina egna mål.

Jag tycker det är mer stressande om läraren bara lägger, ger en av de här kraven och sen inte säger någonting mer om det. Jag tycker det är bättre personligen att man går igenom dem. Kanske inte jättenanserat, utförligt. Men bara lite så här. Ja, men tänk på det här. Glöm inte det här. Men tänk också på att detta inte är så strikt. (I3)

Här ser vi hur läraren hjälper till att tolka betygskriterier för eleven. I och med det blir målet tydligare för eleven och därmed ökar elevens motivation i och med att det är tydligt vad hen siktar mot. En annan elev uttrycker det med orden ”det bästa tycker jag är när jag fattar varför vi gör vad vi gör.” (I5). Detta är en nyckel som framgår i flera av respondenternas svar. Alltså, när målet är tydligt och eleverna förstår nyttan med det de ska göra så främjas motivationen för lärande.

Eleverna har, som ovan nämnt, talat om vikten av tydlighet för motivation. Vissa elever talar om frustration i relation till brist på tydlighet. ”Det som gör mig mest frustrerad är när jag inte fattar vad vi gör. Vad det är vi håller på med och varför.” (I5). Vidare uttrycker en annan elev att ”jag blir frustrerad och också nästan lite omotiverad, för jag vet inte vad jag jobbar alltså, jag vet inte vad jag jobbar till liksom.” (I1). Eleverna uttrycker tydligt i citaten att frustrationen och osäkerheten leder till minskad motivation.

Värt att notera är att vi presenterar vårt resultat både utifrån att tydlighet motiverar och genom att ottydlighet skapar frustration och därmed sänker elevernas motivation. Det kan uppfattas som att vi repeterar resultatet. Vi menar dock att detta ska ses som en styrka för vårt resultat då det visas ur två olika perspektiv av eleverna.

Eleverna nämner press att prestera som något som inte gynnar motivationen. Bland annat framkommer det att de beskriver en press att fortsätta leverera i de ämnen där man tidigare levererat höga resultat. ”Jag har A i det och jag är väldigt intresserad av det. Då känner jag så här, för man har ju fått A på alla uppgifter. Då känner man att nästa uppgift måste jag få A på.” (I3). ”Så den här pressen av betyg beror väldigt mycket på vilken typ av press man sätter på sig själv. För att C är ett bra betyg, men i engelska så är det förfärligt för mig.” (I4). Eleverna beskriver även andra orsaker som leder till känslan av press såsom när många skolrelaterade saker sammanfaller parallellt med mycket privat. Sammantaget gynnar inte pressen och stressen motivationen enligt eleverna.

När eleverna ger sin syn på sitt lärande i ett framtidsperspektiv framkommer olikheter. Några uttrycker endast fokus på betyg medan andra uttrycker sig med allmänbildning och att lära för livet. ”Jobb, men också bara för livet.” (I1), ”Det handlar inte om att lära sig utan det handlar om att få bra betyg.” (I3). Här framträder i elevernas svar ett synsätt angående betygen som går att koppla till begreppet high stakes. Betygen har så stort värde för elevens framtid. Detta tar fokus från lärandet. Som framgår i I3 svar så handlar det inte längre om att lära sig för vissa elever, det är endast betyget som spelar roll. Detta fenomen blir ett hinder för elevernas motivation av att använda sig av feedback och den formativa bedömningen.

Det framkommer att lärare kan förstärka elevernas motivation och deras vilja att ta till sig formativ bedömning. Främst genom engagemang och entusiasm men också genom att koppla innehållet i ämnet till något som eleverna tycker är roligt. En elev säger att ”Det kan vara så här att efter en liten presentation. Säg något lite roligt om ämnet. Det gör så att man kommer ihåg.” (I3). En annan elev berättar om det med orden

Så har man istället en lärare som är jätteenergisk och har någon form av publikkontakt under genomgången. Och bara så här, är helt i extas. Det är klart att man som elev känner att det här är roligare att lyssna på. Så det kan det absolut vara. Att läraren skapar en förmåga att vilja lära sig. (I4).

Dessa två uttalanden visar på hur en lärare kan agera för att skapa motivation. De fångar elevens intresse för ämnet genom att eleven uppnår begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Det går att koppla till KASAM som innebär känsla av sammanhang.

Hur eleverna talar om att deras motivation påverkas med ord som prestationspress, prestationsångest, stress av otydlighet kring bedömning, hur lektioner är strukturerade och lärarens agerande är genomgående. Det tyder på att elevernas motivation och förmåga att ta till sig och motiveras av feedback minskar av olika sorts otydlighet. Detta kan relateras till det teoretiska begreppet bedömningsrelaterad stress.

