



UMEÅ UNIVERSITET

Gymnasielärares formativa arbetssätt i undervisningen

**En kvalitativ studie av gymnasielärares
didaktiska ställningstaganden utifrån
formativ bedömning och formativ
undervisning**

Åsa Albertsson

Upper secondary school teacher's formative approach in teaching

A qualitative study of upper secondary school teacher's didactic decisions based on formative assessment and formative teaching

Sammanfattning

Denna studie har undersökt gymnasielärares undervisning, i syfte att se *om och hur* lärare använder sig av formativ bedömning och formativ undervisning. Två gymnasielärare vid två olika skolor har observerats under nio pågående lektioner, samt intervjuats gällande sitt formativa arbetssätt. Studiens resultat visar på att lärarna tillämpar *formativ bedömning* men på lite olika sätt och i olika utsträckning. Även lärarnas sätt att utveckla eller förbättra undervisningen under pågående lektion skiljer, och i viss mån förefaller undervisningsämnena påverka om och hur lärarna tillämpar *formativ undervisning*. Lärarna arbetar däremot på liknande vis gällande relationen till eleverna och menar att en tillitsfull relation, både mellan lärare och elev samt elever emellan, är en grundförutsättning för att kunna arbeta formativt.

Nyckelord: Bedömning för lärande, formativ bedömning, formativ undervisning, lärande bedömning, synligt lärande

Innehållsförteckning

<i>Inledning</i>	1
Bakgrund	2
<i>Syfte och frågeställningar</i>	3
<i>Metod</i>	4
Val av metod.....	4
Urval och kontakt med deltagarna.....	5
Insamling av data	5
Analys av insamlade data.....	6
Etiskt förhållningssätt.....	6
<i>Tidigare forskning</i>	7
Formativ och summativ bedömning - åtskillnad och samklang	7
Den formativa bedömningens antagna strategier	8
Kompetensutvecklingsinsatser i formativ bedömning.....	10
Bedömningen utifrån elevers perspektiv	11
Läroplanens inverkan på lärande och bedömning.....	12
<i>Resultat</i>	13
Observation av lärare 1 på gymnasium 1 – formativ bedömning	13
<i>Lärare 1 lektion 1: Svenska</i>	14
<i>Lärare 1 lektion 2: Skrivande</i>	15
<i>Lärare 1 lektion 3: Religion</i>	16
<i>Lärare 1 lektion 4: Religion fortsättning</i>	17
<i>Lärare 1 lektion 5: Konstarterna och samhället</i>	18
Observation av lärare 2 på gymnasium 2 – formativ bedömning	21
<i>Lärare 2 lektion 6: Kemi (laboration)</i>	21
<i>Lärare 2 lektion 7: Kemi (teori)</i>	23
<i>Lärare 2 lektion 8: Gymnasiearbete</i>	24
<i>Lärare 2 lektion 9: Kemi (laboration)</i>	25
Observation av lärare 1 och 2 – formativ undervisning	26
<i>Lärarnas utveckling och förbättring av undervisningen</i>	27
<i>Analys</i>	28
Slutsats	31
<i>Avslutande diskussion</i>	33
Elevernas insats.....	33
IKT i undervisningen – eller inte.....	33
Studiens tillförlitlighet.....	35
Vidare forskning.....	36
<i>Referenser</i>	37

Bilaga 1 – Informationsbrev

Inledning

Formativ bedömning är ett begrepp som kan anses vara relativt nytt i utbildnings-sammanhang då det kopplats till undervisning och bedömning från tidigt 2000-tal och dessa närmare 20 år är, inom utbildningsvetenskap, att betrakta som en förhållandevis kort tid. Introduktionen av begreppet står Black och Wiliam (1998) för genom deras forskningsöversikt *Assesment and classroom learning*. Begreppet har dock några år till på nacken då Scriven (1967) var den förste att presentera en distinktion mellan summativ och formativ bedömning, men som vi idag har kommit att både lära känna begreppet och tillämpa det, har det sitt ursprung från Black och Wiliam (Hirsh, 2017). Att tillämpa formativ bedömning beskriver Skolverket (2011a) som att identifiera elevernas kunskaper, vägleda och utveckla lärandet samt stödja både elevens lärandeprocess och lärarens undervisningsprocess. Den formativa bedömningen konkretiseras genom lärarens didaktiska ställningstaganden och handlingar i planeringen, genomförandet, utvärdering och utveckling av undervisning. I Skollagen (SFS 2010:800) nämns inte formativ bedömning som begrepp, däremot under ”Syftet med utbildningen inom skolväsendet” i Skollagens 1 kapitel, står det som även kan kopplas till den formativa bedömningens syfte: ”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt” (1 kap. §4).

Mitt intresse för formativ bedömning kommer från mina närmare 15 år som lärare och att jag under dessa år både mött begreppet, försökt förstå dess innehåll och tillämpa dess form. Väljer att beskriva det som ”försökt förstå dess innehåll” eftersom formativ bedömning är ett komplext begrepp som innehåller många olika uppfattningar, tekniker och metoder och därtill olika namn. Hirsh (2016) menar att *formativ bedömning* och *bedömning för lärande (BFL)* anses innebära samma sak för vissa, medan det för andra har olika innebörd. Komplexiteten i begreppet ökar ytterligare då det florerar både fler namn och innebörder kring formativ bedömning. ”Kärt barn har många namn, ibland benämns formativ bedömning som *bedömning för lärande (BFL)*, ibland *synligt lärande* eller *lärande bedömning*” (Wallberg, 2013, s. 10). Wallberg anser till och med att det är olyckligt att ordet bedömning finns i begreppet då det kan innebära att det är bedömningen som hamnar i fokus. För formativ bedömning är så mycket vidare än vad ordet bedömning kan inbegripa och Wallberg ser begreppet snarare som ett förhållningssätt. I denna rapport används

fortsättningsvis begreppet formativ bedömning vilket därmed får utgöra ett samlingsbegrepp då studien inte avser reda ut likheter och skillnader begreppen emellan.

