

---

**Magisteruppsats i utbildningsvetenskap  
vid  
Institutionen för pedagogik - 2010**

---

**"DET ÄR VÄL DET VI SYSSLAT MED I  
ALLA ÅR?"**

**Att förstå sig på formativ bedömning**

Kristin Häggkvist



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

<b>Arbetets art:</b>	Magisteruppsats i utbildningsvetenskap, 15 hp
<b>Titel:</b>	”Det är väl det vi sysslat med i alla år?” – Att förstå sig på formativ bedömning
<b>Engelsk titel:</b>	”Isn’t that what we’ve been doing all these years?” – Making sense of formative assessment
<b>Nyckelord:</b>	Formativ bedömning, summativ bedömning, bedömning för lärande, feedback, performativitet, kvalitativ intervjustudie
<b>Handledare:</b>	Peter Erlandson
<b>Examinator:</b>	Jörgen Dimenäs

---

## Sammanfattning

### Bakgrund:

Ett projekt för lärare att arbeta med formativ bedömning startades på en skola i Borås Stad. Detta projekt påbörjades som ett svar på den negativa statistik beträffande elevers skolprestationer som kommunen ådragit sig i olika nationella jämförelser. Bedömning för lärande (BFL) blir således ett led i att försöka förbättra elevers skolprestationer.

### Syfte:

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur ett antal matematik- och språklärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning.

### Metod:

En kvalitativ intervjustudie har genomförts.

### Resultat:

Denna studie visar hur ett antal lärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning. Studien visar att lärarna säger att de är positiva till arbetet med formativ bedömning, även om de klart uttrycker att de kan se att det finns negativa aspekter med denna undervisningsmetod. Vidare kan vi i denna studie se att de intervjuade lärarnas arbete med, samt beskrivning av, formativ bedömning struktureras av det arbetsmaterial de har fått ta del av inom ramen för projektet. Lärarna beskriver i intervjuerna undervisningsmetoden formativ bedömning så som ett beprövat arbetssätt man använt redan innan projektet startades. När vi jämför intervjuresultatet med den tidigare forskning som gjorts kan vi konstatera att lärarna blivit presenterade en snäv bild av formativ bedömning. Med hjälp av teorin om performativitet kan vi se att formativ bedömning kan användas för att föra över ansvaret för elevers dåliga skolresultat från politiker till lärare. Slutsatsen blir att genom att man ger lärarna en begränsad bild av formativ bedömning vill undgå en diskussion kring detta.

## FÖRORD

Den här uppsatsen är den fjärde och sista delen i magisterkursen i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Borås.

När jag nu under loppet av tre terminer slitit med den här uppsatsen har jag kommit till insikt om att den nog aldrig hade blivit färdig om det inte varit för ett antal personer. Dessa personer är:

Min rektor *Günther*, som lät mig gå magisterkursen i utbildningsvetenskap som kompetensutveckling, och som under några års tid har stått ut med att höra ”Jo, men min uppsats är snart färdig nu!”

Min kollega *Alison*, mitt ”bollplank”, som under hela resan bistått med många glada tillrop, tänkvärda kommentarer, litteraturtips och idéer.

Min handledare *Peter*, denna mycket inspirerande och entusiasmerande person, som bidragit med så mycket kunskap, vilket gjort att det har varit roligt att skriva.

*Alla ni åtta lärare* som ställde upp på mina intervjuer, som gav så mycket av er själva under den knappa timme jag tillbringade med var och en av er. Ni har så många spännande och intressanta tankar, och jag önskar att det hade funnits långt mycket mer plats i uppsatsen för var och ens åsikter och uppfattningar kring formativ bedömning.

Min kollega *Sven*, som gick med på att korrekturläsa min text. Jag kan inte tacka dig nog!

*Min sambo*, som stått ut med mitt skrivande under många sena kvällar och nätter, och med min stundtals frånvarande blick när jag gjort detta mödosamma, men spännande, försök till att begripa mig på formativ bedömning.

Tack alla ni för att ni finns!

Kristin

# Innehållsförteckning

1. INLEDNING .....	1
1.1 Definitioner av begrepp .....	2
1.2 Avgränsning .....	4
1.3 Syfte .....	4
1.4 Disposition .....	4
2. TIDIGARE FORSKNING .....	5
2.1 Bedömning i svensk skola .....	5
2.2 Formativ bedömning – begreppets historia .....	7
2.3 Formativ bedömning enligt Black och Wiliam .....	8
2.4 Formativ bedömning ur ett samhälleligt perspektiv .....	10
2.5 Kritik mot formativ bedömning .....	11
2.5.1 Kritik mot innehållet i Blacks och Wiliams teori .....	12
2.5.2 Samtiden och performativitet .....	15
3. METOD .....	21
3.1 Kvalitativ intervjustudie .....	21
3.2 Tillvägagångssätt .....	21
3.2.1 Urval .....	21
3.2.2 Genomförande .....	22
3.2.3 Utskrifter av intervjuer .....	23
3.3 Etik .....	23
3.4 Förståelse .....	24
3.5 Diskussion beträffande tillförlitlighet .....	24
3.5.1 Tillförlitlighet .....	25
3.5.2 Giltighet .....	25
3.5.3 Generaliserbarhet .....	26
4. RESULTAT .....	27
4.1 Anledningen till varför lärarna arbetar med formativ bedömning .....	27
4.2 Hur arbeta med formativ bedömning? .....	28
4.2.1 Feedback .....	29
4.2.2 Förståelse för kursmål, samt själv- och kamratbedömning .....	31
4.2.3 Ökande av elevaktivitet i klassrummet .....	33
4.2.4 Att arbeta formativt med summativa prov .....	35
4.3 Beskrivning av formativ bedömning .....	35
4.4 Det här är inget nytt .....	37
4.5 Formativ bedömning är inte bara positivt .....	38
4.6 Sammanfattning .....	42
5. DISKUSSION .....	44
5.1 Metoddiskussion .....	44
5.2 Resultatdiskussion .....	44
5.3 Fortsatt forskning .....	50
KÄLLFÖRTECKNING .....	51
Bilaga: Intervjufrågor	

# 1. Inledning

Vårterminen 2009 kom jag för första gången i kontakt med begreppet ”formativ bedömning”. Skolan som jag då arbetade på<sup>1</sup> hade nyligen startat ett projekt där utvalda lärare förväntades arbeta med formativ bedömning. Att skolan – skola Z – upptog arbetet med formativ bedömning var ett led i kommunens plan för att få bukt med den dåliga statistik avseende elevers skolprestationer man ådragit sig i nationella jämförelser skolor emellan (se *Borås Stads Åtgärdsplan 2009*). Skola Z brottades då även med att allt för många elever hade hög frånvaro, eller slutade sina utbildningar i förtid. Under ett informellt samtal med en av lärarna på skola Z berättade denna hur lärarna på skolan satts samman i olika konstellationer för att försöka komma fram till lösningar på bl.a. problemet med den stora elevfrånvaron. Från skolledningens sida ansåg man att det även var lärarnas ansvar att få ordning på den stora frånvaron och avhoppet från utbildningarna, vilka berodde på olika saker, så som att eleverna fick jobb, de blev gravida, de var mycket omotiverade till att studera, etc.

Genom att fråga lärarna i mitt arbetsrum vad formativ bedömning var kom jag i kontakt med Blacks och Williams (1998) artikel *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*. Denna artikel väckte frågan ”Vad är formativ bedömning?” – svaret på frågan tyckte jag mig inte riktigt hitta i de artiklar och böcker jag läste som var skrivna av Black och William. Att det handlade om någon form av stödjande bedömning förstod jag utifrån ordet ”formativ”<sup>2</sup>, samt utifrån Blacks och Williams texter, men hur teorin bakom såg ut förblev diffus, även efter att jag hade läst ett antal artiklar av ovannämnda författare.

Att bedömning är en viktig del av lärarens arbete framgår av läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Där står det att ”skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.” Vidare står det att ”läraren ska fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna”. Detta skulle kunna tolkas som att läraren ska arbeta med formativ, stödjande, bedömning.

Sedan jag påbörjade denna uppsats (mars 2009) har nu samtliga gymnasielärare i kommunen där jag arbetar blivit ålagda att undervisa utifrån det arbetsmaterial som Black och William utformat. Den bild av formativ bedömning som i kommunen presenterats för oss lärare har jag

---

<sup>1</sup> En kommunal skola, i denna studie kallad ”skola Z”, i Borås Stad.

<sup>2</sup> Formativ från engelskans ”formative” – formande, bildande, utvecklings- (Nationalencyklopedin)

uppfattat som väldigt ensidig – den har enbart visat på de positiva effekter som denna typ av bedömning anses ge. Ingen, eller väldigt lite, kritik har från de ansvarigas sida tagits upp till allmän diskussion. I denna uppsats vill jag försöka ge en mer nyanserad bild av formativ bedömning, eller bedömning för lärande som det även kallas. Taras (2005) poängterar att bedömning är central i utbildning – trots detta saknas det gemensamma definitioner av den terminologi som rör detta område, och då speciellt formativ bedömning. Denna brist, menar hon, leder till att utvecklingen av teori och praktik blir lidande.

## 1.1 Definitioner av begrepp

Nedan ges definitioner av för denna uppsats viktiga begrepp. Även de engelska översättningarna för begreppen ges inom parentes. Detta för att eventuellt underlätta förståelsen av vissa citat i denna studie.

*Bedömning (assessment/judgement/AE<sup>3</sup>: evaluation):* Bedömning kan definieras som ett omdöme (*judgement*) som ges i relation till förutbestämda mål. Dessa omdömen ges i form av jämföranden eller numeriska uppskattningar (Taras 2005, s. 467; Scriven 1967, s. 40).

*Bedömningsprocess (assessment process/process of assessment):* Ett omdöme måste föregås av en bedömningsprocess där man gör jämförelser mellan elevens kunskapsnivå i förhållande till mål och kriterier. (Taras 2005, s. 467).

*The criteria narrow the choices of specific items which are considered important and relevant for any specific judgement within any given context. Therefore, within the process are manifest the parameters within which the judgement is made. In other words, during the process of making a judgement, all these elements are in constant inter-play. All assessments require these parameters and these can either be explicit or implicit. (Taras 2005, s. 467)*

*Summativ bedömning (summative assessment):* Törnvall (2001) definerar summativ bedömning som formell och kontrollerande. Här kan man se summativ bedömning som ett sorts ”kvitto” som visar eleven vad han/hon kan. ”Kvittot” ges i form av en siffra eller en bokstav (G/VG/MVG). Taras (2005) skriver att bedömningsprocessen leder till summativ bedömning. ”Assessment is a judgement within agreed parameters: this judgement is a summation at any given point in time (summative assessment)” (Taras 2007, s. 367). Taras

---

<sup>3</sup> AE = American English

menar alltså att summativ bedömning inte är något en lärare måste vänta med till slutet av en kurs, utan kan (och bör – se nedan) även utföras under kursens gång.

Formativ bedömning (*formative assessment*): Black och Wiliam (1998) skriver: ”... assessment becomes ”formative assessment” when the evidence is actually used to adopt the teaching work to meet the needs.” De definierar formativ bedömning som en undervisningsmetod. Taras (2005) skriver att för att en bedömning ska kunna kallas formativ behövs – förutom en summativ bedömning – feedback som visar att det finns en ”lucka” mellan nivån på arbetet som bedöms och den nivå som krävs i mål och kriterier. Denna feedback måste även visa hur arbetet kan förbättras så att den nivå som krävs uppnås. Hon poängterar att en summativ bedömning kan göras utan en formativ bedömning. Däremot är det omöjligt att göra en formativ bedömning utan att man först har genomfört en summativ bedömning (se även Sadler 1989, s. 142). Utifrån Scrivens (1967) text kan vi få fram denna formel: Summativ bedömning + feedback = Formativ bedömning.

Feedback<sup>4</sup>: Ramaprasad (1983) definierar feedback som “information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (Ramaprasad 1983, s. 4). “The information about the gap, by itself, is not feedback. The information can be called feedback only if, and when, the information is used to alter the gap.” (Ramaprasad 1983, s. 8). Ramaprasads definition av feedback lägger fokus vid tre centrala aspekter, nämligen: 1) Det feedbacken fokuserar på kan vara vilka förutbestämda kriterier (parametrar) som helst; 2) För att feedback ska vara möjlig måste det finnas a) information om referensnivån på de parametrar som används; b) information om den verkliga nivån på parametrarna; dessutom c) en mekanism som möjliggör jämförelse mellan de två nivåerna, vilken i sin tur ger information om hur stor luckan mellan dessa två är. Skulle någon av dessa tre saknas är feedback omöjlig. 3) Endast när informationen om luckan mellan den verkliga nivån och den nivå man vill uppnå används på ett sådant sätt att man förändrar avståndet mellan dem (oftast försöker man minska avståndet mellan dem) kan man kalla detta feedback (Ramaprasad 1983, s. 5). Taras (2005, s. 472) påpekar att när omdömena används av eleven/studenten kan detta kallas formativ bedömning – om omdömena inte används av eleven/studenten, är det summativ bedömning. “Formative feedback is integrated into the learning cycle by being used by the learner” (Taras 2005, s. 470).

---

<sup>4</sup> I denna studie har jag valt att använda det engelska ordet *feedback* istället för det svenska ordet *återkoppling*.

*Självbedömning (selfassessment)*: Rowntree (1977, s. 12) definierar självbedömning som ”en person (elev) som försöker ta reda på något om sig själv [genom att observera och tolka sina egna aktiviteter i klassrummet]. ” Som en förlängning av självbedömning finns även *kamratbedömning (peer assessment)*.

## **1.2 Avgränsning**

Det finns en hel del forskning kring formativ bedömning. Mycket av denna forskning behandlar hur man med hjälp av bedömning för lärande kan höja elevernas skolprestationer, och hur detta sedan kan mätas i t.ex. nationella prov. Många av de artiklar och böcker som ges ut, både på engelska och svenska, utgår ifrån Paul Blacks och Dylan Wiliams forskning kring detta område. I denna studie kommer jag inte att fokusera på hur eleverna förbättrar sina resultat när lärare använder sig av formativ bedömning. Istället har jag valt att försöka placera in formativ bedömning och den enskilda läraren och hans/hennes uppdrag i en större samhällelig helhet.

## **1.3 Syfte**

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur ett antal matematik- och språklärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning.

## **1.4 Disposition**

I denna uppsats ska vi först titta närmare på den tidigare forskning som gjorts och som jag anser är intressant för min studie. Metoddelen i sin tur innehåller förutom en beskrivning av metodval även en presentation av tillvägagångssätt och urval. Hur analysen av de åtta lärarnas utsagor gått till kommer även att beskrivas. Vidare innehåller metodavsnittet en diskussion kring de etiska frågor som rör såväl humanistisk forskning i stort och hur jag tillgodosett detta, som utskrifter av intervjuer. Sist i metodkapitlet kommer en redogörelse för min förförståelse samt en diskussion kring studiens tillförlitlighet. I resultatdelen kategoriseras lärarnas utsagor. I det sista kapitlet slutligen kommer studiens resultat att tolkas och diskuteras i relation till den tidigare forskning som presenterades i uppsatsens andra del. Diskussionsavsnittet innehåller även en diskussion kring vald metod, samt förslag på fortsatt forskning.

## 2. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer en del av den forskning som finns kring formativ bedömning att presenteras. Jag kommer även att ge ett historiskt perspektiv av bedömning i svensk skola. Vidare kommer jag att ge en bild av det samhälle ur vilket formativ bedömning vuxit fram, samt visa på en del av den kritik som finns mot bedömning för lärande.