6.2 Feedbackstörande faktorer

I detta tema går vi igenom faktorer som kan försvåra välfungerande feedback mellan lärare och elev. Det mest förekommande svaret berör betygen som så kallat high stakes. Samtliga respondenter nämner vid något tillfälle och i olika sammanhang betygens avgörande roll för framtiden vilket styrks av följande uttalande. ”Med tanke på att alla har insett att det spelar ingen roll hur bra det står i återkopplingen. Och vad du ska arbeta på. Och får du ett C så kommer du inte in. Så är det faktiskt.” (I5). Vidare nämner en annan respondent angående betyg och vad hen gör på lektioner att ”det är det som jag kommer ta med mig resten av mitt liv. Så jag tror att det är just det här. Att betyget är det enda viktiga.” (I2). När betygen får så stor betydelse tränger det undan viljan att lära sig och ta till sig av feedback. Det enda som spelar någon roll för eleverna är vilket betyg de får och deras möjligheter till fortsatt utbildning vilket också kan beläggas som bedömningsrelaterad stress.

Det framkommer att tydlighet inte bara upplevs ha en positiv effekt på motivationen, som presenterades i förra huvudtemat, det framkommer också att tydlighet önskas för att eleverna ska kunna ta till sig av feedback. Flera respondenter nämner att de vill ha mer konkret feedback. Det tydliggörs med orden ”Men de säger lite mer så här, bra gjort. Du kan göra bättre nästa gång. Alltså, de säger inte lika mycket vad man ska göra för att förbättra sig.” (I3). Vidare önskar de även mer kontinuerlig feedback under processens gång, det vill säga inte endast i slutet av en process. Flertalet respondenter vill ha feedback där balansen mellan positiva och negativa delar är bättre i det arbete de gjort i den pågående lärandeprocessen. Om feedback endast består i vad som kan förbättras, det eleverna ser som negativ feedback, upplevs det som att det blir för mycket av det negativa. Det står i bjärt kontrast till hur läraren ser på sin feedback som konstruktiv. För att kunna ta till sig det som ska förbättras behöver respondenterna också höra vad de gjort bra. ”Jag har lärt mig att jag struntar i återkopplingen för att jag vill inte höra vad jag gjorde fel när jag redan har betyget på mitt betygssystem”. (I4). Utöver detta har det

framkommit hos några av respondenterna att de föredrar att diskutera lektionsinnehåll med en kompis hellre än läraren. Anledningen de anger är att det är lättare att förstå då en kompis använder ett enklare språk än läraren. Sett ur perspektivet formativ bedömning är det dock problematiskt när en lärare använder ett språk som inte når fram till eleven.

Det framkommer att lärare inte är tydliga med målen i olika ämnens lärandeprocesser. Att veta vilket mål eleven strävar mot är en viktig del i den formativa bedömningen och således även i feedback. Flera respondenter anser att lärare måste bli bättre på att tolka och omformulera betygskriterier så att målet i dem framgår tydligt och vad som förväntas av dem i ett visst moment. Att endast visa upp betygskriterierna och låta eleverna läsa rakt av vad som står leder till lägre motivation och ökad stress enligt respondenterna. I5 resonerar på följande sätt kring betygskriterier:

För ibland kan de vara lite svåra att förstå ändå. Jag menar, man förstår ju i teorin, men hur ska det genomföras i praktiken? Det står så här - ha välutvecklat resonemang. Men vad är egentligen ett välutvecklat resonemang? Det är ju lite av lärarens bedömning, tycker jag ibland. Det är nog det jag stör mig på. (I5)

En annan feedbackstörande faktor som vi ser bland svaren är att lärare agerar olika i likadana situationer. Det kan handla om att lärare ger olika sorts feedback på samma moment om en ny lärare tar vid. Det kan handla om olikheter i bedömning som eleven uttrycker som

Det stämde inte, tycker jag och det gör ju också så att jag splittras lite över hur jag ska tänka. Det jag fick med mig från min förra xxx lärare var ju olika. Olikt från vad jag nu ställs krav på. Och jag har ju hela tiden använt det här som min förra xxx lärare sa. Och nu när jag har kommit till min nästa så säger hen liksom... Jo men du ska inte göra så här, du ska göra så här istället. I återkopplingen då och det tycker jag kan vara lite problematiskt. (I3)

Olikheten i sig är problematisk. Detta kan leda till bedömningsrelaterad stress bland eleverna eftersom bedömningen inte blir reliabel och därmed kan det försvåra för feedback att nå eleven.

Flertalet respondenter ger uttryck för att det finns en ständigt närvarande bedömning. Här framkommer det olika synsätt kring den ständiga bedömningen. Följande två citat visar på den problematik som kan finnas och som går att koppla till formativ bedömning.

Det kan vara när jag gör en presentation i skolan eller när jag bara pratar i klassrummet. Lärare säger oftast att man blir bedömd hela tiden när man gör saker i skolan. Då kan man känna att man blir bedömd hela tiden, vad man än gör på lektionen. Det kan göra att många blir tysta eftersom de känner att om jag blir bedömd om jag pratar så kommer det att bedömas dåligt. (I3).

”Vissa lärare som jag har haft har sagt att allting som du gör på lektionen, om du skriver den här lilla läxan eller om du skiter i den kommer alltid att bli bedömt.” (I4). För att formativ bedömning ska fungera väl krävs ett öppet samtalsklimat i klassrummet där elever vågar ställa frågor och engagera sig i sitt lärande utan att oroa sig för att allt de säger vägs in i bedömningen. Detta tankesätt framgår inte hos alla respondenter utan det finns de som har egna strategier för att hantera den ständiga bedömningen.