Bakgrund

Hösten 2017 studerade jag sista terminen på Yrkeslärarprogrammet vid Karlstads universitet och gjorde då ett utvecklingsarbete om formativ bedömning och formativ undervisning under titeln ”Formativ bedömning som underlag för formativ undervisning - att framgångsrikt använda formativ bedömning i ämnet Design”. Bakgrunden till den studien var min egen osäkerhet kring begreppet och dess tillämpbarhet, och vad som också framkom under min förstudie till utvecklingsarbetet, som även nämndes ovan, var att det existerade flera olika begrepp och därtill olika uppfattningar och tillämpningar (Hirsh, 2017; Wallberg, 2013). Detta kan ha varit anledningen till min egen osäkerhet och syftet med mitt utvecklingsarbete var att dels reda ut begreppet, dels tillämpa formativ bedömning i en konkret uppgift och dels utveckla min undervisning utifrån den formativa bedömningen. Det sistnämnda som behandlar utveckla undervisning har fått benämningen *formativ undervisning* av Hirsh (2017) för att åtskilja det från formativ bedömning. För Hirsh och Lindberg (2015) beskriver att den formativa bedömningen har två syften; forma eleven (formativ bedömning) och forma undervisningen (formativ undervisning) och de uppmärksammar i sin forskningsöversikt att det finns mycket forskning som koncentrerar sig på den formativa bedömningens ena ben, nämligen forma eleven. Däremot konstaterar författarna att studier som fokuserar på utveckling av undervisningen utifrån elevernas prestationer och resultat är tydligt under-representerade.

Blomqvist, Lindberg och Skar (2016) beskriver även de en avsaknad av forskning som behandlar didaktiska beslut utifrån lärarens bedömning och slutsatser om elevers prestationer och kunskapsutveckling. ”En övervägande del av studierna har haft ett ensidigt fokus på forandret av hur eleverna kommer vidare i lärprocessen; feedback till eleverna, kamratbedömning och självbedömning har dominerat såväl internationell som nationell forskning inom området” (Blomqvist et. al, 2016, s. 2). Hirsh (2017) menar att informationen läraren får genom formativ bedömning inte används för att förändra och förbättra undervisningen och hävdar att lärarna faller

offer för deras egna hjulspår. ”Mycket av den undervisning som sker i klassrum är så självklar och rutinmässig för lärare att den aldrig blir föremål för deras egna analyser och reflektioner” (s. 5). Men även undervisning som fungerar bra kan bli ännu bättre, och därför bör lärare granska och analysera sin egen undervisning och ständigt jobba för att utveckla den. Även Wallberg (2013) är inne på samma spår och menar att formativ bedömning i hög grad även handlar om att bedöma lärarens egen undervisning. Denna studie är ett försök och ett bidrag till att söka jämna ut detta ensidiga fokus, och därför studeras både *om* och *hur* gymnasielärare tillämpar formativ bedömning samt använder den formativa bedömningens underlag till att förändra, utveckla och förbättra undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av ovanstående har undersökningen studerat hur lärare tillämpar formativ bedömning och formativ undervisning. Syftet med undersökningen var att få en bild av lärares formativa arbete och didaktiska val utifrån formativa arbetsätt samt hur lärare använder formativ bedömning som underlag för formativ undervisning. Undersökningen studerade både *om* och *hur* lärare använder formativ bedömning och formativ undervisning med förhoppningen att studiens resultat kan bidra till att lärare ges möjlighet att lära av och använda sig av varandras kunskaper och erfarenheter inom formativ bedömning och formativ undervisning genom att ta del av denna studie.

Frågeställningar:

- På vilket sätt tillämpar lärare formativ bedömning i planering och genomförande av undervisningen?
- Hur använder lärare den information formativ bedömning ger för att utveckla och förbättra undervisningen?

Metod

I detta avsnitt redogörs samt motiveras för metodval, urval, hur deltagare kontaktats och informerats samt tillvägagångssätt för datainsamling och analys. Avsnittet beskriver även etiska överväganden utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002).

Val av metod

För denna studie antas en kvalitativ ansats genom observation och intervju. Studien undersöker hur lärare använder formativ bedömning i undervisningen och om den information som bedömningen ger utgör underlag för att utveckla och förbättra undervisningen. För att besvara studiens två frågeställningar behövs tillgång till och undersökning av lärares undervisningspraktik, därför är observation som metod mest lämpad för studien (Bryman, 2011). Bryman beskriver också att en icke-deltagande observatör iakttar det som sker, men deltar inte i de aktiviteter eller sociala skeenden som pågår. Som observatör vill jag se skeenden och händelse som uppstår i klassrummet, men för att inte på något sätt påverka det som sker, antas en icke-deltagande roll. Bryman ger också beskrivning av ostrukturerad observation där inget observationsschema används för registrering av beteende eller skeenden. Under observationerna för denna studie används inget observationsschema då syftet med observationerna är att, så detaljerat som möjligt, registrera och notera de beteenden och skeenden som uppstår i klassrummet och ett observationsschema kan begränsa vad som registreras. Allt som sker antecknas genom fullständiga fältanteckningar, för att nå en detaljerad narrativ beskrivning av skeenden kopplat till lärarens formativa arbete. Bryman beskriver vidare att observatörer inte sällan kombinerar observation med intervju eller skriftliga källor, och denna studie har kompletterats med öppna uppföljningsintervjuer med lärarna efter varje genomförd observation, för att samla in ytterligare information. Dessa intervjuer har en direkt koppling till den observerade lektionen, därför har varje intervju olika innehåll utifrån vad som observerats under lektionen. Intervjuerna ger möjlighet att gå djupare in i de skeenden som observerats och därmed nås en vidare vetskap om händelser och lärarens didaktiska ställningstaganden, samt förhoppningsvis även en större förståelse för varför det sker. Denna intervjumetod benämner Bryman som ostrukturerad intervju.