### 2.1 Bedömning i svensk skola

Lundahl (2007) beskriver hur forskningen om kunskapsbedömning i Sverige ofta har riktat in sig mot att beskriva hur bedömning får sociala konsekvenser för eleverna, bl.a. hur ett visst betyg innebär att eleven får ökade eller minskade chanser genom livet (s. 51). Han ger även en historisk beskrivning av hur lärarnas bedömning i den svenska skolan gått från att vara vad vi idag skulle kalla formativ till att bli mer summativ. Han beskriver hur den summativa bedömning som fanns i den tidiga svenska skolan (under 1600- och 1700-talen) användes som ett stöd för lärandet. Lundahl (2007) visar, med stöd i 1649 års skolordning, att den bedömning som lärarna gjorde i latinskolorna var formativ till sin natur i det att eleven t.ex. skulle ges möjlighet att lära av sina misstag. Från början av 1800-talet och framåt frångick man denna formativa bedömning och började i stället bedöma elevernas utantillkunskaper. Här fick lärarnas kunskapsbedömning en mer administrativ, eller summativ, funktion. Fram till början av 1900-talet var det lärarna som, i kraft av sin yrkeskompetens, ansågs ha kunskap att bedöma och examinera eleverna. I början av 1900-talet, berättar Lundahl (2007), fick Sverige en folkskola – en skola för alla – där man nu behövde ”utgå ifrån vad ett genomsnittligt barn kunde väntas lära sig och inte utifrån en absolut mängd kunskap” (Lundahl 2007, s. 55). Detta förde även med sig att lärarnas kunskaper i bedömning utmanades från vetenskapligt håll där man bedömde elever efter normalitet och standard. Under 1970- och 1980-talen växte sig motståndet mot kunskapsbedömningar starkt i Sverige. Man hävdade från vissa håll att betyg och kunskapsbedömning var roten till det onda när det gällde orättvis social sortering av elever och man såg kunskapsbedömning som ett ”kugghjul i klassamhällets sociala reproduktion” (Lundahl 2007, s. 60). Under 1990-talet började man tala om kunskapsbedömning som pedagogiska redskap och utvärderingsinstrument i stället för sorteringsinstrument. Man införde mål- och kriterierelaterade betyg och tog bort det relativa betygssystemet. Lundahl (2007) förklarar orsaken till detta:

Införandet av målrelaterade betyg handlade ytterst om att med ett och samma instrument få en bättre kontroll över resultatutvecklingen på skolorna, främja lärares professionella utveckling, samt stimulera elevers lärande i enlighet med en ny kunskapssyn (Lundahl 2007, s. 62).

Detta medför även, fortsätter Lundahl (2007), att det behövs nya bedömningsmetoder för att kunna ”identifiera den typ av kunskapande [läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94] vill främja” (Lundahl 2007, s. 63). De bedömningsmetoder som Lundahl (2007) förespråkar är bedömning för lärande – eller formativ bedömning.

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) beskriver under rubriken ”bedömning och betyg” att ”skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.” För att eleverna ska lyckas med detta är det lärarens uppgift att ”fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna”. Detta skulle kunna tolkas som att lärare ska arbeta med bedömning för lärande.

Lundahl (2007) är inte den första att i ett svenskt sammanhang tala om formativ och summativ bedömning. En av de första böckerna på svenska som nämner begreppen formativ och summativ bedömning är en från engelska översatt version av Rowntrees (1977) bok *Att bedöma elever – Hur kan vi lära känna dem?*. Där presenterar han kort Scrivens (1967) definition av de två begreppen, samt förtydligar med egna exempel: ”Diagnos, vars syfte är att bidra till elevernas utveckling, kan även ses som en formativ bedömning. Den summativa bedömningen är däremot tydligt representerad av prov och tentamina vid slutet av en kurs eller vid varje försök att komma fram till en övergripande beskrivning eller bedömning av eleven” (Rowntree 1977:15). Han diskuterar även begreppet *feedback* i sin bok, men ger ingen tydlig definition.

### **Formativ bedömning på kommunal nivå**

I Borås Stad diskuterades 2007 hur man skulle kunna öka måluppfyllelsen bland de elever kommunen har ansvar för (Borås Stad 2009). Orsaken till detta var att man i flera olika nationella utvärderingar hade visat att ”skolorna [i Borås Stad] på egen hand inte har förutsättningar att . . . kontinuerligt följa elevernas kunskapsutveckling, beskriva densamma för elever och föräldrar samt att tidigt kunna sätta in relevanta stödåtgärder för eleverna som riskerar att inte nå målen.” (Borås Stad 2009, s. 5). Bland de förbättringsåtgärder man infört

efter analys av kommunens förutsättningar finns – tillsammans med t.ex. arbete med barn och elever i behov av särskilt stöd, språk- och matematikutveckling, samt arbete med barn och elever med annat modersmål än svenska – bedömning för lärande. Förväntade effekter av arbetet med bedömning för lärande i klassrummet är t.ex. att "[läraren kontinuerligt bedömer] vad eleverna förstår och använder bedömningen för att anpassa undervisningen så att alla ska förstå", att "[a]ll respons på prov och uppgifter ges kvalitativt" (Borås Stad 2009, s. 26).

Läsåret 2008/2009 startades på fyra av Borås Stads gymnasieskolor s.k. "BFL"<sup>5</sup>-grupper med 94 lärare, åtta rektorer, samt en utvecklingsledare. Syftet med dessa BFL-grupper är att utforska och utveckla lärarnas BFL i undervisningen (Holmgren 2010, s.165). Holmgren (2010, s.165) berättar att det finns lärare i dessa BFL-grupper som påpekar att bedömning för lärande inte är något nytt i skolan. Holmgren (2010) menar att "[d]et är troligt att lärare i alla tider använt bedömning av elevers kunskaper och förståelse för att anpassa sin undervisning, men det har varit mer eller mindre upp till dem själva att lista ut vad som är effektivt" (Holmgren 2010, s 167). Med formativ bedömning – BFL – löser man nu lärarnas undervisningsproblem, menar Holmgren (2010).

## 2.2 Formativ bedömning – begreppets historia

Michael Scriven (1967) var den första som använde orden *formativ* och *summativ* för två olika sätt att bedöma t.ex. en elevs arbete: "As a matter of terminology, I think that novel terms are worthwhile here, to avoid inappropriate connotations, and I propose to use the terms "formative" and "summative" to qualify evaluation in these roles." (Scriven 1967, s. 43). De roller han avser är för formativ bedömning att genom utvärdering förbättra t.ex. en kurs medan den fortfarande pågår, och för summativ bedömning att utvärdera en kurs som redan är avslutad.

1971 utvecklade Bloom et al. (1971) begreppen och Sadler (1989) vidareutvecklade dem. Men det var först i och med Blacks och Williams (1996) forskning kring formativ bedömning som detta begrepp blev mer allmänt känt.

---

<sup>5</sup> BFL = Bedömning För Lärande

## 2.3 Formativ bedömning enligt Black och Wiliam

Nedan kommer en kort genomgång av vad Black och Wiliam anser kännetecknar formativ bedömning – eller bedömning för lärande. För detta ändamål har två av författarnas artiklar använts: *Inside the black box* (1998), samt *Working inside the Black Box* (2004).

Black och Wiliams (1998) definition av formativ bedömning lyder:

[T]he term ‘assessment’ refers to all those activities undertaken by teachers, *and by their students in assessing themselves*, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. *Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs.* (Black och Wiliams 1998, s. 2)

Black och Wiliam (1998) hävdar att formativ bedömning kan höja standarden på elevers studieresultat, resultat som sedan kan bedömas med hjälp av t.ex. nationella prov. Alla elever kan fås att höja sin kunskapsnivå, men speciellt (s.k.) lågpresterande elever kan fås att prestera bättre med hjälp av just formativ bedömning. För att hjälpa lågpresterande elever är det viktigt att den formativa bedömningen koncentreras på de specifika problem som just den eleven har och ger eleven en klar bild av vad som är fel och hur denna ska kunna göra det rätt. Black och Wiliam (1998) skriver att detta är möjligt om läraren undviker att på samma gång förmedla till eleven en känsla av att den inte duger, att den jämförs med andra elever eller att det rör sig om konkurrens mellan eleverna. De skriver: ”Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparison with other students.” (Black och Wiliam 1998, s. 9).

Formativ bedömning, skriver de, hör nära samman med självutvärdering/-bedömning, samt bedömning/utvärdering par-/gruppvis. Dessa är, menar de, en oundviklig del av formativ bedömning. ”The main point here is that peer assessment and self-assessment make distinct contributions to the development of students’ learning. Indeed, they secure aims that cannot be achieved in any other way.” (Black och Wiliam 2004, s. 15). För att självbedömning och kamratbedömning ska fungera måste eleven ha en klar bild av vad denna förväntas kunna, alltså en klar bild av kunskapsmålen. (Black och Wiliam 1998).

Även feedback är en essentiell del av formativ bedömning. Den feedback som ges till eleven består av tre delar: 1) målet som ska nås; 2) var eleven befinner sig just nu; samt 3) hur eleven ska komma närmare målet (Black och Wiliam 1998). För att läraren ska kunna ge denna

feedback till eleven är det viktigt att han/hon förstår var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. På något sätt måste alltså läraren få eleven att förmedla vad den förstår och inte förstår för att kunna hjälpa eleven vidare (Black och Wiliam 1998). Ett sätt för läraren att kontrollera detta är genom att ställa frågor till eleverna, men, skriver Black och Wiliam, detta måste göras på rätt sätt:

A particular feature of the talk between teacher and pupils is the asking of questions by the teacher. This natural and direct way of checking on learning is often un-productive. One common problem is that teachers do not allow enough quiet time so that pupils can think out and offer an answer. (Black och Wiliam 1998, s. 11).

Hur läraren ställer frågor är alltså av största vikt. Öppna frågor där läraren ger eleverna tillräckligt med tid att fundera kring svaren är vad de förespråkar. ”Put simply, the only point of asking questions is to raise issues about which a teacher needs information or about which the students need to think.” (Black et.al., 2004, s. 13). De frågor som många lärare ställer under en lektion är alltså inte speciellt produktiva – frågor som är slutna och som den snabbaste eleven hinner svara på innan läraren själv svarat på frågan, eller innan läraren hunnit ställa ytterligare en (sluten) fråga (Black et.al., 2004, s. 13)

Genom att ge skriftliga kommentarer på läxor och prov blir bedömningstillfället även ett lärtillfälle. Byter man ut de skriftliga kommentarerna mot, eller kompletterar dem med någon typ av betygsskala, tappar eleverna intresset för de skriftliga kommentarerna och tittar bara på vilket betyg de fått. ”A numerical score or a grade does not tell students how to improve their work, so an opportunity to enhance their learning is lost.” (Black et.al., 2004, s. 13). De skriver även: ”Students given marks are likely to see it as a way to compare themselves with others; those given only comments see it as helping them to improve. The latter group outperforms the former.” (Black m.fl., 2004, s. 18).

Som lärare kan man även arbeta formativt med summativa prov – både i förarbetet av provet och i efterarbetet. Till exempel kan man låta elever skriva egna frågor till provet och sedan svara på dem. Man kan låta eleverna rätta sina klasskamraters prov, och sedan ta upp till diskussion sådant som vållat problem (Black och Wiliam 2004).

För att sammanfatta Black och Wiliam: lärarens sätt att ställa frågor är avgörande, läraren bör ge feedback till eleven genom bl.a. skriftliga kommentarer på prov och uppgifter, läraren bör

låta eleverna arbeta med kamrat- och självbedömning, samt läraren bör arbeta formativt med summativa prov.

## **2.4 Formativ bedömning ur ett samhällsligt perspektiv**

I detta avsnitt kommer vi att titta närmare på hur idén om formativ bedömning väcktes. Formativ bedömning uppstod ur en politisk tanke om det livslånga lärandet, där medborgare måste motiveras till att ständigt vidareutbilda sig för att kunna vara en arbetskraft att räkna med i en allt mer globaliserad värld. Med ett livslångt lärande skulle länder (i Europa) kunna stå emot konkurrens utifrån, komma med nya teknologiska innovationer och vara med i den kapitalistiska globaliseringen. Allt sedan 1970-talet har man i Storbritannien talat om kommande (ekonomiska) katastrofer (Ecclestone 2002). Stuart (1997, i Ecclestone 2002, s. 16) skriver: "If we lack skills, we lose out. The economy, the performance of every business and the prosperity of every citizen suffer. We have no choice. We must all invest in learning for the future." Politikernas lösning på dessa problem går via utbildning: "... education is now portrayed in policy initiatives as the most important route to social and economic well-being and the key to workforce development." (Ecclestone 2002, s. 16). Livslångt lärande hör nära samman med individens (elevens/studentens) självbestämmande och motivation. För att uppnå detta krävs det att lärare arbetar med formativ bedömning (Ecclestone, 2002).

Formativ bedömning – om den används såsom Black och Wiliam (se ovan) presenterar den – anses vara en effektiv metod för lärare att höja elevers skolprestationer och lust att lära (för livet).

Även Världsbanken och OECD menar att det livslånga lärandet är essentiellt för den lokala och den globala ekonomin. Världsbanken (2003) konstaterar:

In the knowledge economy, change is so rapid that workers constantly need to acquire new skills. Firms . . . need workers who are willing and able to update their skills throughout their lifetimes. Countries need to respond to these needs by creating education and training systems that equip people with the appropriate skills. (Världsbanken 2003, s. xviii).

Det är alltså enligt Världsbanken (2003) viktigt att statliga myndigheter underlättar för människor att kunna utbilda och vidareutbilda sig i den takt företagen behöver arbetskraft.

I en policy-sammanfattning från OECD (2007) kan man läsa:

... governments are increasingly concerned with raising levels of human capital, chiefly through education and training, which today are seen as ever more critical to fuelling economic growth. However, formal education, which usually runs from about the age of 4 or 5 to the late teens or early 20s, is only one part of forming human capital. In many ways it is more useful to think of human capital formation as a life-long learning process rather than as education. From an economic and employment perspective, this human potential for lifelong learning is assuming ever greater importance. . . people now need to continue developing their skills and abilities throughout their working lives. (OECD 2007, s. 1)

OECD (2007) poängterar att nivån på humankapitalet kan höjas via utbildning, och att en sådan utbildning blir något som pågår under hela individens arbetsliv.

Ytterligare en policy-sammanfattning från OECD (2005) länkar samman formativ bedömning med livslångt lärande:

Students who are actively building their understanding of new concepts . . . and who are learning to judge the quality of their own and their peers' work against well-defined criteria are developing invaluable skills for lifelong learning (OECD 2005, s. 2).

## 2.5 Kritik mot formativ bedömning

I den anglosaxiska världen, och nu även på vissa håll i Sverige<sup>6</sup>, satsas det stora pengar på att införa formativ bedömning som undervisningsmetod i skolan. Boyle (i Ward 2008) ser hur formativ bedömning har blivit mer av ett reklamjippo:

. . . the principles (of AfL [Assessment for Learning]) got reduced to a shopping list of things to do, which could be memorised: sharing learning objectives with the pupils; using written comments to feed back to pupils rather than supplying marks or grades; using open questioning rather than closed; involving pupils more in their own learning process, and introducing peer and selfassessment strategies.

Boyle (i Ward 2008) säger att principerna för formativ bedömning har blivit förenklade så att det som kvarstår endast är en lättmemorerad ”shoppinglista” över sådant en lärare kan göra i sin undervisning. Clarke (i Ward 2008) varnar oss för att tro att bedömning för lärande är en metod som snabbt löser skolans problem – bedömning för lärande, säger hon, handlar om att förbättra elevers lärande.

---

<sup>6</sup> Se t.ex. Borås Stads Åtgärdsplan 2009.

Liksom Boyle ser Taras (2007) hur formativ bedömning har blivit ett reklamjippo: "The assessment for learning framework in education has become big business: huge quantities of time, money and energy have been invested in England, Wales and ... the USA." (Taras 2007, s. 363).

Den kritik mot formativ bedömning som presenteras här nedan är indelad i två större kategorier: a) kritik mot innehållet i Blacks och Williams teori om formativ bedömning; och b) performativitet, som bl.a. innehåller kritik mot hur undervisningsmetoder såsom formativ bedömning appliceras i skolan.

### **2.5.1 Kritik mot innehållet i Blacks och Williams teori**

Nedan kommer jag att presentera Maddalena Taras' kritik mot innehållet i Blacks och Williams teori om formativ bedömning. Taras (2007) har undersökt tre av Blacks och Williams artiklar. I sin undersökning visar hon bl.a. att den teori om formativ bedömning som läggs fram av dem är ineffektiv och många gånger innehåller motsägelser.