Då gör jag det som jag ska göra på lektionen. Och gör det så gott jag kan så blir det bra liksom. Jag tänker, man kan inte gå och tänka att man blir bedömd hela tiden. Man måste ändå kunna slappna av lite. Men ändå kunna göra det man ska göra! (I5)

Detta går att koppla till bedömningsparadigmet som innebär att all bedömning, både den summativa och formativa, flyter ihop till ett. Detta försvårar möjligheterna för att nå eleven med den formativa bedömningen då även övningsuppgifter bedöms med uppgiftsbetyg.

I det här temat har vi presenterat faktorer som respondenterna lyft fram som skymmer syftet med feedback och därmed också den formativa bedömningen. Att lärare är tydliga i att förklara mål och kriterier med ord som eleverna förstår är ytterst viktigt. Vidare behöver lärare balansera sin feedback bättre mellan positiva och negativa delar för att nå eleven. Vad gäller betygen som high stakes har den enskilda läraren svårt att förändra elevernas syn. Dock kan lärarna ihärdigt fortsätta fokusera på att förklara feedbackens fördelar för lärandet.

Bedömningen har inte tydligt lyfts fram som begriplig, hanterbar eller meningsfull då den antingen är för negativ, kommer för sent eller att eleverna inte öppnar skrivna kommentarer i ett prov.

6.3 Feedback som fungerar

I det följande temat kommer vi presentera faktorer som eleverna har lyft som underlättar för feedback ur deras perspektiv och bidrar till att den fungerar. En genomgående faktor som lyfts är att feedback ska vara konkret. När den är för generell ser inte eleverna meningen med den. ”Ibland när de säger att den här texten är inte är så bra och stannar där lite. Den var inte bra, den saknade innehåll. Men vad kan jag göra för att bli bättre då?” (I5). Vidare framgår att eleverna anser att bra feedback sker under lärandeprocessens gång. Om de får feedback i samband med att uppgiften rättas och när de har fått ett slutbetyg på uppgiften hamnar feedback i bakgrunden, om de ens läser den. Som en elev uttrycker det ”Att det inte bara, här är uppgiften, jobba på det. Utan att man kan kommunicera med läraren och ställa frågor och liksom verkligen ha förståelse för det man, för vad man gör.” (I1). För att feedback ska fungera som bäst är det viktigt att den finns med i processen när arbetet sker. Kommer den efter inlämning i samband med slutbetyg glöms den lätt bort när det påbörjas en ny uppgift. I samband med feedback under processens gång framgår också bland några av respondenterna att de helst vill ha muntlig feedback. ”Då kan det vara så att man kan ställa följdfrågor. Medan om man gör det om återkopplingen sker i en text, då måste man gå dagen efter och fråga.” (I3). De menar att återkopplingen blir mer direkt samt att möjligheten att ställa följdfrågor och få återkoppling snabbt gynnar det formativa lärandet. Sker återkopplingen via kommentarer digitalt leder fördröjningen till minskad relevans för eleverna.

En intressant aspekt som framkommer i samtalen runt feedback är att de som är mer positiva till feedback tydligt ser relevansen med feedback. De ser också vad feedback i ett längre perspektiv kan leda till. Nämligen att de kommer lära sig mer, ha mer kunskap med till ett provtillfälle eller annan typ av examination.

Alltså, jag gillar återkoppling och har alltid tyckt att det är viktigt att man måste kunna ta till sig vad det kan bli bättre. Du ska inte stanna om du får återkoppling. Du ska inte bli irriterad eller känna att du har inte bryr dig om den här kommentaren. Om vad det här var. Du ska verkligen försöka ta till dig det här och se det som att det här hjälper mig komma vidare. (I5)

Baserat på resultatet är det tydligt att eleverna behöver information eller undervisning om feedback och formativ bedömnings möjligheter. Det kan annars vara så att endast vissa elever

förstår eller får med sig vikten av relevansen från annat håll än skolan. Men viktigast av allt är att feedbacken som ges måste vara konkret och lämnad i rätt tid, under lärandeprocessens gång i samtliga ämnen av samtliga lärare.

6.4 Relationer gör skillnad

Här följer en redogörelse för hur eleverna pratat om upplevelser de haft där formativ bedömning fungerat eller inte i perspektivet relationer.

En aspekt som eleverna lyfter är hur de talar om sitt egna ansvar för att skapa fungerande relationer med en lärare. Att relationsbyggande inte enbart är lärarens ansvar i en klass eller grupp av elever. Men också vikten av att lärare pratar med och ber om elevernas syn på lärarens agerande i klassrummet ”att om man inte som lärare har någon uppfattning om hur ens elever ser på en som lärare så blir det väldigt svårt att nå ut till alla.” (I4). Eleven I5 beskriver det som ett engagemang från både elev och lärare i att både be om hjälp men också att få feedback utan att behöva be om det. Eleverna pratar om relationsbyggande i andra sammanhang också bland annat att en tydlighet i förväntningar och sättet att kommunicera är viktigt liksom att relationen är lättsam och att läraren kan vara rolig. De lyfter också hur en lärare faktiskt agerar i klassrummet och visar att den bryr sig om sina elever är engagerad. Om läraren säger en sak men sedan gör något helt annat så talar eleverna om en bristande tillit till just den läraren men att det också skapar en osäkerhet i tilliten till andra lärares agerande.