Urval och kontakt med deltagarna

Undersökningen riktas mot gymnasielärares formativa arbetssätt och detta eftersom jag är gymnasielärare själv och insatt i läroplan och styrdokument för gymnasiet. Sju gymnasieskolor i Mellansverige valdes att kontaktas och både rektorer och biträdande rektorer vid dessa skolor kontaktades inledningsvis via mejl där min studie presenterades med en inbjudan om att delta i studien. I mejlet bifogades även informationsbrevet (se bilaga 1). Sammanlagt fick 16 rektorer och biträdande rektorer mitt mejl. Efter en kort tid kontaktades rektorerna (alternativt biträdande) för att eftersöka någon lärare som hade framfört önskemål om att delta i studien. Två lärare hade visat intresse och de kontaktade mig och vi bokade tid för observation. Dessa två lärare undervisar vid två olika skolor och i olika ämnen. Läraren (hädanefter lärare 1) vid den ena gymnasieskolan (hädanefter gymnasium 1) undervisar i ämnena svenska, religion samt konst och kultur. Lärare 1 har även en kurs i kommunikation (ämne pedagogik) men under det lektionstillfället genomfördes inte någon observation för den här studien. Läraren (hädanefter lärare 2) som undervisar vid den andra gymnasieskolan (hädanefter gymnasium 2) har ämnet kemi samt är även handledare i gymnasiearbetet.

Insamling av data

Observationerna genomfördes under fem dagar och sammanlagt observerades nio lektionstillfällen. Lärare 1 observerades under fem lektioner med tre olika klasser i ämnena svenska, religion samt konst och kultur. Lärare 2 observerades under tre lektioner i kemi plus ett handledningstillfälle i gymnasiearbetet. Observationerna syftade till att studera lärares pågående undervisning utifrån formativ bedömning och formativ undervisning och mitt fokus var på skeenden i klassrummet som kunde betecknas som formativa. Som observatör 'letade' jag således efter händelser och företeelser som kunde kopplas till formativ bedömning och formativ undervisning. Under observationerna skrevs fältanteckningar och i dessa anteckningar, som dels beskrev skeenden i klassrummet, noterades även egna reflektioner och frågeställningar att lyfta med läraren under de öppna uppföljningsintervjuer efter varje observerad lektion.

Analys av insamlade data

Under observationerna skrevs i möjligaste mån så detaljerade fältanteckningar som möjligt. Dessa fältanteckningar renskrevs i beskrivande form kopplat lärarens formativa arbete utifrån Williams (2013) nyckelstrategier för formativ bedömning (se rubriken Tidigare forskning). Williams nyckelstrategier blev därmed det tema eller fokus analysen kom att göras utifrån. Bryman (2011) beskriver gällande fältanteckningar att "Dessa anteckningar ska vara förhållandevis detaljerade sammanfattningar av olika skeenden och beteenden och forskarens egna reflektioner över dessa" (s. 395). Den analys som gjorts utifrån fältanteckningar av observationer, öppna uppföljningsintervjuer samt egna reflektioner står hela tiden i relation till Williams (2013) nyckelstrategier, och skeenden i klassrummet samt den information läraren ger i intervjuer kopplas till den formativa aspekten av undervisningen. Syftet att i resultatdelen presentera kopplingen till Williams nyckelstrategier, är att på det sättet tydliggöra hur observationerna riktas mot lärarnas formativa arbetssätt. Även övriga resultat från observationer och intervjuer tas i beaktande och analyseras, trots att de inte direkt kan kopplas till några nyckelstrategier. Exempel på övriga resultat är relationer och IKT, Informations- och kommunikationsteknik, i undervisningen. Dessa resultat presenteras och analyseras dels under rubriken Analys, dels under Avslutande diskussion, samt kopplas till tidigare forskning.

Etiskt förhållningssätt

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer utifrån de fyra huvudkrav som ställs: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). I förhållande till informationskravet informerades deltagarna om att deras medverkan var frivilligt och att uppgifterna som kom in genom undersökningen endast användas i denna studie. Detta framgick i informationsbrevet som skickas ut. I informationsbrevet fanns även kontaktuppgifter, institutionsanknytning, beskrivning av hur undersökningen genomförs samt information om syftet med undersökningen. Att i informationsbrevet också beskriva vinsterna med undersökningen för att motivera deltagarna att medverka var ett medvetet val. Det framgick också var och hur forskningsresultaten publiceras.

Gällande samtyckeskravet behövdes deltagarnas/informanternas samtycke att medverka. Undersökningen baserades på observation i klassrummet och

samtal/intervju med gymnasielärare. Eleverna i klassrummet var från 15 år och uppåt, och dessa behövde informeras och lämna sitt samtycke till att observeras, men det krävdes inte vårdnadshavares samtycke för denna observation. Samtyckeskravet gäller även deltagarnas rätt att bestämma hur länge de vill delta och på vilka villkor. De kunde när som helst välja att avbryta sin medverkan. Faktorer som berör samtyckeskravet framgick i informationsbrevet till de medverkande lärarna.