#### **Lärares arbetsbörda fördubblas**

William anser i en av sina skrivelser (se Taras 2007) att det finns en motsättning mellan summativ och formativ bedömning – där summativ bedömning uppfattas som något dåligt och formativ bedömning som något bra. Detta i sin tur bidrar till att lärare ser den tidigare som destruktiv. Genom att skilja summativ bedömning från formativ bedömning blir man som lärare tvungen att göra två olika bedömningar – en bedömning för lärande och en bedömning för betyg. Detta medför att arbetsbördan för lärare fördubblas och kan i sin tur leda till att man tar bort den formativa bedömningen eftersom den blir allt för tidskrävande. (Taras 2007, s. 370).

The power of FA [formative assessment], i.e. assessment for learning, is continuing to be eroded because . . . a false separation has been created between SA [summative assessment] and FA. The separation has been self-destructive and self-defeating. . . SA has been blamed for many problems related to assessment . . . and as an obstacle to the growth of FA. Until the centrality and indeed neutrality of SA is acknowledged, the real blossoming of FA will and cannot occur. (Taras 2005, s. 476).

Taras (2005) menar att bedömning för lärande håller på att urholkas p.g.a. att man har tvingat isär summativ och formativ bedömning. En neutral summativ bedömning, menar hon, är central i den formativa bedömningen, och detta måste accepteras innan formativ bedömning

kan komma till sin fulla användning. Taras (2007) konstaterar att lärare får enorma praktiska problem när definitioner och terminologi kring bedömning inte håller för närmare granskning. Hon konstaterar att få lärare tar på sig en dubbel arbetsbörda om de leds att tro att formativ bedömning är åtskild från den summativa bedömningen. Hon poängterar att Black et al. i sin forskning klart uttalar att de övertalade lärarna att ta sig an arbetet med formativ bedömning såsom extra arbete (Taras 2007, s. 370).

### **Motsägelsefull**

Taras (2007) visar att Black och Wiliam är otydliga i sina definitioner av formativ bedömning. Black och Wiliam ger två definitioner när de talar om formativ bedömning: den ena fokuserar på produkten av formativ bedömning och den andra definitionen talar om formativ bedömning som en undervisningsprocess som ska användas i klassrummet för lärande och undervisning (Taras 2007, s. 364). Black och Wiliam är även otydliga i sina definitioner av bedömning. Ibland definierar de bedömning som en process och ibland som en funktion.<sup>7</sup> Taras (2007) visar att de inte klart definierar vad de menar med bedömning – är det elevens arbete som ska bedömas, eller är bedömning produkten av lärarens utvärdering?

### **Bedömningens roll och mål**

I sin forskning om bedömning för lärande baserar Black och Wiliam definitioner och bedömningsprocesser på vilka *funktioner* bedömningen har. Dessa funktioner, säger Taras (2007), har ingen tydlig avgränsning och de är svåra att kategorisera och begränsa. På grund av detta har bedömningsprocessen gått förlorad, vilket i sin tur har lett till att lärares arbetsbörda har fördubblats. Scriven (1967) menar att "[t]he activity [of evaluation] consists simply in the gathering and combining of performance data with a weighted set of goal scales to yield either comparative or numerical ratings" (Scriven 1967, s. 40). Detta är enligt Scriven (1967) *målet* med bedömning. Den *roll* som bedömning kan ha, å andra sidan, kan enligt honom variera enormt mycket. Liksom Taras (2007) anser han att om man misslyckas med att skilja bedömningens *mål* från dess *roll* får man en urvattnad bedömningsprocess som inte längre kan vara grund för de frågor den söker svar på. (Scriven 1967, s. 41). Taras (2007) poängterar att en neutral summativ bedömning är en viktig del av ett etiskt och stödjande utbildningssystem.

---

<sup>7</sup> bedömningsprocessen är en bedömning utifrån mål och kriterier; bedömningsfunktioner handlar om vilken funktion bedömningen fyller, d.v.s. vilka socio-ekonomiska funktioner en bedömning får i slutänden.

## **Konsekvenser**

Taras (2007) visar vidare vilka följder det får när Wiliam beskriver summativa och utvärderande funktioner av bedömning som ett system skilt från systemet med formativa och diagnostiserande funktioner av bedömning. Detta medför att de kriterier som används vid bedömning måste ändras varje gång man bedömer för olika ändamål/funktioner. (2007, s. 366). Taras påpekar även att Black och Wiliam anser å ena sidan att summativ och formativ bedömning är två olika processer, å andra sidan att det är en och samma process.

Black och Wiliam flätar samman bedömningsprocessen med den stress som uppstår vid examinationer. Taras (2007) skriver att denna stress är en socialt och känslomässigt viktig del som rör bedömning, men den påverkar på intet sätt själva bedömningsprocessen. Bedömning, skriver Taras, ska vara ett område fritt från känslor (Taras 2007, s. 367).

Genom att blanda samman den summativa bedömningens sociala funktioner med den summativa bedömningsprocessen löser man inga problem. Black och Wiliam har i sina texter fört fram summativ bedömning som något negativt och formativ bedömning som något positivt. Detta är, säger Taras (2007), destruktivt. Att summativ bedömning förblir neutral är essentiellt i ett etiskt och stödjande utbildningssystem. Det är alltså viktigt att bedömningsprocessen inte påverkas av lärarnas medvetenhet om de sociala funktioner och faror som bedömningsresultatet kan leda till. "[I]t is not summative assessment *per se* which causes the deceptions, but the terror of the perceived consequences. How we can resolve such fears is an important area for discussion, but it cannot be resolved through conflating process and functions" (Taras 2007, s. 368).

## **Lärare är skyldiga att sätta betyg**

Man kan även kritisera Black och Wiliam (1998) när de säger att "Feedback to any pupil should . . . avoid comparison with other students." (Black och Wiliam 1998, s. 9). Det de menar är att lärare i sin bedömning för lärande ska undvika att jämföra elever med varandra och undvika att få elever att känna att det finns konkurrens mellan dem. Detta är i praktiken omöjligt när vi tittar på svenska förhållanden. Vi kan se att jämförelse och konkurrens elever emellan är inbyggda i utbildningssystemet. Vi kan t.ex. läsa i Gymnasieförordningens 6 kapitel 4 § om hur elever som söker till gymnasieskolan sorteras efter vilka betyg de erhållit i grundskolan: "[Utöver elever med fri kvot skall] övriga platser [---] tilldelas de sökande med betygen som grund. Företräde mellan sökande bestäms efter ett meritvärde. Meritvärdet

utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg”. Detta är ett tydligt exempel på hur elever jämförs med varandra när det gäller antagningar till ett nationellt program på gymnasienivå.

Lärarna är skyldiga att betygsätta eleverna efter genomförd kurs i gymnasieskolan. Detta kan vi läsa om i Skollagens 5 kapitel, 14 §: ”Efter varje avslutad kurs och efter genomfört gymnasiearbete ska eleven få betyg på kursen och gymnasiearbetet.” Att det är läraren, och i vissa fall rektor, som ska sätta betygen kan vi läsa i Gymnasieförordningens 7 kapitel 3 §: ”Betyg på avslutad kurs och efter en etapp skall sättas av läraren. Om ett betyg beror av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall betyget sättas av rektorn.” Här kan vi se att det är viktigt, som Taras (2007) säger, att den summativa bedömningen förblir neutral eftersom lärare är skyldiga att utföra en summativ bedömning av varje elev efter genomförd kurs.

### **2.5.2 Samtiden och performativitet**

Nedan kommer jag att ge en presentation av performativitet och då främst utifrån Stephen J. Balls kritik mot hur skolor och enskilda lärare tvingas leva upp till de (utbildnings-)ideal som just nu är förhärskande i (väst-)världen.

Formativ bedömning är, som Ecclestone (2002, se ovan) visar, en förlängning av politikernas krav på att medborgarna ständigt ska lära sig nytt för att ”vara en arbetskraft att räkna med”. Formativ bedömning blir alltså ett verktyg för lärarna – ett verktyg som ska hjälpa lärarna att förmå eleverna att uppnå de kunskapsmål politikerna har satt. För att kontrollera om eleverna uppnår målen (och alltså i förlängningen om lärarna/skolorna gör sitt jobb) genomför man nationella och internationella kunskapsmätningar (se t.ex. Pettersson 2010, s. 259 ff. för exempel på mätningar). Det är i denna miljö där lärare tvingas ta hänsyn till olika jämförelser och mätningar på olika nivåer som teorin om performativitet kan hjälpa oss att se en del av en lärares vardag.

Idén om performativitet växte fram i England, där skolinspektioner och standarder har växt sig starka och forskare nu opponerar sig mot detta. En av de forskare som skrivit om performativitet är Ball, som t.ex. i Sverige 2001 gav en föreläsning på temat ”The terror of performativity” (Lundahl och Öquist 2002, s. 31).

Ball (2003) beskriver en utbildningsreform som just nu sprider sig över hela världen, en reform som leds av mäktiga institutioner såsom Världsbanken och OECD. Det som skiljer den här utbildningsreformen från tidigare reformer är att den inte bara förändrar vad lärare gör, utan den förändrar dem även som personer (se även Ecclestone 2002, nedan). Tre policy-nomenklaturer<sup>8</sup> styr denna reform: marknaden, managerialism<sup>9</sup> och performativitet menar Ball (2003). Dessa tre nomenklaturer gör det möjligt att förändra den offentliga sektorns organisationer så att de tar över den privata sektorns metoder, kultur och etiska system (Ball 2003, ss. 215 – 216). Ball (2000) skriver:

Within the framework of performativity . . . teachers are . . . encouraged to think about themselves as individuals who calculate about themselves, ‘add value’ to themselves, improve their productivity [and] live an existence of calculation (Ball 2000, s. 18).

Ball (2000) menar att lärare, som en följd av performativitet, bl.a. uppmuntras till att förbättra sin produktivitet.

### **Definition**

Mycket förenklat kan performativitet beskrivas med orden “be operational or disappear” (Lyotard i Ball, 2006, s. 71), det vill säga en organisation/lärare måste vara funktionsduglig i betydelsen jämförbar – är man inte det kommer organisationen att läggas ned eller lärare bli tvungna att byta arbete. Ball (2003) förklarar:

Performativity . . . is a new mode of state regulations which makes it possible to govern in an ‘advanced liberal’ way. It requires individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations. To set aside personal beliefs and commitments and live an existence of calculation. (Ball 2003, s. 215).

Ball (2003) definerar performativitet som en nomenklatur, en kultur och en metod för reglering som använder bedömning, jämförelse och uppvisande för att sporra, kontrollera, förändra och för att inge oro för straff. Detta gör man i form av belöningar och sanktioner som kan vara både symboliska och materiella. Med andra ord ett system uppbyggt av ”terror” (Ball 2000, s. 1).

---

<sup>8</sup> Ett system av termer inom ett visst fackområde.

<sup>9</sup> Termen används i det engelska språket för en organisation som lägger tyngdpunkt vid en effektiv ledning, samt vid användandet av system, planering, och ledningspraxis. Ett vinstdrivande företag och en offentlig förvaltning styrs alltså på samma sätt.

## Konsekvenser

För att mäta individers, eller organisationers, produktivitet tittar man på deras prestationer. Dessa prestationer representerar individens eller organisationens värde eller kvalitet inom ett visst område. Ball (2003) ställer sig frågan vem det är som avgör vad det är som anses vara värdefullt, effektivt eller vad det är som kan anses vara en fullvärdig prestation. Vilka mätinstrument kan anses vara giltiga? (Ball 2003, s. 216) Han hävdar att performativitet, tillsammans med de andra två policy-nomenklaturerna, förändrar lärarna och förändrar vad det innebär att vara lärare. Ball (2006) ställer sig frågan "whose interests are served?" (Ball 2006, s. 76). Ett möjligt svar skulle kunna vara OECD och Världsbankens intressen – organisationer som vill se humankapitalet i ett livslångt lärande för att ständigt kunna tillfredsställa marknadens behov.

Ball (2000) beskriver det nya samhälle som vi lever i: det är ett samhälle där vi ständigt förväntas prestera, inte bara för att vi hela tiden är synliga, utan för att vi lever med osäkerheten och instabiliteten av att hela tiden bedömas på olika sätt, med olika metoder, av olika personer och instanser. Denna osäkerhet gör att vi ständigt tvingas ställa oss frågor som: "Gör jag tillräckligt? Gör jag rätt saker? Hur ska jag kunna leva upp till förväntningarna?" Att ständigt leva i ovisshet om vilken typ av bedömning man kan utsättas för betyder att man måste ta i beaktande att man kan bli bedömd och jämförd med i vilken situation som helst (Ball 2000, s. 3). Att jämföras med andra kan vara något positivt, säger Ball (2004), det kan leda till att gruppen svetsas samman, man känner sig stolt och identifierar sig med och tror på den servicekvalitet gruppen tillhandahåller. Men när denna jämförelse blir en rangordning och en värdering inom gruppen kan detta framkalla känslor av stolthet, skuld, skam och avund. Skuldkänslor, osäkerhet, instabilitet – detta gör oss till en helt ny typ av lärare (Ball 2004, s. 4). Lärare tvingas att välja mellan å ena sidan "god praktik" och elevens behov, och å andra sidan att visa att man presterar bra i olika jämförelser (Ball 2000, s. 6). När man ständigt tvingas visa sig från sin bästa sida leder detta till att man tvingas fabricera en bild av sig själv. Ball (2000) skriver:

. . . schools have become much more aware of and attentive to the 'need' to carefully organize the ways in which they 'present' themselves to their current and potential parents through promotional publications, school events, school 'productions', open evenings, websites . . . and local press coverage. (Ball 2000, s. 10).

Skolor har blivit mycket mer uppmärksamma på den bild de förmedlar av sig själva till nuvarande och presumtiva elevers föräldrar. En del skolor (i England) går så långt att de väljer ut vilken typ av elever de vill ha i sina klassrum – allt för att ge skolan en bra placering i de "ligatabeller" som görs över engelska skolor och på så sätt ge skolan ett gott rykte (Ball 2000, s. 15).

Ball (2006) pekar på att "progressive experimentation in education methods is being replaced by a set of re-invented traditional pedagogies and/or a set of 'improvement' or 'modernising' pedagogies." (Ball 2006, s. 69). Han visar även att:

[t]here is also the activity of various 'policy entrepreneurs', groups and individuals who 'sell' their solutions in the academic and political marketplace – the 'self-managing school' and 'school effectiveness' and 'choice' are all current examples of such entrepreneurship which takes place through academic channels – journals, books etc. – and via the performances of charismatic, travelling academics (Ball 2006, s. 72).

Bedömning för lärande/formativ bedömning skulle kunna vara ett exempel på hur karismatiska akademiker säljer in en gammal undervisningsmetod till skolor såsom vore den ny<sup>10</sup>.

Ecclestone (2002) beskriver hur man i England i början på 1990-talet genom politiska beslut tvingade yrkesskolor på gymnasienivå att ta emot allt fler elever – elever från kategorier man tidigare inte vänt sig till – samtidigt som man skulle arbeta mot mål som var svårare att nå jämfört med tidigare. Yrkesskolorna var tvungna att se till så att dessa elever stannade kvar i skolan för att de skulle kunna nå en formell behörighet. På grund av detta nådde färre skolor de mål som politikerna satt upp, vilket i sin tur ledde till att makthavarna började oroa sig för utbildningskvaliteten samt för om skolorna uppfyllde kvalitetsgarantin. Via inspektioner började man sedan namnge de yrkesskolor som inte uppfyllde kraven, något som Ecclestone (2002) kallar "naming and shaming". Ball (2006) pratar om den "inkompetenta läraren" och "den misslyckade skolan":

Blame may either be located in the malfunctions or heresies embedded in the policies it replaces and/or is redistributed by the new policy within the education system itself and [is] often personified – currently in the UK in the 'incompetent teacher' and 'failing school' . . ." (Ball 2006, s. 73).

---

<sup>10</sup> Under en föreläsning 2010-03-08 beskriver Christian Lundahl hur något han kallar "skogsvaktarmentalitet" funnits i svensk skola mellan ca 1560 – 1880. Denna mentalitet skulle, enligt Lundahl, även kunna kallas formativ bedömning.