Eleverna talar om vikten att bli sedda i det de gör oavsett lärare. Elev I1 beskriver det som att en lärare har koll på arbetsprocessen kring en uppgift. Läraren går runt och är tillgänglig för att prata med och stötta eleven eller en grupp av elever i sitt lärande. En annan elev tydliggör det med orden ”Att läraren ser var och en och faktiskt lite så här, jamen ser ens behov. Alla har olika behov.” (I5). Det kan ses som en självklarhet att eleverna lyfter detta som viktigt och att det bör vara så i alla klassrum. När elever inte blir sedda av en lärare så blir det också svårt att be om och hantera feedback då de inte känner sin lärare och dennes sätt att vara och hantera bedömning. Eleven I4 beskriver att hon känner sig bekväm med alla sina lärare.

Klassrumsklimatet lyfts genom att eleverna beskriver hur viktig en tillåtande miljö är för att ställa frågor och ha samtal i. Eleven I3 beskriver hur hon tidigare inte frågade lärare i klassrummet men att hon nu lärt känna sina lärare och då också vågar ställa frågor till läraren utan rädsla att bedömas summativt. Det visar på vikten av att eleven också tar ansvar för sitt agerande i ett klassrum och bidrar till att frågor ställs. Ett gott klimat där frågor ställs är viktigt för den formativa bedömningen. En elev beskriver det för bedömning dåliga klassrumsklimatet och hur det varierar mellan olika lärare. Den beskriver när det inte känns öppet och tryggt med orden ”Läraren eller liksom miljön i klassrummet är liksom inte välkomnande för frågor men jag märker på den här skolan att det är mer att man liksom ställer det privat alltså.” (I1). Eleverna har också beskrivit hur lärare himlat med ögonen, uttryckt att eleven borde kunnat något den frågat om eller att de bedöms för allt de säger och gör i klassrummet. Flera elever säger att de hellre räcker upp handen och vill prata själv med läraren eller få feedback utanför klassrummet. Det kan tolkas som ett otryggt klimat där man dels är rädd för klasskamraters

reaktioner, dels är osäker på hur en lärare använder en elevs fråga. Här är bedömningsparadigmet och bristen på förtroendefulla relationer en hämmande faktor för en trygg dialog.

När både elever och lärare är ansvariga för att skapa goda relationer i klassrummet så genererar det ett öppet klassrumsklimat där dialog, frågor och diskussioner får utrymme. I relation till formativ bedömning så är de förtroendefulla relationerna viktiga! Det är inte bara en lärares ansvar att ge utan eleven har ett lika stort ansvar att be om och att söka feedback hos lärare eller kamrater för sitt fortsatta lärande. Eleverna lyfter på samma sätt som i tidigare huvudteman vikten av att lärare är tydliga och engagerade ur perspektivet relationsbyggande och tillit.

En avslutande reflektion kring resultaten är att elevernas upplevelser speglar att de går på samma gymnasieskola och talar om formativ bedömning utifrån sina upplevelser kring hur olika lärare arbetar med formativ bedömning.

7. Diskussion

Studiens resultat sammanfattas nedan i en diskussion där det kommer ställas mot tidigare forskning, teoretiska begrepp och studiens forskningsfrågor utifrån elevers upplevelse och förståelse för formativ bedömning. Avsnittet avslutas med en diskussion kring studiens metod.

I resultatavsnittet ovan framkommer den stora utmaningen med att nå fram med formativ bedömning till eleverna. Det kan relateras till vår första forskningsfråga om elevernas upplevelse kring löpande återkoppling för lärande. Det är tydligt att lärare måste motivera och skapa förståelse till nyttan med den formativa bedömningen för att eleven ska släppa sitt stora fokus på betygen och i stället fokusera på lärandet. Av studien framgår att eleverna lyfter betygen som high stakes. Det innebär ett förblindande för den formativa bedömningens syfte. Eleverna struntar i den feedback de får och de tappar motivationen för återkopplingen. Det intressanta är att vissa elever ändå samtidigt resonerar kring hur viktig feedback är för deras lärande. Det visar på ett slags olyckligt motsatsförhållande där de inte tar till sig feedback fast de förstår vikten av den. De har bara betygen i sina tankar. Hur eleverna agerar stämmer inte överens med den formativa bedömningen som Black och Wiliam (2009) beskriver som strategi för effektivt lärande. Eleverna resonerar om hur de borde hantera feedback men ändå når det inte fram på grund av elevernas enorma fokus på betyg. Hur kan vi som lärare komma förbi de feedbackstörande faktorerna och få eleverna tillgängliga för formativ bedömning?

Ovanstående frågeställning kring hur man kan nå fram med den formativa bedömningen kan sättas i relation till folkhögskolornas betygsystem. Som vi nämnt under tidigare forskning upplever eleverna där mer lärande och mindre bedömningsrelaterad stress, då betygen inte har samma ständiga närvaro. Dock framkommer att eleverna anser att skolformens mål och kriterier är för otydliga i sig självt samt i hur de kommuniceras. Både Jönsson (2022) och vår studie visar att otydlighet är problematisk ur ett elevperspektiv. Därför kan folkhögskolornas bedömningssystem inte heller vara optimalt för formativ bedömning ur ett elevperspektiv.