Konfidentialitetskravet handlar om offentlighet och sekretess. Undersökningsdeltagarna ska kunna känna sig trygga i sin medverkan och veta att all information behandlas med största möjliga konfidentialitet. Personuppgifter och insamlat material skall ej kunna identifieras av utomstående. Studiens resultat skall därför inte kunna kopplas till några individer (av andra än mig som forskare) och jag har tystnadsplikt i förhållande till deltagarna. Detta framgår i informationsbrevet.

Vetenskapsrådets (2002) fjärde krav är nyttjandekravet och undersökningens insamlade uppgifter användas endast för den här undersökningen. Forskningsetik är viktigt och därför innehöll informationsbrevet även en länk till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för deltagarna att läsa mer. Behandling av personuppgifter i forskning regleras även av personuppgiftslagen, och innefattar också ljudinspelningar (Vetenskapsrådet, 2002).

Tidigare forskning

Hirsh och Lindbergs (2015) forskningsöversikt ”Formativ bedömning under 2000-talet” kom att bli startskottet för mitt fördjupade intresse för formativ bedömning och är även bakgrunden till denna studie. Hirsh och Lindberg kartlägger nationell och internationell forskning kring formativ bedömning som publicerats under perioden mellan åren 2000 till 2014. I detta avsnitt ges en beskrivning av vad formativ bedömning är, hur det bör tillämpas och vilka utvecklingsområden som finns enligt forskningen.

Formativ och summativ bedömning - åtskillnad och samklang

Lundahl (2011) beskriver att summativa bedömningar sammanfattar elevens kunskaper i förhållande till någon form av kriterium, exempelvis kunskapskrav eller en betygsskala. Summativ bedömning används för att ge en nulägesbeskrivning av

elevens kunskapsnivå. Formativ bedömning syftar till en utveckling av elevens kunskaper och till att påverka och forma undervisningen. Således påverkar den formativa bedömningen både elevens lärande och läraren undervisning. Lundahl säger att ”summativa och formativa bedömningar kan komplettera varandra” (s. 11). Han vill samtidigt poängtera att det är viktigt att förstå skillnaderna och kunna reflektera över hur hålla dessa bedömningar isär så dess syften inte hamnar i konflikt med varandra. Bedömningarna utgår från specifika syften och det är hur bedömningen används som gör den antingen formativ eller summativ. Lundahl menar vidare att den formativa bedömningen ger eleverna ett större ansvar att visa lärarna sina kunskaper men att det också får effekten att genom ett större engagemang hos eleverna ökar även deras intresse för sitt lärande och utveckling.

Skolverket (2011b) trycker på att den formativa och den summativa bedömningen bör användas i samklang, men är också medvetna om att det i verkligheten kan vara ett dilemma för lärarna. Det kan också finnas en bedömningskultur på skolan eller i klassrummet, hos både lärare och elever, av antingen ett formativt eller summativt synsätt vilket utgör svårigheter i att harmonisera bedömningarnas syfte. Skolverket (2018) ger också direktiv gällande när summativ bedömning i form av betyg bör användas. I ”Betyg och betygssättning” (Skolverket, 2018) beskrivs följande:

Att sätta betyg är att bedöma i vilken mån en elev har uppnått de kunskapskrav som finns för olika betygssteg i respektive ämne eller kurs. Denna bedömning gör läraren i slutet av en termin eller efter avslutad kurs. (Skolverket, 2018, s. 10)

Den summativa bedömningen har, utöver att vara en summering av elevens uppnådda kunskapsnivå, även till syfte att vara ett resultatmått på skolan och utbildningssystemet. Ur en samhällelig aspekt blir bedömning och betyg även en måttstock på skolans måluppfyllelse.

Den formativa bedömningens antagna strategier

Lundahl (2011) beskriver att syftet med formativ bedömning är att påverka och forma en pågående lärprocess. Han säger att formativ bedömning är en bedömningsform som har till syfte att påverka lärandet positivt. Denna positiva effekt på lärande beskriver

Wiliam (2013) utifrån fem nyckelstrategier genom vilka den formativa bedömningen kan tillämpas genom.

Wiliams fem nyckelstrategier är:

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

(Wiliam, 2013, s. 61)

Nyckelstrategi 1 behandlar lärandemålen. Wiliam (2013) menar att om eleven vet vad målet för lärandet är, är det eleverna till stor hjälp att utvecklas dit. Att klargöra både vad målet är och få eleverna att förstå hur de kan göra framsteg mot målet, är ur ett formativt synsätt både en utgångspunkt, förutsättning och ett redskap. Wiliam beskriver att berätta och involvera eleverna i lärandemålen är relativt nytt. Att använda andra elevers arbeten för diskussion utifrån styrkor och svagheter är ett bra exempel för att hjälpa eleverna se kriterier för framsteg.

Beträffande nyckelstrategi 2, ta fram belegg för lärande, beskriver Wiliam (2013) utifrån att fastställa var eleven befinner sig i sitt lärande samt låta eleven få möjlighet att utvecklas från den utgångspunkten genom effektiva diskussioner, aktiviteter och uppgifter.

Nyckelstrategi 3 beskriver återkopplingens betydelse. Det finns bra feedback, mindre bra feedback och det finns till och med feedback som är kontraproduktiv, menar Wiliam (2013). Bara den feedback som eleven kan ta till sig och förstå för att förändra och förbättra, fungerar formativt. Wiliam anser att "Hemligheten med effektiv feedback är att det inte räcker med att säga vad som är fel. Effektiv feedback måste ge *recept för framtida åtgärder*" (s. 134).