Ball visar hur samhällets krav flyttas ner på klassrumsnivå där den enskilde läraren tvingas ta itu med de problem politikerna inte kan eller inte vill lösa. På detta sätt får lärare skulden när elever inte presterar bra i olika nationella och internationella mätningar och jämförelser.

Ecclestone (2002) visar vidare hur man ytterligare satte press på yrkesskolorna när de blev tvungna att tävla mot andra liknande skolor – samtidigt som de förväntades samarbeta med de samma. Hon säger att det skulle vara lätt att skylla på politikerna för att det ser ut på detta vis i engelska skolor idag, men, menar hon, vad det beror på är att det samhällsklimat som idag är förhärskande är ett där offentliga institutioner styrs som om de var vinstdrivande företag (Ecclestone 2002, ss. 98 – 99). Hon ger exempel på hur det kan se ut när skolor inte når de mål politiker sätter upp:

'Performativity' has been a central feature of changes in FE [further education] colleges, leading Adrian Perry, principal of Lambeth College, to argue that obsession with targets has had 'ludicrous' effects, including high expenditure on creative accounting and divisive attributions of blame and 'cover up' when targets are not met." (Ecclestone 2002, s. 99).

Ecclestones (2002) exempel visar hur skolor kan känna sig tvungna att på olika sätt försöka dölja det faktum att de inte nått de mål som politiker satt upp.

Det är i detta klimat som Wiliam och Black lanserar sin idé om formativ bedömning som ett sätt för skolor att nå bättre resultat och på så sätt kunna klättra i de "ligatabeller" som görs över engelska skolor.

Även i Sverige har man börjat publicera "ligatabeller" över skolor. Detta gäller både jämförelser mellan skolor inom olika kommuner, och jämförelser kommuner emellan. I Finland däremot har man valt att förbjuda publicering av "ligatabeller" över skolor. Där anser man att skolor bör arbeta internt för att förbättra sina resultat, istället för att tävla mot varandra (Lundahl & Öquist, 2002, s. 89).

Beach och Dovemark (2007) beskriver hur den svenska skolan alltsedan 1980-talet blivit allt mer inriktad mot konsumentpolitik, att få valuta för pengarna, samt ansvarsskyldighet. I början på 1990-talet började den svenska skolan beskrivas som ett system underordnat ekonomin, snarare än att vara en del av välfärdssystemet. Vidare började man se föräldrar som konsumenter som skulle bidra till att göra utbildningsmarknaden mer effektiv, mer produktiv och mer ändamålsenlig. De fortsätter:

Put simply, education was to be governed according to criteria of cost-effectiveness and efficiency through a system of public choice that was claimed to stimulate rationalisation in accordance with individual needs in the allocation of scarce resources (Beach och Dovemark 2007, s. 8).

I den "nya skolan", säger Beach och Dovemark (2007) vidare, kunde lärarna inte längre enbart vara kunskapsförmedlare. De skulle nu aktivt delta i skapandet av de förutsättningar som behövdes för att eleverna skulle kunna förstå de egna utbildningsbehoven och, genom att bli ansvarsfulla individer, aktivt kunna söka sätt att tillfredställa dessa behov. Detta är, skriver de, i klar linje med det nya marknadskonceptet som har sin utgångspunkt i livslångt lärande (Beach och Dovemark 2007, s. 9).

I Borås Stad utarbetades 2007 en åtgärdsplan som svar på de låga resultat man ådrog sig i diverse nationella jämförelser. I denna åtgärdsplan har man beskrivit införandet av bedömning för lärande (formativ bedömning) som en av de åtgärder man vidtar för att få elevernas skolprestationer "på rätt kurs". I Sverige använder man nu alltså samma strategi som tidigare använts i England, nämligen att man lägger över samhällets ansvar på den enskilda läraren. De skolproblem samhället inte kan/vill lösa förväntar man sig istället att lärarna ska lösa i sina klassrum. Problemet, samt även skulden för misslyckanden, förskjuts på så sätt från att vara hela samhällets (politikernas) till att bli den enskilda lärarens.

## 3. Metod

I detta avsnitt kommer jag att presentera hur denna undersökning har genomförts.

### 3.1 Kvalitativ intervjustudie

Denna intervjustudie har sökt finna svar på hur ett antal lärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning. Jag har valt att använda mig av en kvalitativ intervjustudie för att få svar på mina frågor. Kvale och Brinkmann (2009) anser att den kvalitativa forskningsintervjun är lämplig när man vill försöka ”förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter . . .” (Kvale och Brinkmann 2009, s. 17). Ordet *kvalitativ* kommer från latinets *qualitas*, som betyder ”beskaffenhet, egenskap, sort” (Larsson 1994). Starrin (1994) förklarar att i en kvalitativ studie försöker man förstå egenskapen hos någonting, hur något är beskaffat. Fokus för en kvalitativ studie blir då, enligt Starrin (1994) att undersöka beskaffenheten hos ett fenomen. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver en forskningsintervju som en ”aktiv process där intervjuare och intervjuperson producerar kunskap genom sin relation” (Kvale och Brinkmann 2009, s. 34). De diskuterar forskningsintervjun i relation till forskningsmetoder, där metod innebär att forskaren mekaniskt följer de regler som finns för den valda metoden. Detta är, säger de, inte möjligt när man utför en kvalitativ forskningsintervju (Kvale och Brinkmann 2009, s. 98):

Själva produktionen av data i den kvalitativa intervjun går utöver det mekaniska följandet av regler och bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när det gäller ställandet av frågor. Kunskap om ämnet för intervjun krävs särskilt för konsten att ställa andrafrågor, att följa upp intervjupersonens svar (Kvale och Brinkmann 2009, s. 98).

Att ha en förförståelse för det man undersöker, d.v.s. att sätta sig in i ämnet man som forskare valt att studera krävs alltså för att man ska kunna ställa relevanta frågor.

### 3.2 Tillvägagångssätt

#### 3.2.1 Urval

De åtta lärare jag har intervjuat deltog alla, med undantag av en, i inledningsfasen av ett projekt i formativ bedömning på skola Z. Den lärare som inte deltog i projektet hade ändå valt att aktivt arbeta med formativ bedömning. Fyra av lärarna undervisar i matematik och fyra i

språk. Hälften av de intervjuade är kvinnor, hälften är män. De intervjuade lärarna representerar olika åldrar, samt har olika lång erfarenhet av att ha arbetat som lärare. Syftet med intervjuerna var att undersöka hur ett antal lärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning. Antalet intervjuade lärare begränsades till åtta för att det insamlade datamaterialet skulle kunna hanteras inom ramen för denna studie.

### **3.2.2 Genomförande**

Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att en intervju bör iscensättas på ett sådant sätt att den som blir intervjuad uppmuntras ”till att ge synpunkter på sitt liv och sin värld” (Kvale och Brinkmann 2009, s. 144). De visar även att det är viktigt att den intervjuade känner att han/hon kan känna förtroende för den som intervjuar. För att få detta förtroende och skapa en god kontakt bör den som intervjuar lyssna uppmärksamt, visa intresse och respekt för den som låter sig intervjuas (Kvale och Brinkmann 2009, s. 144). Platsen för intervjuerna var ett enskilt, bokat samtalsrum på skola Z för att försöka minimera risken att avbrytas. Samtalen skedde under arbetstid, på en tid som passade bäst för alla enskilda intervjuade lärare. De lärare jag intervjuade var alla kollegor till mig, fyra av dem, språklärarna, delade jag även arbetsrum med. Jag upplevde att de intervjuade lärarna kände förtroende för mig och att de under intervjuernas gång var mycket öppna i sina svar. Samtliga intervjuer spelades in med en diktafon<sup>11</sup>. De frågor jag ställde hade jag i förväg skrivit ned, jag hade även funderat på möjliga följdfrågor till varje fråga. Frågorna är åtta till sitt antal. De är indelade i två större grupper, vilket jag även förklarade för de lärare jag intervjuade. De fyra första frågorna handlar om formativ bedömning och läraren, och de fyra sista frågorna om formativ bedömning och eleven.

Samtliga intervjuer skrevs ned i sin helhet (se nedan) efter att de genomförts. Varje intervju tog mellan 35 och 50 minuter att genomföra. Intervjuerna gjordes mellan den 4 och 25 maj 2009.

När jag har bearbetat intervjuavren har jag använt mig av den analysmetod som Kvale och Brinkmann (2009) benämner meningskoncentrering. De menar att en intervjuanalys bör utföras i fem steg (Kvale och Brinkmann 2009, s. 221 – 224): I det första steget läste jag igenom intervjuerna för att skaffa mig en helhetsbild; i steg två tog jag fram de centrala teman (meningsenheter) som fanns i intervjuerna. Detta innebär att jag markerade var i intervjun

---

<sup>11</sup> Diktafonen var av typen Olympus Digital Voice Recorder WS-321M.

läraren uttalade sig om specifika teman, både sådant jag explicit frågat efter, och sådant läraren själv valde att ta upp; steg tre innebar att jag tematiserade lärarens uttalanden på det sätt som jag uppfattade dem, samtidigt som jag gjorde mitt yttersta för att förstå dem ur lärarens synvinkel. I steg fyra ställde jag frågor som syftade till att förstå meningsenheterna utifrån min studies specifika syfte. I detta fall innebar det att jag ställde frågor såsom ”Hur förstår läraren begreppet formativ bedömning?”, ”Hur använder sig läraren av formativ bedömning i sin undervisning?”. I det femte och sista steget sammanställde jag de teman som jag ansåg var viktiga för min studie.

### **3.2.3 Utskrifter av intervjuer**

Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar begreppen tillförlitlighet, giltighet och etik i samband med utskrifter av intervjuer. Att utskriften kan anses vara tillförlitlig har att göra med vem som skrivit ut intervjuerna i fråga. När det gäller utskriftens giltighet skriver Kvale och Brinkmann (2009): ”Det finns ingen sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form. En mer konstruktiv fråga är: ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte?”” (Kvale och Brinkmann 2009, ss. 202 – 203). Att skriva ut intervjuer är förknippat med vissa etiska problem – det är viktigt att förvara ljudupptagningar och utskrifter säkert. Vidare måste man vid utskrift värna om intervjupersonernas konfidentialitet. Man måste även ta ställning till hur man väljer att återge det talade språket. Detta kan för den intervjuade vara känsligt eftersom tal- och skriftspråk skiljer sig åt (Kvale och Brinkmann 2009, ss. 203 – 204). Alla åtta intervjuer är utskrivna av en och samma person, vilket har medfört att de alla är utskrivna på samma sätt. Jag har valt att vid utskriften av intervjuerna försöka hålla mig så nära det talade språket som möjligt. Däremot kommer jag vid citat av vad som sagts i intervjuerna att försöka underlätta förståelsen för läsaren genom att låta citaten närma sig det skrivna språket. Vid utskrift av intervjuerna har alla utsagor som kunnat identifiera den intervjuade, personer som den intervjuade nämnt under intervjuens gång, eller utsagor som kunnat identifiera den intervjuades arbetsplats utelämnats.

### **3.3 Etik**

I Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* står det att läsa att man ställer fyra krav på humanistisk forskning. Dessa krav är:

- 1) informationskravet
- 2) samtyckeskravet

3) konfidentialitetskravet

4) nyttjandekravet

Innan jag tillfrågade lärarpersonalen på skola Z om de kunde tänka sig att delta i min undersökning inhämtade jag rektors godkännande. De lärare som deltog i undersökningen var vid tidpunkten för intervjuerna mina kollegor. Detta sågs varken av rektor eller lärarkollegor som något etiskt problem. Till saken hör även att jag endast arbetade en termin på skola Z. Språklärarna informerades om min uppsats och dess syfte dels i vårt gemensamma arbetsrum, dels under ett ämnesgruppsmöte. Därefter frågade jag språklärarna om de kunde tänka sig att delta i min undersökning. Lärarna i matematik informerades om min uppsats och syftet med den under ett ämnesgruppsmöte. Där frågade jag även vilka som kunde tänka sig att delta i min undersökning. Alla åtta lärare informerades sedan om att deras deltagande var konfidentiellt, samt att all information de gav i intervjuerna endast kommer att användas till denna uppsats.

### **3.4 Förförståelse**

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, se ovan) kräver en kvalitativ forskningsintervju att intervjuaren, i detta fall jag, är insatt i det ämne man valt att undersöka. När jag påbörjade denna studie saknade jag helt kunskaper om formativ bedömning, vilket ledde till att jag läste in mig på ämnet för att kunna ställa relevanta frågor till de åtta lärarna. Jag studerade det arbetsmaterial (Black & Wiliam, 1998) som lärarna fått ta del av inom ramen för projektet. Jag läste även andra forskningsartiklar inom detta ämnesområde innan intervjuerna genomfördes.

### **3.5 Diskussion beträffande tillförlitlighet**

Kvale och Brinkmann (2009, ss. 184 – 187) tar upp den externa kritik som finns mot kvalitativa forskningsintervjuer. De listar tio av de vanligaste kritiska invändningarna. Bland dessa finner man t.ex. att en kvalitativ forskningsintervju varken är tillförlitlig, giltig eller generaliserbar. Vad kritikerna menar är att den inte kan anses vara tillförlitlig om forskaren i sina intervjuer ställer ledande frågor, den är inte giltig eftersom den är beroende av forskarens subjektiva intryck, och slutligen kan den inte anses vara generaliserbar eftersom det finns för få intervjupersoner. Kvale och Brinkmann (2009) bemöter denna kritik genom att förklara att det kan finnas ett syfte även med ställandet av ledande frågor i en kvalitativ analys – på så sätt kan man pröva tillförlitligheten i den intervjuades svar. Kvaliteten på en intervjustudie beror

på forskarens hantverksskicklighet – valideringen blir alltså en fråga om i vilken grad forskaren har förmåga att kontrollera, ifrågasätta och tolka resultaten. Hur många personer man behöver intervjua beror, enligt Kvale och Brinkmann (2009) på vad syftet med studien är. De poängterar att ”möjligheten att överföra kunskap från en situation till en annan” ersätter målet med generaliserbarhet (Kvale och Brinkmann 2009, s. 187) i en kvalitativ intervjustudie.

### **3.5.1 Tillförlitlighet**

Enligt Stukát (2005) beror en undersöknings tillförlitlighet på kvaliteten på det mätinstrument man använt sig av – i detta fall intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar bl.a. intervjuarens trovärdighet i förmågan att ställa frågor under intervjun. Dessa frågor behöver inte nödvändigtvis vara öppna, även medvetet ställda ledande frågor kan öka trovärdigheten i en intervjustudie. De säger ”[s]narare än att användas för mycket används medvetet ledande frågor i dag förmodligen för lite i kvalitativa forskningsintervjuer” (Kvale och Brinkmann 2009, s. 188). Kihlström (2007) anser däremot att det i en kvalitativ intervju är viktigt att inte ställa ledande frågor och att inte försöka styra intervjun.

Då jag anser mig själv vara en ovan intervjuare skrevs intervjufrågorna i samråd med min handledare. Innan jag påbörjade den första intervjun genomförde jag en pilotintervju – på så sätt blev jag uppmärksam på vad jag behövde förbättra i min intervjuteknik. För att öka noggrannheten på mitt mätinstrument – intervjuer – spelade jag in samtliga samtal. Detta har även underlättat när jag gjort resultatanalysen. När jag har analyserat resultaten av lärarnas utsagor har jag tittat på vad som sagts under intervjuerna. Så långt det har varit möjligt har jag vid intervjutillfällena försökt att undvika ledande frågor, vilket säkerligen har lett till att lärarna ibland inte gett helt uttömmande svar på frågorna.

### **3.5.2 Giltighet**

När det gäller validering av kvalitativ forskning säger Kvale och Brinkmann (2009, ss. 265 – 266) att hantverksskickligheten hos forskaren, hur resultatet kommuniceras, samt i vilken utsträckning resultatet leder fram till en pragmatisk handling, är det väsentliga. En undersöknings giltighet ”genomsyrar hela forskningsprocessen”, säger de (Kvale och Brinkmann 2009, s. 267). Det är detta som benämns som forskarens hantverksskicklighet. Validering sker då på sju olika stadier i undersökningen – tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering, samt rapportering (Kvale och Brinkmann 2009, s. 267). Att ett

resultat kommuniceras innebär att man prövar sina kunskapsanspråk i ett samtal (Kvale och Brinkmann 2009, s. 271), och slutligen pragmatisk validering handlar om att man omsätter sina forskningsresultat i konkreta handlingar (Kvale och Brinkmann 2009, s. 275).