Nedan följer en diskussion kring vår forskningsfråga relaterad till betygskriterier och mål och dess eventuella påverkan på elevernas möjlighet till lärande och skolsituation. Här framgår otydligheten kring dessa tydligt av studien. Eleverna känner inte i tillräckligt hög utsträckning till betygskriterier, kunskapsmål och vilka underlag som de bedöms på, då de inte kommuniceras tydligt och görs begripliga för dem. Detta styrks av Sivenbring (2018); Hirsh (2020) där de också lyfter vikten av att lärare använder ett språk som eleverna förstår för att underlätta elevernas tolkning av ämnesmål och ämneskriterier. Bedömningsparadigmet måste också hanteras, där en tydlig gräns mellan när eleven bedöms summativt och när det är formativt, alltså det som sker i klassrummet, måste stakas ut av läraren. Lärarens tydlighet i klassrummet är alltså viktig i hur bedömning ska användas med tydligt syfte, men även i hur den kommunicerar om mål i sin undervisning. Elevers förståelse till varför något görs är nyckeln för formativ bedömning. Att eleven vet målet, var den är nu i sitt lärande och vad den ska göra för att nå målet som Black och Wiliam (2009); Hattie och Timperley (2007) lyfter i sin forskning om formativ bedömning och feedback är nycklar för att den ska fungera. Det beläggs av vår studie där eleverna lyfter att de vill ha tydligt kommunicerade mål för att förstå vad de ska sträva mot i lärande och bedömningshänseende.

Studien visar att bedömningsrelaterad stress ständigt finns närvarande genom hur eleverna har uttryckt att allt de gör ska bedömas. Läraren ska enligt de senaste bedömningskriterierna från 2022 inte längre använda allt tillgängligt material som underlag vid bedömning. Detta behöver läraren således vara övertydlig med i sin kommunikation till eleverna. Det ökar möjligheten för formativ bedömning då fokuset kommer bort från känslan av att ständigt bli bedömd, som eleverna i studien ger uttryck för. Kan det vara så att eleverna i studien inte känner till de nya bedömningskriterierna? Med tanke på hur eleverna resonerar verkar det onekligen så, vilket innebär att lärarna brustit i sin kommunikation kring hur bedömning sker och på vilka underlag. Och detta visar därtill vikten av tydlig kommunikation från lärarna.

När vi i studien närmade oss våra forskningsfrågor om känslor kring bedömning och löpande återkoppling och möjligheter till lärande framkommer hur eleverna på olika sätt beskriver bedömningsrelaterad stress utifrån olika perspektiv som vi redogjort för tidigare. Med tydlighet och likvärdighet mellan hur lärare arbetar i klassrummet och kommunicerar om vad, varför, när och hur något ska genomföras kommer både frustration och feedbackhämmande faktorer att minska. Den formativa bedömningen kan då nå fram vilket framgår av hur eleverna talar om de goda exemplen i hur lärare agerar.

Vad gäller lärares sätt att kommunicera med elever så kan vi inte annat än att tolka det som att feedback i många fall har landat fel. Möjligheterna med feedback och formativ bedömning finns men det måste anpassas och användas på rätt sätt för att nå önskad effekt utifrån elevens nivå och kapacitet. Utifrån vår studie gör vi bedömningen att läraren inte använt ett språk som eleven haft möjlighet att ta till sig. Studien har visat att det språk som lärare använder är för avancerat för eleven. Det har i vår studie framkommit att en del elever föredragit att fråga andra elever i klassen i stället för sin lärare när de inte förstått en viss information. Eftersom de suttit tysta på lektionen har ingen kommunikation skett mellan lärare och elev och därmed har den formativa

bedömningen uteblivit. Black och Wiliam (2009) hävdar vikten av samtal i klassrummet för att den formativa bedömningen ska fungera.

Studien visar att samtliga elever önskar mer konkret feedback, inte i de generella ordalag som ofta används av lärare. Men var går gränsen? Det är eleven själv som måste bearbeta given feedback. Det är viktigt att påpeka att lärandet inte kan och ska göras åt eleven (Black & Wiliam, 2009). Det är en svår balansgång där eleverna uttrycker en önskan om konkret feedback. I studien framgår att feedback oftast lämnas skriftligt som kommentarer i ett prov eller i en uppgift. Om eleven är besviken på resultatet så läser den inte feedbacken för den vill inte få ännu sämre självkänsla och motivation. Eleven efterfrågar konkret feedback, helst muntlig i rätt tid vilket är under lärandeprocessen i samband med att eleverna övar, presenterar och liknande, inte efter ett prov. Vikten av konkret feedback styrks även av Hattie och Timperley (2007).