Nyckelstrategi 4 behandlar klasskamraternas betydelse för lärandet i ett kollaborativt lärande. Att som elev vara medskapande och meningsskapande i en grupp eller sammanhang skapar både motivation och kognitiv utveckling (i fungerande grupper). Wiliams (2013) ser ytterligare en vinning i att låta elever vara läranderesurser för varandra eftersom skapar ett socialt sammanhang i lärandet.

Slutligen, nyckelstrategi 5 handlar om elevens egen förmåga att äga sitt lärande. Wiliam (2013) menar med det att eleven når högre om eleven själv engagerar sig i sitt eget lärande. Ingen annan än eleven kan skapa lärande, beskriver han. ”Och ändå verkar våra klassrum basera sig på den motsatta principen – att om lärarna försöker riktigt ordentligt kan de utföra lärandet åt eleverna [...]” (s. 159). Det handlar för eleven om att nå en självinsikt i lärandet och Wiliam ger exemplet självbedömning som metod för att utveckla elevens självinsikt. Självbedömning får dock inte tolkas som att det är eleven själv som sätter sitt betyg, en tolkning Wiliam vill varna för. Skolverket (2011b) menar att elevers förmåga att göra självbedömningar kan utvecklas och stärkas genom kamratbedömning (nyckelstrategi 4).

Även Skolverket (2011b) lyfter Williams (2013) nyckelstrategier som av central betydelse för den formativa bedömningen, och det accepterandet visar att dessa har kommit att bli antagna även för den svenska skolan. Trots att Williams (2013) nyckelstrategier i mångt och mycket är att betrakta som antagna, beskriver Hirsh och Lindberg (2015) att det finns en problematik med att lärare ser dessa nyckelstrategier som metoder och tekniker som används på ett oflekterat sätt. Wallberg (2013) ser däremot inte formativ bedömning som varken metoder eller tekniker, utan som ett förhållningssätt till lärande och framför allt engagerade lärare, då formativ bedömning ställer krav på engagemang från lärarna. Wallberg beskriver lärare utifrån två kategorier som egentligen är två motpoler till formativ bedömning, där den ena kategorin styr både uppgifter och bedömning, och den andra kategorin lärare intar en mer passiv hållning och litar samt överlåter till eleven att själv både motiveras och till att nå kunskap. Wallberg vill placera formativ bedömning någonstans mitt emellan och är av åsikten att formativ bedömning är ett förhållningssätt.

Kompetensutvecklingsinsatser i formativ bedömning

Hirsch och Lindberg (2015) finner genom sin forskningsöversikt om formativ bedömning, att kollegialt lärande bland lärare och skolledare saknas och beskriver att forskare är överens om att lärare behöver stödjas i formativa praktiker i ett professionellt lärande. Boström (2017) presenterar i sin avhandling en interventionsstudie av en kompetensutvecklingsinsats i formativ bedömning med matematiklärare och hon beskriver även att forskning inom formativ bedömning visar på en stor variation gällande hur formativ bedömning tillämpas. Boström menar också att det

finns en komplexitet i att införliva formativ bedömning i undervisningspraktiken och att det är en process som lärare behöver stöd i att införliva. Det är också en process som både kan och får ta tid. Boströms (2017) syfte med kompetensutvecklings-satsningen är dels att hjälpa lärare tillämpa formativ bedömning, dels visa på vilka typer av kompetensutvecklings-satsningar som är effektiva genom att se på effekten av elevernas lärande.

Lundahl (2011) belyser viken av ett sunt förhållningssätt till bedömning, och talar också om den utmaning som skolan står inför gällande lärarnas förhållningssätt till bedömning. ”Vikten av en klar och genomtänkt policy för användningen av summativa respektive formativa bedömningar kan inte överbetonas” (s. 157). Det behov av kollegialt lärande inom formativ bedömning som Hirsh och Lindberg (2015) ser, betonar Lundahl (2011) som utifrån ett nästa steg för lärarna – en gemensam syn på bedömning lärarna emellan, både i förhållande till formativ som till summativ bedömning.

Bedömningen utifrån elevers perspektiv

Sivenbrings (2016) avhandling beskriver att både formativa som summativa bedömningar ska nå ett påkallande av agerande från eleverna. Sivenbring har studerat elever i årskurs 9 och deras uppfattning av den formella bedömningen i skolan, och studien visar att eleverna är medvetna om att den summativa bedömningen inverkar på deras lärande och utvecklingsbehov, men de har svårt att själva kunna se hur den utvecklingen ska ske och de anser sig inte heller få den hjälp av lärarna som de behöver för att nå dit. En anledning till att eleverna själva inte säger sig kunna se hur utvecklingen ska ske är bland annat på grund av det språk som används i läroplaner, kunskapskrav och vid formuleringar av bedömningar. Detta språk används också av lärare under utvecklingssamtalen.

Sivenbring trycker på vikten av att både lärare och beslutsfattare inser den påverkan språket har för elever, och hur detta kan skapa ojämlika villkor för elever utifrån deras olika förutsättningar. Hon menar vidare att det behövs en översyn av den språkliga användningen av mål, bedömningar och formativa uppmaningar, då dessa antingen kan inkludera eller exkludera elever.

Studien beskriver också att eleverna är medvetna om att läraren behöver observerbara och tydliga 'bevis' på lärande och kunskaper. Detta gör att eleverna fokuserar på att synliggöra sina prestationer, men prestationerna har en tendens att fokusera på beteenden, agerande, mål och resultat framför innehåll menar Sivenbring. Eleverna beskriver även sitt beroendeförhållande till lärarna – läraren bedömer och eleven tar emot. Deras strategi blir då att investera i relationen till lärarna, för att som Sivenbring uttrycker det "hamna i god dager".