Genom samtal med och återkoppling från min handledare har min hantverksskicklighet som forskare utvecklats genom hela studien. Jag har även genom att följa Kvales och Brinkmanns (2009) ”validering på sju stadier” (Kvale och Brinkmann 2009, s. 267) försökt höja studiens giltighet. För att göra undersökningen kommunicerbar har jag försökt presentera en studie som får läsaren att se nya relationer och försökt svara på hans/hennes eventuella frågor i så stor utsträckning som möjligt (Kvale och Brinkmann 2009, s. 272). Slutligen, när det gäller den pragmatiska valideringen är min förhoppning att man inom den kommun jag är verksam i som lärare ska börja diskutera formativ bedömning ur ett mer nyanserat perspektiv – att man inte ensidigt fokuserar på en aspekt av detta komplexa fenomen.

### **3.5.3 Generaliserbarhet**

Kvale och Brinkmann (2009) för en diskussion om huruvida resultatet av en kvalitativ intervjustudie med relativt få intervjuade personer går att generalisera så att den gäller alla människor – i denna studie alla lärare som arbetar med formativ bedömning. De vänder sig mot forskningstraditioner som hävdar att samhällsvetenskaplig forskning ska producera kunskap som ”är giltig för alla platser och tider, för alla människor från evighet till evighet” (Kvale och Brinkmann 2009, ss. 280 – 281). Istället anser de att ”kunskap är socialt och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i den sociala världen” (Kvale och Brinkmann 2009, ss. 280 – 281). Resultatet av min intervjustudie bygger på åtta lärares utsagor. De åtta lärarna är hälften kvinnor och hälften män, fördelade över olika åldrar samt på två olika undervisningsämnen (matematik och språk). Det blir givetvis en omöjlighet att påstå att studiens resultat skulle gälla för alla matematik- och språklärare i alla tider och på alla platser. Däremot kan man se att vissa delar av denna undersöknings resultat bekräftas av den forskning som finns inom området, vilket skulle kunna tyda på att vissa delar är generaliserbara.

## 4. RESULTAT

Resultatet av intervjuerna med de åtta lärarna visar tydligt att man kan göra en indelning av svaren i fem större kategorier. Den första visar *varför* lärarna arbetar med formativ bedömning, den andra *hur* lärarna arbetar med formativ bedömning. Denna kategori har delats in i fyra underkategorier. Den tredje kategorin visar hur lärarna med egna ord *beskriver* vad formativ bedömning är. Den fjärde kategorin i sin tur visar hur lärarna *känner igen* det mesta med formativ bedömning sedan tidigare, och den femte, slutligen, vilka *negativa aspekter* lärarna ser med bedömning för lärande.

### 4.1 Anledningen till varför lärarna arbetar med formativ bedömning

Vi kan se att lärarna motiverar arbetet med formativ bedömning på olika sätt. Arbetet ses som ett påbud från rektor, som ett led i livslångt lärande, som ett sätt att göra eleven medveten om hur man lär sig, d.v.s. öka elevens metakognitiva tänkande, samt som ett arbetssätt som underlättar fortsatta studier. M2 beskriver hur han uppfattar arbetet med formativ bedömning som ett påbud från rektor:

M2: Jag var inne hos [rektor] på ett sånt här vanligt samtal, och jag var ganska kritisk till det här att det ständigt kommer nya påbud. Nu ska vi göra så, nu kommer formativ bedömning. När jag pratade med [rektor] så sa jag att den här idén med formativ bedömning skapar en stress bland lärarna: det ska va på alla sammankomster. Du kan bli ensam här, sa jag till [rektor], om du inte förstår att lärarna är stressade.

M2 anser att arbetet med formativ bedömning är något som gör lärare på skola Z stressade, att formativ bedömning inte är ett arbetssätt som lärarna själva valt, utan att det är ytterligare en uppgift som lagts på lärarna utöver alla andra arbetsuppgifter.

Två lärare menar att formativ bedömning kan ses som ett led i livslångt lärande:

M1: Jag tror att man kan nå nån typ av självinsikt både kring sitt lärande och vart man ska komma. I det ideala fallet så tror jag att det är jättepositivt för att blir man medveten om sitt eget lärande, så kan man ju verkligen ägna sig åt ett livslångt lärande.

S2: Jag tror att [eleverna] lägger fokus på inläring, inte betyg. Jag menar det finns ju en idealbild av att man uppfattar sej själv som på en resa. Vi använder ju gärna den klyschan – ”bildningsresan genom livet” – ”livet som en resa” – och då kanske det är det att man hela tiden uppfattar att man kommer längre, att varje svårighet man möter i livet på det stora hela taget kanske är en utvecklande process. I himlen kanske det är så, jag vet inte.

M1 anser att lärare genom att arbeta med formativ bedömning kan medvetandegöra eleven om sitt eget lärande. Detta skulle i längden kunna leda till ”livslångt lärande”. S2 säger att i det ideala fallet kan formativ bedömning bidra till att eleven upplever att han/hon ständigt lär sig nytt genom hela livet, och att det är just inläringen som är viktigt, inte vilket betyg eleven får.

S4 och M3 anser att man kan öka elevens metakognitiva tänkande genom att arbeta med formativ bedömning. Till exempel säger M3:

M3: Jag hoppas att [formativ bedömning] kan leda till metakognition – att man är medveten om vad man lär sej, hur man lär sej och hur man ska göra. Att man är medveten om att man kan lära sej på olika sätt. Det är målet. Sen hur man lyckas på så kort tid, det vet jag inte.

M3 säger att hon i sitt arbete med formativ bedömning vill få eleverna att förstå att det finns olika sätt att lära sig på.

Att läraren arbetar med formativ bedömning kan underlätta elevens fortsatta studier anser både S1 och S3. S3 säger:

S3: Att [eleverna] känner trygghet i vad de ska kunna och inte kunna. Om det förbättrar deras studieresultat så kan man väl säga att det kan ju också förbättrar deras möjlighet att få jobb och självförtroende. Så om vi på nått sätt kan bidra med en pytteliten del i formativ bedömning så är ju det bra. Men jag tror inte att vi ska säga att det är det som gör det hela.

S3 anser att formativ bedömning kan bidra till att eleven får ett bättre självförtroende som kan leda till större möjlighet till jobb. Men hon påpekar att hon inte tror att formativ bedömning på något sätt är en avgörande anledning till detta.

## **4.2 Hur arbeta med formativ bedömning?**

Under intervjuerna med de åtta lärarna blev det tydligt att de (medvetet eller omedvetet) förknippar arbetet med formativ bedömning med det arbetsmaterial de har fått ta del av som en del av projektet med bedömning för lärande. Vi kan se att lärarna diskuterar formativ bedömning kring de fyra huvudkategorier som Black och Wiliam (2004) tagit fram i sitt arbetsmaterial. Dessa kategorier är:

- feedback
- förståelse för kunskapsmålen, samt själv- och kamratbedömning

- ställandet av frågor och andra sätt att öka elevaktiviteten i klassrummet
- att arbeta formativt med summativa prov

### 4.2.1 Feedback

Resultatet av intervjuerna visar att samtliga åtta lärare säger att de ger någon typ av skriftlig och/eller muntlig feedback. När det gäller den muntliga feedbacken berättar lärarna att de ger den både i direkt anknytning till en elevprestation och med större mellanrum. Den feedback som lärarna väljer att ge direkt ger de, berättar de, i form av t.ex. positiva gester eller positiva ord under lektionstid. Feedbacken som lärarna säger att de ger med större mellanrum ges i form av samtal efter större prov eller mitt-terminssamtal. Lärarna berättar att de under mitt-terminssamtalen och under samtalen efter större prov tillsammans med eleven tittar på vad denna presterat fram till samtalet och vad som behöver förbättras. Den skriftliga feedbacken, i sin tur, säger lärarna att de ger till eleven vid prov eller andra skriftliga uppgifter. Vi kan även se att lärarna pratar om varför de ger feedback och hur eleverna tar emot feedback från lärarna.

Vi kan se att lärarna anser att det är viktigt att ge eleven feedback. Anledningen till att lärarna ger feedback är, säger de, att det är viktigt att göra den enskilda eleven medveten om vad han/hon gör bra, vad han/hon behöver förbättra för att komma vidare för att i slutänden nå kursmålen, d.v.s. de arbetar för att medvetandegöra eleven. S2 ger exempel på hur han försöker medvetandegöra eleven:

S2: Sen så försöker jag också med jämna mellanrum samla ihop och prata om den stora bilden vad jag har sett och vad jag tycker saknas och vad som är bra. [När det gäller deras] muntlig[a prestationer] så försöker jag ge respons så snart som möjligt på vad dom säger och fokusera på ett eller två moment som jag tycker att dom till nästa gång ska förbättra. Så att det inte blir ett antingen nån form av vagt bra eller dåligt, utan mera exakt. Jag försöker också va tydlig med vad jag tycker att dom gjorde bra, ett par tre saker.

S2, och även S3 och M3, anser alla att det är viktigt att läraren ger eleven feedback för att visa vad han/hon behöver förbättra. S2 säger att läraren måste vara tydlig i sin feedback så att eleven inte bara får höra att hans/hennes prestation var ”bra” eller ”inte så bra”.

Undersökningen visar att lärarna ser att eleverna tar till sig feedback på olika sätt. De säger att de behöver ge olika feedback beroende på om eleverna är kunskapsmässigt svaga eller starka,

att elever inte alltid orkar eller hinner ta till sig all feedback, samt att man ibland måste motivera sättet att ge feedback. M4 och S3 beskriver hur de ger olika sorts feedback beroende på om eleven är kunskapsmässigt svag eller stark:

M4: Det är olika på olika elever. Är det speciellt duktiga elever är jag lite petigare, mera, högre krav på att det ska va formellt rätt och så. Men är det elever med lågt självförtroende så är jag inte lika grinig utan då är jag snarare mer uppmuntrande så att de ska våga fortsätta och stärka självförtroendet. Det finns olika behov hos olika elever.

S3: Jag tänker på en tjej som jag hade förra terminen. Henne fick man ju peppa för hon bara tyckte hon var värdelös i allting, och det var hon inte, hon fick VG i engelska A. Men hon sa bara "Jag kan ingenting" och så där. Det är ju svårt.

M4 och S3 säger att de kan ställa högre krav på de kunskapsmässigt starka eleverna, medan de oftare behöver arbeta med de svaga elevernas självförtroende – "peppa dem" – i sitt arbete med att få alla elever att nå målen. Den feedback de ger är alltså individanpassad.

Elever hinner eller orkar inte ta till sig feedback:

M1: Sen skriver jag ju ibland på prov också att här har du missat det där, du skulle ha haft det där. Men det kräver ju liksom att dom går igenom proven själva sen, och det gör ju inte alla. Jag upplever att [betygssamtal och samtal om hur dom ligger till] tar väldigt mycket tid och det är inte jättegivande. De leder inte fram till så mycket. Ibland säger jag bara muntligt – att ja, men det här och det här behöver du göra. Och så hör dom det och så sållar dom lite granna och så. Och så ska man orka, och dom ska orka. För många elever läser ju många ämnen, man märker att dom är stressade och pressade.

M1 frågar sig huruvida all den feedback eleven får från sina lärare verkligen kommer till användning, om eleven verkligen orkar ta till sig all den information som ges för att han/hon ska kunna förbättra sina resultat. M1 beskriver även hur hon för eleverna motivera sitt sätt att ge feedback:

M1: Jag förklarar i början av kursen att jag inte kommer att ge poäng. Och sen så pratade jag med dom igen och så [frågade] jag "Vad är godkänt, vad betyder poäng egentligen? För det handlar ju om att ni ska klara av det här, ni ska kunna det. Och kan ni det om ni har 10 poäng, eller kan ni det om ni har 20 poäng? Alltså vad betyder poängen?" Jag försökte förklara för dom.

M1 berättar att hon för en diskussion med sina elever angående betydelsen av poäng. Hon säger att hon ber dem fundera över vad ett visst antal poäng på ett prov kan säga om deras kunskaper i ämnet. Ibland, säger M1, måste hon motivera för elever varför hon ger

kommentarer i stället för poäng eller betyg.

#### **4.2.2 Förståelse för kursmål, samt själv- och kamratbedömning**

Att eleven förstår kursmålen är enligt Black och Wiliam (2004) en viktig del av lärarens arbete med själv- och kamratbedömning. Resultatet visar att detta även är något som lärare på skola Z arbetar med. Samtliga åtta lärare berör på något sätt betydelsen av att få eleverna att förstå kursmål och betygskriterier, samt betydelsen av själv- och kamratbedömning. Vi kan urskilja tre större områden när det gäller detta: ett där lärarna motiverar varför de arbetar med kursmål och betygskriterier, ett där de berättar om hur de gör eleverna uppmärksamma på mål och kriterier, samt ett där de kan se att det ibland blir problem.

Vi kan se att lärarna anser att det är viktigt att eleverna förstår kursmål och betygskriterier. Orsaken till detta varierar – det är viktigt att eleven ser kopplingen mellan betygskriterier och vad läraren lär ut, och även att eleverna förstår hur de ska använda betygskriterier. S1 berättar hur hon för eleverna förtydligar kopplingen mellan betygskriterier och vad läraren lär ut:

S1: Sen pratar jag ju med eleverna om det dom har gjort återigen vid betygssamtal. Visa kriterierna och visa vad dom har gjort så att dom själva blir uppmärksamma på det. Jag tror nog att dom under terminens gång glömmer bort målen.

S1 säger att hon använder betygskriterierna för att visa eleverna kopplingen mellan vad de ska kunna och vad läraren lär ut.

M3 beskriver sitt jobb med att få eleverna att förstå hur de ska använda betygskriterier:

M3: Jag jobbade denna termin mycket hårdare än nånsin med kursmålen genom att försöka ge exempel: ”Vad innebär det här?” Att dom verkligen tar det till sej. Dom var faktiskt mycket öppna för det och började intressera sej: ”Jaha, är det det jag ska kunna!” Det var inte kvantitativt att ungefär hälften får godkänt, utan det står klart och tydligt vad du ska kunna.

M3 berättar att anledningen till att de valt att visa kursmål och betygskriterier för eleverna är att de vill få eleverna att uppmärksamma vad de redan kan och vad de behöver träna mer på. M3 säger att hon upptäckt att genom att låta eleverna arbeta mycket med att förstå kursmålen kan hon få dem att förstå att det klart och tydligt står vad det är de ska kunna för att nå betyg, att det inte är slumpen som avgör vem som blir godkänd och vem som blir underkänd. Resultatet visar även att lärarna använder olika sätt för att göra eleverna uppmärksamma på

kursmål och betygskriterier. De pratar om att använda självbedömning, om att diskutera betygskriterier, samt om att visa eleverna hur studieplanen hör ihop med kursmål och betygskriterier.

Utifrån intervjuerna kan vi förstå att lärarna anser att det ibland är svårt att få kamratbedömning att fungera. Orsakerna till detta, säger lärarna, varierar – svaga elever kan inte arbeta tillsammans, svaga och starka elever kan inte arbeta tillsammans, och eleverna känner sig inte trygga i gruppen. S4 förklarar varför han ser ett problem med att svaga elever arbetar tillsammans:

S4: Man säger ”Ok, läs varandras texter och tala om vad som är fel”. Och är det då två riktigt svaga elever i engelska: en blind leder en blind. Dom ser ju inte felen.

S4 säger att det blir problem i klassrummet om två kunskapsmässigt svaga elever ska hjälpa varandra eftersom de inte kan rätta varandras fel. Både S4 och M2 ser problem med att kunskapsmässigt svaga och starka elever arbeta tillsammans. Till exempel M2 säger:

M2: Problemet är bara att en elev som är lite mer skarp i huvudet då kanske vill hålla på med lite svårare uppgifter istället för att förklara enkla uppgifter för den som är svag.