Avslutningsvis lägger vi fokus på klassrumsklimatet och en problematik som framkommer i bristande öppenhet och tillit mellan elever men också mellan elev och lärare. En annan viktig aspekt för att den formativa bedömningen ska fungera är en förtroendefull relation mellan lärare och elev. Det stöds av den tidigare forskningen som visar vikten av relationsaspekten då eleven är mer tillgänglig för formativ bedömning när eleven känner tillit och trygghet (Sivenbring, 2018; Black & Wiliam, 2009). När olika lärare arbetar på väsensskilda sätt skapas en otydlighet, osäkerhet och misstro till de lärare som faktiskt arbetar med och planerar in formativ bedömning i sitt klassrum.

Studiens resultat skiljer sig till viss del från Black och Wiliam (2009), där de tydligt talar om vikten av att jobba med formativ bedömning på klassrumsnivå där läraren förväntas se elevers behov när de arbetar i klassrummet. Forskarna var kritiska mot Hattie och Timperley som talar om individfokuserade feedbacksamtal i stället för formativa samtal inför hela klassen. Vår studie visar att eleverna helst har feedbacksamtal en till en lite mer privat mellan elev och lärare men att de också säger att det är bra när läraren går runt i klassrummet och pratar och stöttar. Orsaken vi ser till detta är det bristande klassrumsklimatet. Den formativa bedömningen i ett klassrum, att den ska ske med genom att se alla elever och dess behov, är utmanande för en lärare. Att luta sig mot Black och Wiliam men realistiskt försöka se och ge feedback till några elever per lektion kan vara nyckeln till att hantera elevers förväntan.

I studien visas att kamratdiskussioner redan pågår och att respondenterna framställer dem som bra då de är på samma nivå. Det stämmer väl med Black och Wiliam (2009) och deras modell för formativ bedömning. Eleverna är på så sätt redan involverade i den formativa bedömningen. Det är en möjlighet att börja i den änden med kamratbedömning för att mer och mer lyfta övriga strategier utan misstro mot läraren.

I delar som bedömningsrelaterad stress, betygen som high stake och klassrumsklimatet ser vi att gymnasieeleverna i Hirsh (2020) studie resonerar kring samma utmaningar relaterade till betyg och den ständiga bedömningen. Hirsh studie är mer fokuserad på prov och frekvensen av

prov i resonemang av bedömning snarare än formativ bedömning som vi har studerat. Det gör att vår studie är relevant och fyller den forskningslucka vi såg initialt i arbetet med uppsatsen.

Det som utkristalliseras är att en lärare behöver kunna uppvisa en form av fingertoppskänsla i sin relation till eleverna för att den ska bli förtroendefull. Särskilt i givandet av formativ bedömning. Att kunna kombinera positiv- och negativ återkoppling. Även i relation till eleven är det viktigt. Det är intressant att så många elever nämner detta, att det ges för mycket konstruktiv kritik som de uppfattar som negativ och som något som sänker modet och motivationen. Här blir utmaningen som lärare att förstå varje elevs behov eller besvikelse och vara tillgänglig i klassrummet.

Av studien framgår inga väsentliga skillnader mellan hur elever i årskurs 1 och årskurs 3 resonerar om formativ bedömning. Hur eleverna pratar om formativ bedömning i vår studie landar ofta i hur de resonerar om klassrumsklimatet. När läraren och eleven lärt känna varandra så att läraren blir begriplig för eleverna så minskar den bedömningsrelaterade stressen. Anledningen är att eleven då vet att läraren inte bedömer allt den säger och gör. Läraren hanterar den formativa bedömningen och minskar elevens fokus på betygen då eleven förstår att det blir bra om de deltar aktivt i undervisningen. När läraren låter uppgifter vara för övning och slutar sätta uppgiftsbetyg kan eleven fokusera på lärandet.

7.1 Metoddiskussion

Valet att göra en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer har visat sig relevant för studien. Vi är medvetna om att en kvalitativ ansats ger en lägre trovärdighet än kvantitativ forskning (Denscombe, 2016). Men för att få eleverna att fritt kunna prata utifrån studiens huvudfrågor och resonera om hur de upplever och förstår formativ bedömning har en kvalitativ metod ansetts bättre.

Genom att vi tydligt, ärligt och systematiskt beskrivit tillvägagångsättet och gjorda val på ett transparent sätt blir studien tillförlitlig. Denscombe (2016) beskriver det som tillförlitligt när det är möjligt för andra forskare att förstå en studies tillvägagångsätt och gjorda val.

De öppna frågorna kunde ha gett svar som inte hade tydligt samband med studiens syfte. Den pilotintervju som genomfördes innan första skarpa intervjun visade på att frågorna träffade rätt i pilotens förståelse av ämnet. Under arbetets gång har intervjutekniken förbättrats och oron att inspelningstekniken skulle fallera minskat. Vidare har vi upplevt stödet av intervjuguiden som värdefullt oavsett vem av oss som gjort intervjuerna. I efterhand skulle vi kanske ha lagt till eller ändrat någon fråga för än tydligare och utförligare svar. Känslan att saker kunde gjorts på annat sätt har dykt upp, till exempel vid resultatanalysen där vi ser att vi kunde ha ställt någon ytterligare fråga för att komma än djupare in i ämnet. Dock var intervjutiden en begränsning. En brist kan vara det stora betygsfokus som eleverna uppvisar men genom att vi guidat dem i samtalet har vi ändå hållit fokus på formativ bedömning i intervjun (Bryman, 2018).