Läroplanens inverkan på lärande och bedömning

Lsåret 2011/2012 infördes nya läroplaner, och för gymnasieskolan betecknas dessa Gy11. Syftet med de nya läroplanerna, och även ett nytt betygssystem, är att nå en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper, detta genom att mål och kunskapskrav är tydligare preciserade (Lundahl, 2011). Olovsson (2015) har studerat bedömningsprocessen i tre grundskolor, (åk 5 och 6) både före och efter införandet av de nya läroplanerna. Han beskriver bedömningsprocessen utifrån lärandemål, undervisning och bedömning, och ser att dessa komponenter är oftast sammanvävda och därmed svåra att skilja åt. Undervisningen blir ett slags plattform där lärandemål och bedömning behandlas. "Målen pekar ut riktningen för undervisning och lärande, och bedömning kan både främja och summera lärande" (s. 3). Det som framkommer i Olovssons avhandling är att i årskurser där betyg sätts (åk 6) blir både lärare och elever mer fokuserade på skolämnena, än tidigare. Även den nya skolreformen påverkar bedömningsprocesserna till att bli mer fokuserad på ämnet, men det framkommer även en osäkerhet bland lärarna hur bedöma utifrån de nya läroplanerna.

I Sivenbrings (2016) avhandling framkommer att eleverna i årskurs 9 inte funderar på den formella anledningen till varför bedömningar görs, mer än att betygen avgör vidare studier. Dessa ungdomar ger dock en lite mer cirkulär syn på bedömning när detta diskuteras vidare, och det lyfts att bedömningarna hjälper dem att granska och reflektera över hur en förändring och förbättring kan ske utifrån lärandemålen. Däremot visar resultatet, som beskrevs ovan, att eleverna behöver hjälp av lärare för att nå dessa lärandemål.

Resultat

I detta avsnitt presenteras observationerna utifrån lärare och gymnasium. Lärare 1 observerades vid fem olika lektionstillfällen under tre dagar och lärare två vid fyra lektionstillfällen under två dagar. Varje lektionsobservation beskrivs utifrån de skeenden och händelser i klassrummet som anses vara av formativ vikt. I beskrivningarna finns även koppling till Williams (2013) fem nyckelstrategier. Efter varje observation genomfördes en öppen uppföljningsintervju med läraren utifrån de iakttagelser som gjorts under lektionsobservationen och resultatet av intervjuerna är invävda i observationsbeskrivningarna. De öppna uppföljningsintervjuerna följer inget färdigt frågeformulär eller intervjuschema, utan har en direkt koppling till den genomförda lektionen och är därav av olika karaktär. Denna presentation av resultat behandlar den första frågeställningen för undersökningen:

- På vilket sätt tillämpar lärare formativ bedömning i planering och genomförande av undervisningen?

Efter presentationen av lektionsobservationerna som beskriver skeenden och koppling till formativ bedömning, finns ett avsnitt som behandlar observationerna utifrån lärarnas didaktiska ställningstaganden att förändra eller förbättra undervisningen utifrån det resultat den formativa bedömningen ger. Detta avsnitt behandlar studiens andra frågeställning.

- Hur använder lärare den information formativ bedömning ger för att utveckla och förbättra undervisningen?

Observation av lärare 1 på gymnasium 1 – formativ bedömning

Lärare 1 undervisar i svenska, religion samt konst och kultur. Årskurserna är elever vid Ekonomiprogrammets första år, Estetiska programmets årskurs två samt årskurs 3. Det är sammanlagt fem lektioner som observerats med lärare 1. Inför samtliga observationer presenterade jag mig kort till eleverna och beskrev avsikten med observationen. Eleverna tillfrågades också om deras medgivande att jag deltog under lektionen.

Lärare 1 lektion 1: Svenska

Till den första lektionen (svenska årskurs 1) anländer en klass med 29 elever. Vid detta tillfälle jobbar eleverna i olika mindre grupper med textanalys, och under observationen uppmärksammas hur lätt eleverna själva bildar grupper, och en bit in på lektionen även går till nya tvärgrupper. Under den öppna uppföljningsintervjun beskrivs denna iakttagelse gällande grupperingarna och hur lätt eleverna sätter sig i olika grupper och jobbar med vem som helst. Läraren berättar att hen jobbar mycket med gruppen som helhet i början för att de ska kunna jobba med vem som helst, men beskriver också att det har varit en utmaning att få gruppen dit de är idag. Även om det har varit mycket jobb och även om läraren har stött på motstånd under vägen eftersom detta arbetssätt har varit helt nytt för eleverna, har det varit värt det för att nå ett klimat i klassen där alla kan jobba med alla, något läraren anser är mycket viktigt. Ur en formativ synvinkel arbetar läraren tydligt med nyckelstrategi 4 under det här lektionstillfället. Nyckelstrategi 4 handlar om hur eleverna kan bli läranderesurser för varandra och genom samarbete i olika grupper får eleverna möjlighet att både ta del av och lära av andra samt utgöra en resurs för klasskamraternas lärande. Även nyckelstrategi 2 behandlas under lektionen, som gäller att genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande. Eleverna diskuterar i mindre grupper samt presenterar inför klassen hur de resonerat och vad de kommit fram till. Både diskussion och aktivitet ger eleverna möjlighet att lära av varandra och även ta fram belägg för lärande då de även lyfter gruppdiskussionernas resultat inför hela klassen.

Läraren beskriver också att det är en balansgång att som lärare avgöra sin delaktighet i elevernas egna diskussionsarbete, hur mycket man som lärare ska lägga sig i och när man ska 'släppa taget' och överlåta helt till dem att diskutera och resonera utan lärarens inblandning. Utifrån detta uttalande görs en koppling till nyckelstrategi 5 som behandlar att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande och jag förstår lärarens dilemma när hen dels vill hjälpa, dels vill uppmuntra till att själva nå förståelse.