M2 förklarar att starka elever oftast vill hålla på med svårare uppgifter, i stället för att förklara lätta uppgifter för den som inte kan lika mycket.

Eleverna känner sig inte trygga i gruppen:

S3: Jag tycker inte att det funkar bra det här med peer response. Dom skulle läsa två uppsatser och så göra en egen. Så fick dom väl nån vecka på sej där då, så efter den veckan så skulle dom ha lämnat [sina texter] till [klasskamraterna]. Men, nej, det fungerade inte, en del dom satt och väntade och fick inga uppsatser och den responsen dom fick var inte så bra. Det där är jättesvårt, jag tror man måste nog ha väldigt lång inskolning i det. Dom känner inte varandra, dom bara sitter där i klassrummet, det finns ingen trygghet.

S3 anser att kamratbedömning inte alls fungerar när det gäller grupprespons på texter skrivna av kurskamraterna. De ambitiösa eleverna lämnar oftast in sina texter, men blir sedan sittande sysslolösa p.g.a. att andra, inte lika ambitiösa, elever inte lämnar in sina texter i tid, eller inte lämnar in dem alls. Både S3 och S4 anser att eleverna behöver skolas in i att arbeta med kamratbedömning, att det kan ta tid för dem att lära sig det arbetssättet. S3 påpekar även att en av orsakerna, som hon ser, till att kamratbedömning inte fungerar är att eleverna inte

känner varandra – detta leder till att den trygghet som behöver finnas för att eleverna ska kunna arbeta på detta sätt saknas.

### 4.2.3 Ökandet av elevaktiviteten i klassrummet

Intervjuresultatet visar även att tre lärare berättar att de försöker öka elevaktiviteten under lektionstid. Vi kan se att de arbetar med detta på olika sätt: genom att variera sättet för eleverna att svara på, genom sättet att ställa frågor, samt genom att låta elever redovisa framme vid tavlan. S3 säger att hon har låtit elever komma fram till tavlan för att lösa olika problem, men, säger hon, det kan vara känsligt när en elev löser uppgiften på fel sätt och S3 då måste rätta till felet inför hela klassen. Hon påpekar att eleverna inte känner varandra särskilt väl, att de många gånger är otrygga i gruppen. M4 beskriver hur han varierar sättet för eleverna att svara på:

M4: Ibland brukar jag ha två alternativ på tavlan och sen så får dom peka höger eller vänster, alltså vilket alternativ dom vill ha. Vilket som är störst till exempel – om 0,5 är större eller mindre än 0,49 – då får dom peka mot det största talet. Och det är ett ganska tydligt sätt – dom tycker om det. Då sitter ingen och sover utan alla måste va med. Man kan ha multiplikationstabellen och då får bara dom i fönsterraden svara, eller bara dom i mitten, eller bara killarna, eller bara tjejerna.

M4 ger exempel på hur han genom att dela in klassen på olika sätt kan få alla elever att delta aktivt under lektionerna.

En lärare anser att sättet att ställa frågor kan öka elevaktiviteten i klassrummet:

S4: Det som jag framförallt har ändrat, och som jag har blivit bättre på, det är att ställa frågor – alltså muntligt. Att jag tänker efter ”Vad vill jag med frågan?” och hur jag rent tekniskt går till väga när jag ställer frågan. Att jag lärt mej att vänta. [Annars om] man kastar ut en fråga och man får omedelbar bekräftelse, så inbillar man sej att ”Ja, men då kan dom det här”. Men det är ju bara dom två som brukar svara som kan det.

S4 berättar hur han har arbetat med att öka elevaktiviteten under sina lektioner genom att förändra det sätt han ställer frågor på. Han säger att han försöker ge varje elev tid att tänka genom att efter en fråga t.ex. ge alla elever lika lång betänketid. S4 säger att det är lätt att som lärare låta sig luras till att tro att alla i klassen kan svara, när det i verkligheten endast är några få elever som visar att de kan svaren på frågorna.

Under intervjuerna blev det tydligt att även rektor på skola Z aktivt deltar i projektet med bedömning för lärande. Rektor ger förslag på hur lärarna kan öka elevaktiviteten under lektionerna genom användning av s.k. ”trafikljus”. De lärare som har provat metoden säger att den inte fungerade, de lärare som inte provat metoden säger att de tror att den inte skulle fungera. M4 och S4 har provat metoden:

M4: Jag har testat det här med trafikljus, men det kändes inte bra – det kändes lite fånigt. Det var ett A4-papper med tre stycken lampor som man kunde – man klippte liksom små lappar som, ja, ett A4-papper är ett trafikljus helt enkelt. Man kunde visa fram grönt, rött eller gult. Men det upplevdes inte sådär helt positivt av eleverna. Jag pratade med eleverna och dom tyckte att vi kan säga till om vi inte förstår ändå. Det var en utvecklingsidé den här terminen, en av dom.

S4: [Det finns sånt] som jag har lärt mej att det ska jag inte använda, till exempel det här med röda och gröna kort. Det får va för mellanstadieelever. För 11-, 12-åringar, det blev bara flams. [Eleverna] tyckte det var jättekul, dom satt och viftade för glatta livet. Men 70 % av tiden gick ju åt till att tramsa med korten. Så det tyckte jag var skit. Det struntade jag i. Men det kan ju va olika, det finns ju dom som lyckas med det, men det gjorde inte jag.

M4 och S4 berättar att de försökt använda ”trafikljus” för att öka elevaktiviteten i klassrummet, men att resultatet inte blev bra. S4 anser att det tog för mycket av lektionstiden och att metoden passar bättre för de lägre skolåldrarna. M4 berättar att eleverna inte var positiva till metoden. De ville hellre säga till om de inte förstår, istället för att visa upp ett rött trafikljus.

Varken S1 eller S3 har provat metoden:

S1: En sak som dom andra i gruppen sa som inte fungerade, det var när eleverna skulle visa röda och gröna kort. Och det blev visst lite rörigt med dessa kort. Det var visst inte så lyckat, men alla ville försöka. Och jag har inte gjort det för dom sa att nej, det var inte bra. [Rektor] var inne på att det skulle va bra, så dom försökte. Men eleverna sträckte upp både rött och grönt. Eleverna förstod inte riktigt vad det skulle gå ut på.

S3: Jag kan inte hålla upp såna där skyltar med rött och gult och grönt – det tycker jag är lågstadiet på nåt sätt.

Både S1 och S3 säger att de inte alls ville prova metoden i sina klassrum – S1 säger att det beror på att hon hört att andra lärare tyckte att metoden inte var bra, och S3 säger att hon, precis som S4, anser att metoden är mer lämplig för elever i de lägre åldrarna.

#### **4.2.4 Att arbeta formativt med summativa prov**

Resultatet visar att två av lärarna diskuterar användandet av summativa prov i ett formativt syfte. Hur de gör detta är olika. En lärare använder summativa prov för att sedan kunna lyfta olika sätt att lösa uppgifter på. En lärare ser en fördel med att använda prov på detta sätt, men säger att tiden inte räcker till. M4 berättar hur han vill visa olika sätt att lösa uppgifter på:

M4: Jag tar ju in alla uppgifter och så rättar jag dom. Och sen så delar jag ut dom, och då är det en stor stund när alla har fått tillbaks sina uppgifter och dom ser vad som är rätt och vad som är fel. Så går vi igenom dom i lugn och ro. Ofta kan man hitta olika lösningar på samma problem och det är väldigt kul att lyfta fram dom. Då får eleverna [se att] det finns olika alternativ och det känns väldigt bra.

M4 beskriver att när han lämnar tillbaka ett prov så låter han alla elever titta igenom det för att se om de löst uppgifterna korrekt eller inte. Därefter går de tillsammans igenom uppgifterna – på så sätt får eleverna även se andra lösningar på samma problem.

Tiden räcker inte till att arbeta formativt med summativa prov anser M1:

M1: Det jag skulle kunnat gjort – när de får tillbaks proven så, det jag skulle kunnat gjort är att jag hade sagt till dom att jag vill att ni rättar till era fel. Att de får chans att tänka igenom det igen – att göra det till en del i lärandet. Men det har jag inte gjort. Det är en tidsaspekt känner jag – man måste hitta en lagom nivå. Man orkar inte hur mycket som helst. Jag tror dessutom att eleverna inte orkar hur mycket som helst.

M1 berättar att hon känner att hon inte hinner ge sina elever tid att under lektionstid tänka igenom de fel de haft på proven och rätta till dem. Hon säger att hon tror att om hon kunde hitta tid till detta så skulle hon kunna göra summativa prov till ännu ett lärtillfälle för eleverna. Hon säger även att varken hon eller eleverna alltid orkar arbeta på detta sätt med alla prov.

#### **4.3 Beskrivning av formativ bedömning**

Av intervjuresultatet kan vi dra slutsatsen att lärarna ser formativ bedömning på olika sätt. De beskriver med egna ord vad formativ bedömning är för något. Deras beskrivningar kan delas in i två större kategorier – en kategori där läraren lägger ansvaret på eleven, och en där läraren lägger ansvaret på sig själv. Lärarna beskriver elevens ansvar på två olika sätt. Dels att eleven ska vara medveten om vad den kan, och dels att eleven ska vara medveten om vad som krävs

av denna:

M1: För mej är formativ bedömning att eleverna själva ska bli medvetna om var de befinner sej. Det ska inte va nån märklig situation där läraren slänger ut prov och bara sätter betyg, utan man ska själv veta var man befinner sej i sin inhämtning av kunskap.

M4: [Formativ bedömning är] att spela med öppna kort: det är det här vi ska lära oss. Det är det viktiga, tycker jag. Att det är ingen katt-och-råtta lek.

M1 anser att formativ bedömning är att eleverna själva förstår var i sin kunskapsutveckling de befinner sig. Hon säger att det är viktigt att involvera eleven i bedömningen, så att eleven får mer feedback än vad ett betyg på ett prov kan ge. M4 i sin tur säger att det handlar om att göra eleverna uppmärksamma på (kurs)målen, att som lärare spela med öppna kort, att eleven inte ska behöva gissa sig till vad det är som krävs för att nå målen.

Lärarna förklarar sitt ansvar på två olika sätt – dels att läraren ska visa eleverna vad de kan, visa deras progression, och hjälpa dem framåt, och dels att läraren ska visa eleven var den befinner sig i förhållande till kunskapsmålen, samt även visa eleven hur man når målen:

S2: [Formativ bedömning] är ett sätt att hjälpa eleverna att utvecklas genom att man istället för att utsätta dom för undervisning och sen bedöma vad dom kan, hela tiden ger dom en chans att spegla sej, testa av vad dom kan och hur dom går vidare stegvis. Feedback, genom feedback.

M3: Jag försöker visa för eleverna var [de] står, och vart de ska. Och kanske visa vägen dit, eller försöka hitta vägen dit.

S3: Man ska leda eleverna fram mot ett visst mål, att ge dom kunskap om vad som förväntas av dom och var dom står nästan i förhållande till målen.

Fyra av lärarna (S1, S2, S4, samt M2) anser att formativ bedömning är att visa eleverna vad de kan, visa deras progression, och hjälpa dem framåt. M3 och S3 beskriver bedömning för lärande som ett sätt att visa eleven var den befinner sig i förhållande till kunskapsmålen, samt att även visa eleven hur man når målen.

Det vi kan se ovan är att ingen av lärarna följer Blacks och Williams (1998) definition av formativ bedömning. I stället utgår lärarnas beskrivning från det arbetsmaterial som Black m.fl. (2004) utformat kring formativ bedömning. Man kan tolka lärarnas utsagor på två olika

sätt, dels som att summativ bedömning och formativ bedömning är skilda från varandra, att det är två olika jobb man gör som lärare, och dels som att dessa två bedömningar hör ihop.

Sex av lärarna anser att det är två skilda jobb:

S2: För mej är det två skilda jobb. Den summativa bedömningen är när jag efter genomförd kurs sätter mej ner och tittar på vad den här eleven under terminen har presterat, framför allt mot slutet på terminen, vilken nivå anser jag att eleven ligger på? Men fram till dess, det jag gör med eleverna är att jag försöker förklara för dom vad dom gör bra, vad dom skulle kunna göra bättre.

S2 anser, i likhet med S1, S2, S3, M1 och M4 att summativ och formativ bedömning inte hör ihop.

Två av lärarna anser däremot att formativ och summativ bedömning hör ihop:

S4: Har jag inte skrivit nåt betyg, då blir [eleverna] lite irriterade. För dom vill ha det där. "Hur är jag i nivå?" så att säga. Det är väl en rimlig förfrågan? Dom har en målsättning, dom behöver ett VG för att nå den utbildning, göra det dom ska. Att jag då skriver att det här är ganska bra, men – det säger ju inte dom nånting om hur läget är. Det tycker väl jag är rimligt att dom ska få veta.

S4, liksom även M2, för en diskussion om hur summativ och formativ bedömning hör ihop.

S4 tycker att det är rimligt att eleven ska få veta vilken nivå hans/hennes arbete ligger på, för att sedan kunna få reda på vad som behövs för att få ett högre betyg.

#### **4.4 Det här är inget nytt**

Något som framträder i intervjuundersökningen är att lärarna anser att arbetet med formativ bedömning inte gett dem något nytt, eller inte speciellt mycket nytt. Samtliga åtta lärare säger att detta är ett sätt som de alltid arbetat på, eller att de har använt detta arbetssätt sedan ett antal år tillbaka. De pratar om att det enda som är nytt med formativ bedömning är att de nu har fått ett namn på det arbetssätt de haft redan innan projektet startades på skola Z. Språklärarna anser att arbetssättet är typiskt för språkundervisning. En lärare uttalar klart att endast namnet är nytt för henne:

S1: Men det här med formativ bedömning – när vi började med det nu denna terminen så tänkte jag: "Oj, oj, vad är det för nånting?" Det låter ju väldigt viktigt och stort och så. Men sen när jag började förstå vad det var, så insåg jag att jag har ju egentligen arbetat så utan att veta vad det kallades. Det var först nu denna terminen som jag fick ett namn på det.

S1 säger att hon alltid arbetat med formativ bedömning, men det är först i och med projektet som hon har fått ett namn på arbetsmetoden.

Två lärare anser att språklärare alltid har använt formativ bedömning:

S4: Och [formativ bedömning] är ju liksom – när vi var på dom här kurserna i början så ser man ju att, jo, men det är väl det vi har sysslat med i alla år som språklärare. Det är det vi kan och det är det vi gör. Så att där tycker jag att det för mej inte har inneburit nån förändring, eller nått annat sätt att arbeta . . . Hur ska man annars göra, höll jag på att säga.

S2: Jag tror att både i svenska och engelska så var vi just vad det gäller det här löpande bedömandet, stödjande bedömandet, eller gps-bedömandet eller vad fan man vill kalla det – jag tror att vi var ganska långt framme där redan innan. Sen är det givetvis jättebra att sätta sex stycken ambitiösa lärare i ett rum och låta dom prata om sin skola, det är klart det kommer nåt ur det. Men jag tror inte att jag i mitt formativa arbete gör så väldigt mycket mer annorlunda nu än vad jag gjorde tidigare.

S2 och S4 påpekar att formativ bedömning är något som språklärare alltid arbetat med. I likhet med S1 säger de att det enda som är nytt är namnet på arbetsmetoden.

Tre av matematiklärarna säger att de har arbetat med formativ bedömning sedan tidigare. Till exempel säger M4:

M4: Den här formativa idén fick jag när jag läste i [namn på stad] för några år sen. Då läste vi ju matte och vi fick inlämningsuppgifter som jag tyckte var ett bra sätt att lära sej på. Jag tänkte att så där vill jag ha mina kurser också, och så har jag hållit på med detta i några år.

M4 säger att han redan under sin utbildning tog till sig formativ bedömning som arbetssätt.

#### **4.5 Formativ bedömning är inte bara positivt**

När vi tittar på resultatet kan vi förstå att lärarna även kan se negativa aspekter av formativ bedömning – både för eleverna på skola Z och för lärarna. När det gäller eleverna och formativ bedömning kan vi se att lärarna anser att vissa elevkategorier kan vara svåra att nå med formativ bedömning, att tiden inte räcker till för att arbeta med bedömning för lärande, att eleverna känner sig otrygga, att eleverna inte orkar ta till sig all feedback, samt att eleverna vill ha betygsättning även på enskilda uppgifter.