Att respondenterna kommer från en och samma gymnasieskola blev en nyckel för studien och de teman som framkom då eleverna talade om formativ bedömning utifrån samma förutsättningar. Det kan dock också ses om en brist då resultatet är baserat utifrån en skola, det vill säga ett litet urval. (Bryman, 2018).

Studien med dess kvalitativa ansats är inte upprepningsbar och resultatet kan inte generaliseras på grund av det begränsade urvalet (Denscombe, 2016). Vi har reflekterat kring detta under studiens gång. Med den transparens vi nämnt ovan kan resultatet dock vara överförbart till en likvärdig kontext. (Denscombe, 2016). Tidsramen är en faktor som påverkat generaliserbarheten då ett stort urval hade krävts för detta.

En styrka vi ser är att vi undersökt det allmändidaktiska perspektivet på formativ bedömning och elevernas upplevelse utan att begränsa studien till ett specifikt ämne.

Studien ger en god indikation kring elevers uppfattning och beskrivning av formativ bedömning och hur den bör utformas för elevens lärande. Intervjuguiden kan återanvändas men tolkning har gjorts utifrån forskarnas erfarenhet och tolkning av intervjuerna (Bryman, 2018).

8. Slutsatser

Utifrån vår studie har vi nått fram till följande slutsatser till att nå fram med den formativa bedömningen utifrån ett elevperspektiv.

Tydlighet och struktur oavsett lärare. Det måste alla elever kunna förutsätta:

- det vill säga vad är syftet med ett moment,
- hur ser lektioner ut,
- vad är övning och vad kommer bedömas.

En ytterligare slutsats är att aktuella betygskriterier och kursmål är tydliga och används på ett för eleverna begripligt sätt – oavsett lärare! Tyvärr framkommer i studien att så inte är fallet.

Klassrumsklimatet måste kännetecknas av öppenhet, trygghet och tillit, goda relationer med engagerade lärare som ser elever och stöttar dem där de befinner sig och får elever att motiveras av bildning.

Det framkommer tydligt att elever vill ha muntlig och direkt återkoppling i högre utsträckning än vad som sker idag. Återkopplingen måste även balanseras mellan konstruktiv kritik och att lyfta det som är positivt.

Elever använder olika ord men det de pratar om är bedömningsrelaterad stress oavsett om det är press att prestera, otydlighet om mål eller brist på struktur. Det är tydligt att den bedömningsrelaterade stressen skymmer möjligheten för formativ bedömning.

Ur ett övergripande skolperspektiv behövs en enhetlig strategi för formativ bedömning. Eleverna efterfrågar tydlighet och vi ser att bedömningsparadigmet måste problematiseras, tydliggöras och inte blandas ihop till den otydliga bedömnings-soppa som finns idag.

8.1 För vidare forskning

Vår studie ge en indikation men ej ett generaliserbart resultat kring elevers uppfattning om formativ bedömning. För att tydligare förstå vad det är eleverna uttrycker i hur de talar om den löpande klassrumsbedömningen hade det varit intressant att observera olika lärares klassrum med fokus på likheter och olikheter hos lärare, elevers agerande kring relationsskapande och hur formativt lärande sker. Det hade också varit intressant att undersöka elevers perspektiv på formativ bedömning utifrån genus vilket vi inte hade utrymme för i denna studie.

Referenser

- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 1998, Vol.80(2), 139–148. <https://search-ebshost-com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=1155806&site=ehost-live>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB. Stockholm.
- Denscombe, M., & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. (31 s). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning. Hämtad från Vetenskapsrådet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-26465>
- Hirsh, Å., Segolsson, M. (2020). “Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: a study of students’ perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 2020, Vol. Published online: 13 Mar 2020.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1740423>
- Hirsh, Å. (2020) When assessment is a constant companion: students’ experiences of instruction in an era of intensified assessment focus, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:2, 89–102. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192>
- Jönsson, A. (2022). Perceptions of assessment: An interview study of participants’ perceptions of being assessed in Swedish adult education colleges. *Frontiers in Education: Assessment, Testing and Applied Measurement*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836334>
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:3, 302–323.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121>
- Lauvås, P., Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning*, En ny bedömningspraktik. Studentlitteratur.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Sivenbring, J. (2018). Making Sense and Use of Assessments. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434827>

Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2022:417) om betyg och prövning:

<https://www.skolverket.se/download/18.3770ea921807432e6c72bbc/1656916470977/pdf10020.pdf>

Vetenskapsrådet.(u.å.). *Etik i forskningen och god forskningssed*. Hämtad 2023-06-02 från [Etik i forskningen - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](https://www.vr.se/etik-i-forskningen)

Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande*. Studentlitteratur.