Under observationen noteras att läraren ofta kompletterar det som skrivs på tavlan med att rita figurer/illustrationer såsom cirklar och pilar, men också ett par glasögon till exempel. Läraren berättar att hen ofta använder sig av illustrationer och anser att det underlättar i lärandet att se i bilder. Läraren uppmuntrar också eleverna att ta kort med sin mobil på tavlan, och beskriver vidare hur vissa klasser även lägger ut bilderna i deras olika grupper på sociala medier. Läraren anser att elevernas egna grupper på

sociala medier är värdefulla både för eleverna och för läraren, även om läraren själv inte med i dessa grupper. Läraren uttrycker det som att ”man har nästan blivit lite bortskämd med att eleverna själva brukar lägga ut bilder och sånt som hör till uppgifterna vi jobbar med”. Utifrån både nyckelstrategi 4 och 5 förstås att läraren uppmuntrar eleverna till att ta uppgiftsrelaterade bilder och dela dessa till klasskamrater.

Läraren upplevs också ha en god relation till eleverna och ser var och en elev och denna iakttagels lyfts för läraren, under den öppna uppföljningsintervjun, och hen håller med. Läraren beskriver att både kommunikation med och relation till eleverna är mycket viktigt. Trygghet är också något som noteras under klassrumsobservationen. Eleverna förefaller vara trygga i gruppen och detta visar sig dels genom att de kan uttrycka sig inför hela klassen, dels att de verkar kunna jobba tillsammans med vem som helst i klassen.

Lärare 1 lektion 2: Skrivande

Lektion 2 är i kursen Skrivande (ämne svenska) för elever i åk 2 på Estetiska programmet. Eleverna är mitt uppe i ett skrivprojekt och läraren inleder med att fråga var de befinner sig i skrivandet. Läraren beskriver därefter hur hen tänker sig fortsättningen med uppgiften, att eleverna ska skriva den första delen och sedan dela med varandra för att ge respons på varandras text, men uppmanar samtidigt eleverna att inte skriva för mycket innan de lämnade vidare sin text för kamratrespons.

Läraren berättar under uppföljningsintervjun att den här gruppen brukar jobba mycket självständigt och att läraren befinner sig där mer som stöd om det uppstår frågor eller funderingar, och så även under denna lektion. Intervjun tar därefter upp upplägget gällande kamratrespons då det kan kopplas till flera av nyckelstrategierna, och inriktar sig på frågor kring lärarens arbete med att involvera eleverna i varandras texter. Läraren berättar att hen brukar jobba med kamratrespons, dels för att det står i betygsriterierna men också för att hen anser att det ger eleverna mer och är en bättre form för lärandet. ”Att [som lärare] servera dem med kommentarer blir väldigt värdelöst”, menar läraren.

Den tydligaste kopplingen mellan kamratrespons och formativ bedömning ses genom nyckelstrategi 4 – aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra. Läraren uttrycker att ”servera dem med kommentarer” oftast inte får den effekt på lärandet

som kamratresponsen ger, men beskriver även ett tillfälle då kamratrespons inte var ett lyckat upplägg för just det tillfället. Läraren anser att kamratrespons är effektivt för inläringen, men att de samtidigt behöver träning i att ge varandra respons.

Lärare 1 lektion 3: Religion

Läraren undervisar åk 3 på Estetiska programmet i tre olika ämnen: svenska, religion samt konst och kultur. Vid lektion 3 står det svenska 3 på schemat, men läraren har valt att fokusera på de tre olika ämnena mer blockvis och behandlar just nu etiska frågor i religionskunskap på samtliga av veckans lektioner i svenska, religion samt konst och kultur.

Läraren börjar lektionen med att skriva ett påstående på tavlan kring aktiv dödshjälp, ett så kallat etiskt dilemma, och detta påstående diskuterades livligt. Av de nio elever som var på lektionen, kom sju till tals och vågade uttrycka sig, och under observationen noteras hur trygga eleverna verkar även i denna grupp eftersom nästan alla deltar i diskussionen, som är av både känslig karaktär och svår att få grepp om för eleverna. Formen för lektionens upplägg är diskussion i helklass, och denna undervisningsform ges en koppling till formativ bedömning utifrån nyckelstrategi 2 och 4 (se figur). Utifrån både denna observation och tidigare lektioners observationer uppmärksammas att läraren är skicklig på att genomföra effektiva diskussioner som tar fram belägg för lärande och ger både påstående och ställer frågor som lockar till diskussion och argumentation. Utifrån nyckelstrategi 4 är hela klassen läranderesurser för varandra under denna lektion. Eftersom gruppen består av nio elever vid tillfället, och det är en så pass liten grupp att alla (som vill) får komma till tals och det trygga klimatet i klassen gör att de vågar säga det de tycker får de på det sättet även ta del av klasskamraternas synsätt.

Under den öppna uppföljningsintervjun efter lektionen tas blockläsningen upp och läraren beskriver både fördelar och nackdelar med upplägget att blockläsa istället för att ha tre olika ämnen med samma elever. Läraren kan se att upplägget till viss del kan förvirra för eleverna, men ser ändå en vinning i att fokusera på ett ämne i taget.