Tre lärare påpekar att det finns elever som kan vara svåra att nå med formativ bedömning:

M2: Vi har två jätteproblem här på skolan, där ingen formativ bedömning i världen hjälper. Det ena är den enorma frånvaron och det andra är bristen på läsläsning.

S2: Problemet är att man vet inte från den ena gången till den andra vilka som befinner sig i klassrummet. Så att om jag går igenom en uppgift som jag ger i uppgift att nu ska ni bedöma varandras texter till nästa gång, så är dom inte där nästa gång. Så att det faller rätt mycket på det, känner jag, på att vi har ont om klassrumstid.

M3: Jag tänker tillbaka bara fem år, jag behövde inte vara så tydlig [med kursmål] då. Nu får vi elever som har sämre språkkunskaper. Elever som har sämre förkunskaper. Elever som inte är så fokuserade på samma sätt på studier som det var förr. För många elever är det så mycket omkring dem, så de fixar det inte, dom får det inte att gå ihop. Vi har elever som är vana vid en annan sorts skolgång.

M2 berättar att han ser två stora problem på skola Z som han anser att formativ bedömning inte kan lösa. Dessa problem är elevernas stora frånvaro, samt att de inte läser sina läxor. Även S2 och M3 anser att eleverna på skola Z har hög frånvaro och att en del elever inte är så studiemotiverade. Detta medför, säger de, att arbetet med formativ bedömning blir lidande eftersom det är svårt att få kontinuitet i de uppgifter eleverna arbetar med under flera lektioner i rad. M3 säger att den typ av elever man nu har på skola Z har förändrat lärarnas sätt att undervisa. Förut, säger hon, var de flesta av eleverna vid skola Z studiemotiverade och mer eller mindre självgående. De elever de får nu, säger hon, har inte samma motivation, de har sociala svårigheter, språkliga svårigheter och många saknar kunskap om hur man studerar.

Som vi såg ovan ser S3 ett problem i att eleverna är otrygga. Hon berättar hur hon ser att eleverna har svårt att arbeta med kamratbedömning i och med att de inte känner varandra, det finns inte den trygghet i gruppen som behövs för att kunna använda kamratbedömning i klassrummet.

Som vi såg ovan anser M1 att eleverna inte alltid orkar ta till sig all feedback de får och hon för en diskussion om huruvida all den feedback eleven får från sina lärare verkligen kommer till användning, om eleven verkligen orkar ta till sig all den information som ges för att han/hon ska kunna förbättra sina resultat.

Två av matematiklärarna säger att svaga elever kräver en summativ bedömning:

M2: Alltså dom läser läxan mera om man har såna här lappskrivningar så att säga. Men dom blir vana vid det, och så märker dom att dom är ofarliga – då släpper dom. Om dom inte ingår som en betygsgrundande del, om dom inte upplever att det är en summativ historia, ja då är det inte lika kul längre.

M3: För ett tag sen så var det en elev som inte lyckades så bra, och hon hade inte förkunskaper heller för den kursen. Hon hoppades att det ändå skulle gå, att hon på nåt sätt skulle lyckas få ihop så att det blir G. Men så fick hon inga poäng, och hon ville inte lyssna på [de råd jag gav henne]. Så brast hon ” jag vill veta hur många poäng är godkänt!” och så ville hon veta hur många poäng hon låg ifrån godkänt. Då är det helt stopp, tror jag, för lärandet.

Lärarna säger att de ofta upplever att de svaga eleverna hellre pratar i betygstermer, eller vill veta hur många poäng de fått, än veta vad de behöver göra för att nå det betyg de strävar efter.

En av tankarna med bedömning för lärande som Black och Wiliam presenterar är att lärarna inte bör ge eleverna något betyg eller några poäng på prov och inlämningsuppgifter. I stället anser de att eleverna lär sig bättre om de får en (skriftlig) kommentar, och att det speciellt gagnar de svaga eleverna. Här kan vi i motsats till detta alltså se att lärarna (alla utom M4), på ett eller annat sätt, upplever att de svaga eleverna inte tar uppgifterna på allvar om de inte får ett betygsläge för uppgifterna, det vill säga eleverna kräver en summativ bedömning.

När det gäller hur lärarna ser sin roll i formativ bedömning kan vi se att de anser att tiden inte räcker till, att det finns risk för att formativ bedömning bara blir vackra ord, samt att formativ bedömning inte kan överföras direkt in i det svenska skolsystemet. M3 och S1 beskriver hur de ser att tiden inte räcker till:

M3: Jag tycker att det är jättesvårt [att hinna jobba med par- och gruppbedömning] på 60 timmar med fullspäckad kurs och elever som inte har de förkunskaper de borde. Ska man ägna sej åt sån där kamratbedömning så går det åt mycket lektionstid till det. Då hinner dom inte räkna, då hinner dom inte ställa frågor om uppgifter. Jag tror att det kräver mycket tid att kunna göra det ganska ofta. Man prövar att göra det en gång, två gånger, och så inser man att man måste göra det 15 gånger och den tiden har jag inte, upplever jag.

S1: Men samtalen tar också en stor del av lektionerna. Det tar för lång tid. Jag tycker vi har begränsad tid på oss. Mer och mer så inser jag att man behöver ta extra tid, alltså fritid, raster och lunchraster till att dom stannar kvar och pratar.

Fem lärare (S1, S3, M1, M2 och M3) säger att tiden att arbeta med formativ bedömning för lärarna är knapp eftersom de oftast bara har eleverna under en termin. S1 upplever hur de samtal hon förväntas hålla med varje enskild elev tar för mycket av hennes arbetstid.

En lärare ser att det finns en risk att formativ bedömning bara blir vackra ord:

M2: Man har många elever och det kan bli många fina ord och verkligheten är betydligt tuffare, och väldigt många [elever] är mycket, mycket omogna. Och en del är också begränsade genom att dom har så dålig svenska. Sen har vi normalt bara en termin på oss här, och det är, det leder inte så långt. Därför upplever jag det här begreppet formativ bedömning – det är snudd på att det faller platt till marken här, för här har vi problem av en helt annan dignitet [än vad andra skolor har]. Stora sociala problem, så man kan säga så här att jag ser inte formativ bedömning som nånting intressant för mej.

M2 är hårdare i sin kritik mot formativ bedömning. Han säger att det är lätt hänt att formativ bedömning bara blir vackra ord. Även han anser att tiden att arbeta med bedömning för lärande är för knapp. Han ser att det finns elevkategorier för vilka det kan vara svårt att introducera formativ bedömning.

En lärare anser att formativ bedömning inte kan överföras direkt till den svenska skolan:

S2: Om jag jämför med den forskningen som det här engelska projektet då baserar sej på och med min kunskap om engelsk skola och universitetsstyrda skolor överhuvudtaget, så tror jag att den svenska skolan den är inte likadan som den engelska. Vi har inte samma fokus på slutprov, vi har inte den skolkulturen. Utan återigen vad det har gett mej – det har gett mej en bild av hur den engelska skolan är väldigt tydligt. Och jag har en känsla av ”Gud vad jag är glad att jag inte jobbar där”.

S2 anser att man inte kan överföra metoden rakt av från det engelska skolsystemet till den svenska skolan eftersom vi inte arbetar på samma sätt. S2 poängterar att formativ bedömning vuxit fram ur det engelska skolsystemet där man lägger väldigt mycket vikt vid slutprov. Han säger att det arbetsmaterial han fått under projektets gång gett honom en ännu tydligare bild av hur det är att vara lärare i England, snarare än att hjälpa honom i hans sätt att arbeta med formativ bedömning.

## 4.6 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att ta reda på hur ett antal matematik- och språklärare resonerar kring och använder sig av formativ bedömning. Resultatet visar att lärarna till stor del ser positivt på arbetet med formativ bedömning även om de kan urskilja vissa negativa aspekter. Bland det lärarna anser vara positivt med bedömning för lärande kan vi finna att de ser formativ bedömning som ett led i arbetet med livslångt lärande och som ett sätt att öka elevens metakognitiva tänkande. Lärarna vill genom att använda sig av formativ bedömning göra eleverna medvetna om var de befinner sig kunskapsmässigt och vad de behöver göra för att nå kursmålen. Lärarna ger även uttryck för hur de med hjälp av arbetsmetoden formativ bedömning försöker öka elevaktiviteten i klassrummet på olika sätt. Bland det lärarna å andra sidan anser vara negativt kan vi finna sådant som att arbetet med formativ bedömning tar mycket tid i anspråk, och att eleverna inte orkar ta till sig all feedback de får från lärarna. Lärarna säger även att det är ett problem att eleverna på skola Z inte känner varandra, vilket leder till att de är otrygga i de grupper de arbetar i. Detta leder, säger lärarna, till att flera av de aspekter man förväntas arbeta med inom ramen för formativ bedömning lätt faller bort. Vi kunde även se att en lärare uttrycker att lärarna har blivit ålagda av rektor att arbeta med formativ bedömning och att detta gör lärarna stressade.

Vidare har resultatet visat oss hur lärarna har valt att arbeta med formativ bedömning. Vi har kunnat se att lärarna (medvetet eller omedvetet) förknippar arbetet med formativ bedömning med det arbetsmaterial de fått – ett material utarbetat av Black och Wiliam (1998, se även Black m.fl. 2004). Lärarna lyfter, i enlighet med Black och Wiliam, vikten av feedback, vikten av att få eleverna att förstå kursmål och betygskriterier, arbetet med själv- och kamratbedömning, arbetet med att öka elevaktiviteten i klassrummet, samt vikten av att arbeta formativt med summativa prov. Vi har även kunnat se att lärarnas sätt att med egna ord beskriva formativ bedömning struktureras av detta arbetsmaterial, snarare än att följa Blacks m.fl. (2004) definition av formativ bedömning. Vi kunde även se att sex av åtta lärare beskriver summativ bedömning som något åtskilt från formativ bedömning, vilket även är vad Black och Wiliam (i Taras 2007) anser.

Vi har kunnat konstatera att samtliga lärare anser att formativ bedömning som metod inte är ett nytt arbetssätt. Språklärarna poängterar att formativ bedömning är en undervisningsmetod som språklärare alltid använt sig av. Det enda som är nytt, enligt dem, är namnet formativ

bedömning. Även matematiklärarna säger att arbetsmetoden varit känd av dem sedan tidigare – det är ett arbetssätt de aktivt valt att jobba med sedan ett antal år tillbaka.

Slutsatsen av resultatet blir att de tillfrågade matematik- och språklärarna anser att arbetet med formativ bedömning inte är helt problemfritt – de kan se både positiva och negativa aspekter av denna undervisningsmetod. Resultatet visar oss tydligt att lärarnas arbete med och resonemang kring formativ bedömning stuktureras av det arbetsmaterial de har fått tillgång till inom ramen för skola Z:s projekt med att införa bedömning för lärande som arbetsmetod för samtliga lärare på skolan.

## **5. DISKUSSION**

Först i detta kapitel kommer vi att diskutera den metod som använts i denna studie. Därefter följer en diskussion kring undersökningens resultat. Resultaten kommer här att diskuteras i relation till den tidigare forskningen om och kritiken mot formativ bedömning som presenterades i teorikapitlet. Som avslutning i detta avsnitt ges förslag till fortsatt forskning.

### **5.1 Metoddiskussion**

Jag valde att använda en kvalitativ intervjustudie för att få svar på mina frågor i denna undersökning. Fördelen med metoden är att den ger forskaren ett verktyg som tillåter denna att förstå hur respondenten upplever ett visst fenomen. I undersökningen ville jag ta reda på hur ett antal lärare beskriver och använder sig av formativ bedömning. Genom att ställa öppna frågor till lärarna lät jag dem fritt berätta om sina uppfattningar av formativ bedömning. Jag hade även möjlighet att ställa följdfrågor. Denna metod gav mig alltså möjlighet att förstå hur lärarna resonerar kring begreppet formativ bedömning, samt förstå varför de tycker som de gör. Ytterligare en fördel med denna metod är att den tillåter forskaren att läsa in sig på det ämne han/hon studerar. Detta gör det möjligt för forskaren att ställa relevanta frågor till respondenterna.

En nackdel med denna metod är att den är beroende av forskarens subjektiva intryck, det vill säga forskaren är den som i sista hand avgör vad som är intressant, eller inte intressant, för den som tar del av materialet. Forskaren kan alltså välja att belysa vissa delar av resultatet, samtidigt som han/hon plockar bort andra delar. Hur väl forskaren lyckas förmedla kärnan i det respondenterna säger har att göra med forskarens hantverksskicklighet. För att öka trovärdigheten i denna studie har jag spelat in samtliga samtal, samt transkriberat dem ordagrant. Detta har medfört att jag gång på gång kunnat gå tillbaka till de intervjuade lärarnas utsagor, för att på så sätt kunna försäkra mig om att jag återger det centrala i lärarnas uppfattningar om formativ bedömning.

### **5.2 Resultatdiskussion**

Vi kunde se att lärarna motiverar arbetet med formativ bedömning på olika sätt. I enlighet med OECD (2005) kopplar några lärare ihop bedömning för lärande med livslångt lärande. En av lärarna ser arbetet med formativ bedömning som ett påbud från rektor. Att det verkligen rör

sig om ett påbud kan vi konstatera när vi läser *Borås Stads Åtgärdsplan* (2009), där politiker, via rektor, ålägger lärarna att arbeta med bedömning för lärande. Detta anser man ska lösa kommunens problem med de låga siffror vad gäller elevresultat som man ådragit sig i diverse nationella jämförelser utförda av bl.a. Skolverket. Detta är vad Ball (se ovan) beskriver när han visar hur politiker flyttar över samhällets problem och ansvar på den enskilda läraren, som förväntas lösa dem i klassrummet – i detta fall med hjälp av bedömning för lärande.

När lärarna berättar om hur de arbetar med formativ bedömning kan vi se att de gör detta utifrån hur Black och Wiliam (1998, se även Black m.fl. 2004) presenterar bedömning för lärande. Detta är ju det arbetsmaterial som lärarna inom ramen för projektet blivit hänvisade till, och som de har diskuterat i arbetsgrupperna. Taras (2007) visar hur Black och Wiliam beskriver formativ bedömning som en undervisningsprocess, d.v.s. en metod som lärare kan (bör) använda sig av i klassrummet för att höja elevens skolprestationer. I lärarnas beskrivning ser jag att de förstår formativ bedömning som en undervisningsmetod där man arbetar med feedback, sätt att ställa frågor, skriftliga kommentarer, själv- och kamratbedömning, samt att arbeta formativt med summativa prov. Detta är även den ”shoppinglista” som Boyle (i Ward 2008) anser att formativ bedömning blivit reducerad till.

Vi kunde även se att lärarna tar upp och diskuterar feedback. Genom att fokusera på vad eleven gjort bra och vad eleven utifrån kursmålen behöver förbättra, överensstämmer deras sätt att se på feedback till större del med Ramaprasads (1983) definition: feedback is “information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (Ramaprasad 1983, s. 4). “The information about the gap, by itself, is not feedback. The information can be called feedback only if, and when, the information is used to alter the gap.” (Ramaprasad 1983, s. 8). Den sista delen av definitionen är ju beroende av att eleven använder feedbacken för att komma närmare kursmålet – det jobbet kan inte läraren göra.

I resultatet kan vi se att lärarnas beskrivning av formativ bedömning inte följer den definition som Black och Wiliam (1998) ger. Black och Wiliam (1998) definierar bedömning och formativ bedömning som en undervisningsmetod som anpassas efter elevernas behov. I stället följer lärarnas beskrivning av formativ bedömning det arbetsmaterial som Black m.fl. (2004) utformat, d.v.s att visa eleverna var de står i förhållande till kursmålen, att förtydliga kursmål,

samt att visa eleverna deras progression inom ämnet. Här anser jag att man kan se den begreppsförvirring som Taras (2007) pratar om. Black och Wiliam rör enligt Taras (2007) ihop begreppen och definierar formativ bedömning å ena sidan som en undervisningsprocess och å andra sidan som en produkt. Jag vill påminna om hur Scriven (1967) definierar formativ bedömning: nämligen som summativ bedömning + feedback = formativ bedömning.