Wihlsson, M. (2017). *Ungdomars strävan mot att lyckas och nå framgång i livet – skolan som hälsofrämjande arena*. Akademin för Hälsa och Välfärd, Doktorsavhandling | Halmstad, University Dissertations no. 31

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1113234&dswid=5326>

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev

Informationsbrev *Elevers upplevelse av bedömning*

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Vi är två studenter vid lärarutbildningen på Göteborgs Universitet som kommer att undersöka elevens perspektiv på bedömning. Undersökningen är viktig då vi som blivande lärare ska få en bättre förståelse för hur det upplevs av elever. Genom undersökningen hoppas vi att kunna bidra till att vi och andra lärare i framtiden kan utveckla sitt förhållningssätt runt bedömning gentemot elever.

Den här undersökningen genomförs på en gymnasieskola i en större stad i Sverige. Vi kommer att intervjuva sex elever och vill gärna ha några elever som studerar första året och sista året på gymnasiet för att få en bredare förståelse.

Undersökningen beräknas ta 30-45 minuter och alla frågor handlar om bedömning och elevens uppfattning om detta. När uppsatsen är färdig och godkänd finns möjlighet att läsa den om intresse finns. Samtalet kommer spelas in och materialet kommer finnas på våra respektive datorer samt på våra mobiltelefoner. Dessa kommer vara låsta för utomstående. Det är endast ljudet vi spelar in. Vi filmar inte. Det är endast vi två som genomför undersökningen samt examinerande lärare som tar del av materialet. Så fort uppsatsen är godkänd raderas allt inspelat material. I studien kommer era svar vara en del av materialet men ni kommer ej att namnges.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Samtycke till att delta i studien Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Datum: _____ Underskrift: _____

Vi som genomför under sökning är Jonas Parkman och Maria Lundström.

Om du har någon fråga är du välkommen att höra av dig!

Våra kontaktuppgifter är:

Jonas: jonas_parkman@hotmail.com eller 073-8366926

Maria maria.pson.lundstrom@gmail.com eller 070-6788439

Vår handledare på Göteborgs Universitet är Kristoffer Sundberg: kristoffer.sundberg@gu.se

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide, ett samtal om bedömning

1. Hur känner du när jag säger bedömning?

- Hur uppfattar du att bli bedömd?
- Kan du ge något exempel på när du blir eller känner dig bedömd?

2. Scenario: Fia har lagt nästan en vecka på en uppgift och när hon får tillbaka den från läraren ser hon att det finns några rader med återkoppling från läraren samt ett betyg. Fia kollar direkt på betyget och ser att det är ett B, lägger ifrån sig uppgiften och suckar för sig själv, lite besviken över att det inte blev högsta betyg. Hon läser inte återkopplingen.

Känner du igen dig i detta scenario i ditt klassrum? Vad tror du det är som gör att det blir så här?

3. Varför ska man lära sig saker i skolan?

För att elever ska lära sig bra i skolan så är återkopplingen från läraren en viktig del. Det är vanligt att många elever, när de får tillbaka uppgifter, fokuserar på betyget och inte på feedbacken för det långsiktiga lärandet, den s.k. bildningen.

Hur mycket fokuserar du på återkopplingen/feedbacken?

- Om svaret är inget/nej =>fråga - Vad kan få dig att fokusera mer på feedback än på betyget?
- Varför skriver en lärare kommentarer?
- Hur ges du möjlighet att arbeta med återkoppling du fått?

4. Skiljer sig bedömning åt mellan olika ämnen och lärare?

Försök beskriva varför det är så?

- Är det tyst i klassrummet eller många frågor?
- Hur agerar du i klassrummet, ställer du frågor, spontan dialog?
- Vad känner du när du resonerar kring detta?

5. *Hur väl känner du till respektive ämnes betygskriterier och kunskapsmål och på vilket sätt är de viktiga för dig?*

- Hur påverkar det dig i ditt lärande och din skolsituation?

- Vad känner du när du resonerar kring detta?

- Vet du vad som inryms i bedömningen för de olika ämnena? Bedöms allt eller vilka delar/uppgifter ligger till grund för bedömningen.

6. *Beskriv vad ett bra lärande är för dig?*

*En sorts bedömning leder till att ens kunskaper mäts och sammanfattas i ett betyg. Men bedömning används också på fler sätt. Det är en viktig del för att lära sig nya saker. Det kan handla om att en lärare ska förstå på vilken nivå en viss elev befinner sig på för att veta vilken nivå undervisningen ska ligga på. Det kan också vara viktigt att bedöma vad en elev gjort (uppgift, prov, redovisning, övning osv) för att sedan komma med tips och idéer till eleven vad eleven gjort bra. Det kan även handla om vad eleven skulle kunna ändra på för att bli ännu bättre i framtiden. Det här är också en viktig del av bedömningen och här är vi intresserade av att höra mer om hur ni ser på detta:
Vilken typ av feedback från läraren vill du ha för att du ska lära dig på ett bra sätt?*

7. *En del elever känner sig stressade i skolan och en press att prestera, är det något du känner igen dig i?*

Om JA, kan du ge några exempel på situationer som fått dig att känna dig stressad eller pressad?

8. *Vilka situationer i undervisningen gör dig motiverad att lära? Respektive frustrerad i ditt lärande?*

9. *Har du erfarenhet från bedömning från ett annat land? Vilka skillnader finns? Är det något du särskilt gillar eller ogillar?*