Resultatet visar att sex av åtta lärare beskriver formativ bedömning som något som är åtskilt från summativ bedömning, att de inte hör ihop. Även detta kan vi se i det arbetsmaterial som lärarna fått tillgång till. Taras (2005) poängterar att det är omöjligt att göra en formativ bedömning om man inte först har gjort en summativ bedömning – man måste först veta hur eleven ligger till i förhållande till kursmål och betygskriterier innan man kan förmedla till eleven hur han/hon kommer vidare. Taras (2007) visar att Wiliam genom att påstå att summativ bedömning är något negativt leder till att lärarnas arbetsbörda fördubblas. Lärarna blir alltså tvungna att göra två olika bedömningar – en bedömning för lärande och en bedömning för betyg.

Vi kunde se att alla åtta lärare på ett eller annat sätt anser att arbetssättet formativ bedömning inte är något nytt: ”Hur skulle vi annars göra?” frågar sig t.ex. S4. Vi kunde se att Lundahl (2007) visar att detta arbetssätt inte är nytt i den svenska skolan. Även Holmgren (2010) anser att det är möjligt att lärare har använt metoden innan BFL infördes, men han poängterar att det i så fall inte gjorts strukturerat. Om arbetssättet inte är nytt, varför inför då politikerna denna arbetsmetod i skolan? Ett möjligt svar hittar vi i *Borås Stads Åtgärdsplan* (2009) där vi kan läsa oss till att kommunen fått otillfredsställande resultat i olika nationella jämförelser gjorda av Skolverket. Som svar på detta vill Borås Stad bl.a. införa arbetet med formativ bedömning i samtliga skolor i kommunen. I sin forskning visar Black och Wiliam (1998) hur lärare som arbetar med deras undervisningsmetod – bedömning för lärande – kan höja elevernas skolprestationer, och då särskilt de svagpresterande elevernas skolprestationer. Att detta stämmer kan man, anser de, tydligt se när man mätt elevernas kunskaper med hjälp av slutprov sedan man infört detta sätt att undervisa. Här kan vi se exempel på det Ball (2000) beskriver – hur man mäter en individs eller en organisations produktivitet och hur man på detta sätt kan fastställa dennas/dess värde. Kommunen, i det här fallet Borås Stad, är missnöjd med skolornas produktivitet – i förlängningen är det lärarna man är missnöjd med eftersom det är lärarna som förväntas uppnå bättre resultat i sina klassrum. Genom att på detta sätt sammanställa ”ligatabeller” över svenska kommuner såsom Skolverket gör, gör man om

samma misstag som man gjort i England, genom det som Ecclestone (2002) kallar "naming and shaming", d.v.s. man pekar ut skolor/kommuner som inte når upp till förväntad standard, och sedan skuldbelägger man dem för detta. Ball (2006) går ännu längre i det att han visar att dessa "ligatabeller" inte bara ger sig på enskilda kommuner/skolor utan att det även går så långt som till att man förklarar lärare som inkompetenta. Vad Ball visar är att politiker på detta sätt lägger över ansvaret för skolan och eleverna på den enskilda läraren. Läraren förväntas i sitt eget klassrum lösa de samhällsproblem som politikerna inte kan eller vill lösa. Att som lärare hela tiden vara tvungen att ta hänsyn till att man när som helst kan bli bedömd för produkten av sin undervisning gör att man hela tiden ställer sig frågor som "Gör jag tillräckligt? Hur ska jag kunna leva upp till förväntningarna?". Ball (2000) säger att detta kan leda till att lärare slutar tänka på elevens bästa och istället väljer att visa att man kan prestera bra i olika jämförelser. Detta förändrar lärarna, och det förändrar vad det betyder att vara lärare (Ball 2003). Frågan är vad man vill med detta – vill man skrämja lärarna till lydnad, eller försöker man få fram en viss typ av lärare? (Ball 2000, 2003).

Undersökningens resultat visar att de flesta av lärarna tycker, på ett eller annat sätt, att formativ bedömning tar för mycket tid, de hinner inte skola in eleverna i det sätt att arbeta som förespråkas av Black m.fl. (2004). Kanske kan något av detta förklaras med det faktum att Black och Wiliam (i Taras 2007) dels anser att summativ bedömning är något negativt och att formativ bedömning är något positivt, dels fokuserar på bedömningens funktioner i stället för på bedömningens mål. Om man ser summativ bedömning som något negativt och inte som det första steget i en formativ bedömning – då leder detta till att lärarens arbetsbörda fördubblas. Läraren måste både göra en bedömning för betyg och en bedömning för lärande (Taras 2007). En neutral summativ bedömning är en viktig del av ett utbildningssystem (Taras 2007). Bedömning av eleverna är inbyggd i systemet – något vi kan se både i Skollagen (se Utbildningsdepartementet 1985) och i Gymnasieförordningen (se Utbildningsdepartementet 1992) – det är inget lärare kan bortse ifrån. Att då lägga en negativ värdering på summativ bedömning såsom Wiliam gör och dessutom prata om vilka sociala funktioner ett bedömningsresultat kan få för den enskilda eleven, gagnar varken elev eller lärare.

Vi kan även i resultatet se att lärarna säger sig uppleva att de under de senare åren har fått en helt annan elevkategori än vad de tidigare haft. De berättar att de elever de nu undervisar ofta har språkliga och/eller sociala problem. Ofta, säger de, är eleverna dessutom studieovana. Trots detta förväntar sig politikerna att lärarna ska uppnå samma goda resultat som de gjorde

med de studiemotiverade, självgående eleverna de tidigare haft. Politikerna förväntar sig dessutom att eleverna, trots dåliga resultat, ska stanna kvar i utbildningen för att kunna nå en formell behörighet. Detta är den situation som Ecclestone (2002) beskriver att yrkesskolor i England fick uppleva under 1990-talet: en situation där politikerna tvingade yrkesskolorna att ta emot allt fler elever – elever från elevkategorier de tidigare inte undervisat. Yrkesskolorna var tvungna att se till så att även dessa elever stannade kvar i utbildningen för att senare kunna nå en formell behörighet. Detta ledde slutligen till att allt färre skolor lyckades uppnå politikernas mål. Som vi kunde se i inledningen involverades även lärarna på skola Z i arbetet med att få bukt med faktorer som bidrog till att skolans elever inte slutförde sin utbildning eller att de hade för hög frånvaro. Om vi ser på detta med de glasögon som teorin om performativitet ger oss kan vi se att det finns en risk att om skolan – och lärarna – misslyckas med detta skulle det, såsom Ball (2006) visar, i längden kunna leda till att man börjar prata om den inkompetenta läraren och den misslyckade skolan. Lärarna tvingas här att efterleva de (i detta fall) ouppnåeliga mål som politiker satt. Ecclestone (2002) poängterar att det skulle vara lätt att skylla allt detta på politikerna – men, säger hon, i själva verket handlar det om ett förändrat samhällsklimat där man har börjat driva offentliga förvaltningar (skolor) på samma sätt som man driver privata företag. Frågan är vem som gagnas av detta. Ball (2003) gör gällande att Världsbanken och OECD drivit igenom en internationell utbildningsreform som i slutändan kommer att förändra lärarna i grunden. Lärarna tvingas nu att välja mellan att se till elevens bästa, och att visa att man kan prestera bra i olika (inter-)nationella jämförelser. Lärare, och elever, reduceras till effektiva kunskapsmaskiner som ett resultat av mäktiga organisationers strävan efter att få tillgång till individer som ständigt utbildar sig för att stå till arbetsmarknadens förfogande. Detta uppnås genom livslångt lärande (OECD 2007). Livslångt lärande i sin tur uppnås genom att lärare arbetar med formativ bedömning i sina klassrum, något som Ecclestone (2002) visar oss. Här vill jag poängtera att det givetvis inte är så att våra (lokala) politiker vill lärarna, eller eleverna, något illa – men jag anser att det kan vara befogat att be dem reflektera över vems ärenden man går. Jag skulle dessutom vilja se en diskussion kring vilka resultat man från politikernas sida förväntar sig att lärarna ska uppnå med hjälp av BFL, och vad man har för planer för de lärare och skolor som inte uppnår dessa resultat. Jag skulle även vilja se att en mer nyanserad bild av formativ bedömning presenteras för kommunens lärare, en mer nyanserad bild än den vi hittills har fått ta del av.

## Sammanfattning

Resultatet av denna intervjustudie visar att lärarnas arbete med och resonemang kring formativ bedömning struktureras av det arbetsmaterial (se Black & Wiliam 1998, Black m.fl. 2004) de har fått ta del av inom ramen för skola Z:s projekt med att få skolans samtliga lärare att arbeta enligt arbetsmetoden bedömning för lärande. Vi har sett att lärarna säger att arbetssättet bedömning för lärande är något positivt, något som de har arbetat med redan innan projektet startades. S4 ställer sig frågan ”Hur ska man annars göra?”. Trots detta kan vi se att lärarna säger att formativ bedömning även kan bli en belastning för dem eftersom arbetsmetoden BFL dels kräver att man har möjlighet att ”skola in” eleverna under en längre tid, dels att metoden kräver att eleverna känner sig trygga med sina kurskamrater i klassrummet. Båda dessa förutsättningar, säger lärarna, saknas på skola Z. Vi kunde alltså dra slutsatsen att de tillfrågade matematik- och språklärarna anser att arbetet med formativ bedömning inte är helt problemfritt – de kan se både positiva och negativa aspekter av denna undervisningsmetod.

När vi jämför hur lärarna resonerar kring formativ bedömning i intervjuerna med det som togs upp i den tidigare forskningen kan vi konstatera att den bild av formativ bedömning som presenterats för lärarna är snäv. Den tidigare forskningen gav en bild av att formativ bedömning kan placeras in i ett större samhälleligt sammanhang där mäktiga, globala organisationer såsom Världsbanken och OECD vill se individen i ett livslångt lärande för att tillgodose marknadens behov av arbetskraft. För att detta ska bli möjligt måste lärare arbeta med bedömning för lärande. Vi kunde även i den tidigare forskningen se att formativ bedömning kan användas som ett verktyg för att få elever och lärare att prestera bättre i (inter-) nationella jämförelser. Med hjälp av teorin om performativitet såg vi hur skolor tvingas uppvisa tillfredsställande resultat oberoende av vilka elevkategorier man har, och att det verkar vara önskvärt att driva en skola på samma sätt som man driver ett privat företag. Att lärare ständigt tvingas visa att de förmår prestera bra i olika jämförelser leder i slutänden till att lärare börjar bortse från elevens bästa. Frågan är vad politiker och andra inblandade i införandet av BFL i Borås Stad tjänar på att så kraftigt beskära den bild av formativ bedömning man ger lärarna. Min slutsats blir att genom att man inför BFL i kommunens samtliga gymnasieskolor har sett en möjlighet att föra över ansvaret för elevernas dåliga skolresultat från politikerna till lärare och rektorer. Då kan man i förlängningen påstå att elevernas dåliga resultat inte beror på avsaknad av resurser i skolan, i stället kan man hävda att lärarna är

inkompetenta om de inte lyckas prestera bättre när man nu gett dem verktyget BFL. Det verkar för mig som om man genom att ge lärarna en mycket begränsad bild av BFL önskar undgå en diskussion kring detta.

### **5.3 Fortsatt forskning**

Som en fortsättning på denna undersökning skulle jag vilja titta närmare på hur policydokument utfärdade på olika nivåer påverkar lärares praktik. Ytterligare en möjlig fortsättning på denna undersökning skulle kunna vara att granska hur högskolor i sina lärarutbildningar ger studenterna möjlighet att kritiskt granska politikernas visioner om formativ bedömning och livslångt lärande. Jag anser att det även skulle vara av intresse att studera hur rektorer ser på sin roll när det gäller införandet av formativ bedömning i samtliga kommunala skolor i Borås Stad.

# KÄLLFÖRTECKNING

Ball, Stephen J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society? *Australian Educational Researcher*. Vol. 27, ss. 1 – 24

Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. Vol. 18, ss. 215 – 228

Ball, Stephen J. (2006). *Education Policy and Social Class – the Selected Works of Stephen J. Ball*. Trowbridge: Routledge

Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: the Tufnell Press

Black, Paul & Wiliam, Dylan. (1998). *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*. London: GL assessment

Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2004). Working Inside the Black Box – Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, ss. 9 – 21

Bloom, Benjamin S., Hastings, J. Thomas & Madaus, George F. (Red.) (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill

Borås Stad (2009). *Åtgärdsplan 2009 – Lust att lära möjlighet att lyckas! Tillgänglig: <http://www.boras.se/download/18.82f0a312665003f0d800032368/%C3%85tg%C3%A4rdsplan.pdf>* (2010-01-12)

Ecclestone, Kathryn (2002). *Learning Autonomy in Post-16 Education – The politics and practice of formative assessment*. Bristol: RoutledgeFalmer

Holmgren, Anders (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (Red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 165 – 181

Kihlström, Sonja (2007). Att genomföra en intervju. I Dimenäs, Jörgen (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber. Ss. 47 – 57

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur

Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 163 – 189

Lundahl, Christian & Öquist, Oscar (2002). *Idén om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur

Lundahl, Christian (2007). Kunskapsbedömningens historia. I Petterson, Agneta (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag. Ss. 51 – 68

Lundahl, Christian (2010). Föreläsning om bedömning i svensk skola. Borås. 8 mars

Nationalencyklopedin. Tillgänglig: <http://www.ne.se/> (2009-08-10)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *November 2005. Policy Brief. Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*.

Tillgänglig: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf> (2010-01-10)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007). *July 2007. Policy Brief. Lifelong Learning and Human Capital*.

Tillgänglig: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/50/38982210.pdf> (2010-01-10)

Pettersson, Daniel (2010). Internationella kunskapsmätningar och deras funktioner. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (Red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 259 – 274

Ramaprasad, Arkalgud (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, vol. 28, ss. 4 – 12

Rowntree, Derek (1977). *Att bedöma elever – Hur kan vi lära känna dem?* Lund: Studentlitteratur

Sadler, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. Vol. 18, ss. 119 – 144

Scriven, Michael (1967). The Methodology of Evaluation. I Tyler, Ralph, Gagné, Robert M. & Scriven, Michael, *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Washington D.C.: American Educational Research Association. S. 39 – 83

Starrin, Bengt (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 11 – 39

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

Taras, Maddalena (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, No. 4. Sid. 466 – 478.

Taras, Maddalena (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, No. 4. Sid. 363 – 371.

Utbildningsdepartementet (1985). *Skollag (1985:1100)*. Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> (2010-05-18)

Utbildningsdepartementet (1992). *Gymnasieförordning (1992:394)*. Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1992:394> (2010-05-18)

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2009-03-07)

Världsbanken (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy – Challenges for Developing Countries*. Washington D.C.: The World Bank. Nedladdad 2010-01-10

Ward, Helen (2008). Assessment for Learning has fallen prey to gimmicks, says critic. *The Times Educational Supplement*. 17 oktober 2008. No. 4810. Tillgänglig: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6003863> (2009-12-18)

# BILAGA

## Intervjufrågor

1. Vad är formativ bedömning för dig?
2. Hur ser du på förhållandet mellan formativ och summativ bedömning? Hur påverkar de varandra?
3. Hur har ni arbetat i din arbetsgrupp?
  - Har du använt arbetsmaterialet på något sätt?
  - Har materialet hjälpt dig att utveckla din formativa bedömning?
  - Har arbetsgruppen hjälpt dig?
  - Ge exempel
4. Hur brukar du ge feedback till eleverna?
  - Fokuserar du på något speciellt när du ger feedback?
  - Var/när/hur ger du feedback?
5. På vilket sätt visar dina elever för dig att de har förstått det du vill förmedla?
6. Formativ bedömning och elevens självbedömning hör nära samman. Hur ser du på detta med självbedömning/kamratbedömning?
  - Jobbar du med detta under lektionstid?
  - Hur? Ge exempel.
7. Vad tror du att eleven lär sig genom att jobba med formativ bedömning?
8. Hur tror du formativ bedömning påverkar elevens liv och lärande?