Läraren beskriver vidare att i förhållande till ämnet svenska, kan läraren bedöma texter i de andra ämnena även mot svenskans kunskapskrav. Utifrån nyckelstrategi 1 (förstå lärandemål) beskriver läraren hur hen tydliggör för eleverna vad de jobbar med och vilket kursinnehåll de berör, och läraren säger vidare att hen brukar visa innehåll

och kunskapskrav då och då i kursen och koppla det till vad de jobbat med. ”Då visar jag centralt innehåll och beskriver för eleverna: Kommer ni ihåg när vi gjorde ’det här’ och så beskriver jag kopplingen”, förklarar läraren.

Intervjun kommer in på betyg och om läraren ger betyg under kursens gång, alltså visar på en summativ bedömning där eleven får ett betyg på ett moment eller uppgift, men läraren säger att hen aldrig pratar betyg. Däremot går läraren titt som tätt tillbaka till och kopplar elevernas prestationer med olika kvaliteter i betygskriterierna, men sätter aldrig ett betyg under kursens gång.

På frågan hur läraren tydliggör för eleverna hur de ’ligger till’ i förhållande till kunskapskrav och läraren säger att hen har samtal med eleverna och ger återkoppling både skriftligt och muntligt, men använder sig inte av varken betyg eller matriser. ”Matriser bli så instrumentellt. Jag jobbar istället med exempel för att visa på olika nivåer, och har diskussion med eleverna utifrån. Jag tänker mycket på formativ bedömning och förstås bedömer jag eleverna, men ger dom aldrig ett betyg på en uppgift – jag ger dem verktyg”, förklarar läraren.

Ordet verktyg är återkommande i lärarens beskrivningar. Hen menar att återkopplingen som ges måste ses som verktyg som eleven ska kunna hantera, och utifrån formativ bedömning är det dessa verktyg som för lärandet framåt (se nyckelstrategi 3). Men läraren förstår också varför det finns lärare som (nitiskt) använder matriser, och konstaterar att ”lärare är så hårt pressade på att kunna *bevisa*, och då passar matrisen in och det finns tyvärr inget bra alternativ”.

Lärare 1 lektion 4: Religion fortsättning

Som beskrivs under rubriken lektion 3 jobbar läraren i block, och dagens lektion som på schemat heter Konstarterna och samhället (ämne Konst och kultur) är en fortsättning av lektion 3 (religion) då etiska dilemman diskuterades. Eleverna är nio till antal och går i åk 3 på Estetiska programmet.

Vid uppstarten av denna lektion visar läraren centralt innehåll och betygskriterier i religion, precis som hen beskrivit under den öppna uppföljningsintervjun dagen innan. Läraren tydliggör kopplingen till vad de gjort i kursen så här långt och vilka kriterier de jobbat med (se nyckelstrategi 1) innan hen går vidare till att beskriva den individuella uppgiften om etiska problem som eleverna ska påbörja. I samband med

den nya uppgiften visar läraren också exempel på enkelt och utförligt innehåll eller 'resonemangskedjor' utifrån betygskriterierna, för att uppmärksamma eleverna på att *hur* de skriver påverkar bedömningen (nyckelstrategi 1). En elev uttrycker att hen inte förstår den uppgift läraren precis beskrivit de ska göra.

Efter presentationen av uppgiften och kopplingen till lärandemål och kunskapskrav återgår läraren till gårdagens diskussion om etiska dilemma och om hur avgöra om en handling är god eller inte, men att återuppta den diskussionen är svårt. Läraren försöker istället mjukstarta med en något mindre fråga och för tiden mer aktuellt etiskt dilemma: "Att ge julklapp är en god gärning?". En diskussion om julklappens vara eller icke vara drar igång utifrån tanke och konsekvenser. Eleverna är dock kvar i att förstå den nya uppgiften och ställer frågor kring hur de ska ta sig an den. "Bli inte uppgiftslösningsfixerade nu! Ni tänker två steg för långt. Det kommer klarna när vi går igenom de olika stegen", menar läraren.

I den öppna uppföljningsintervjun efter lektionen beskriver läraren att med just den här gruppen kan diskussion bära i väg vart som helst, och en planering för lektionen håller därmed inte alltid. Det kom att bli många frågor och tankeställare under denna lektion och de präglade också innehållet. Läraren beskriver att det gäller att styra diskussionerna till att hålla sig till ämnet med denna grupp, för ibland har diskussionerna en tendens att sväva i väg. Uttalandet visar lärarens förhållningssätt till nyckelstrategi 2 (genomföra effektiva diskussioner som tar fram belägg för lärande) och vikten av att ta fram belägg för 'rätt' lärande i förhållande till kursmål.

Lärare 1 lektion 5: Konstverken och samhället

Vid detta lektionstillfälle startar läraren upp kursen Konstverken och samhället med eleverna i åk 3 på Estetiska programmet. Som beskrivits ovan jobbar läraren i block med sina tre olika kurser och denna lektionen startar blocket i Konstverken och samhället. Eleverna hade fått en 'smygstart' av kursen någon vecka innan då de varit på Konstmuseet i staden och sett en samlingsutställning av lokala konstnärer. Vid det tillfället fotograferade eleverna utvalda konstverk för att vid dagens lektion diskutera dessa.

Läraren inleder med att säga "vi struntar i kursmål och centralt innehåll, och så tar vi det lite senare som vi brukar". Eleverna ser ut att acceptera det och antagligen vana vid det upplägget. Därefter skriver läraren på tavlan hur konst kan tolkas utifrån *bra eller*

dålig konst respektive *god eller dålig kvalitet* samt utifrån *finkultur och populärkultur* respektive *tillgänglig och otillgänglig konst* och ritar dessa begrepp på ett så kallat koordinatsystem (eller figur). En diskussion kring vad populärkultur och vad finkultur är, och vad som är bra och dålig konst drar igång. Läraren tar upp exempel att tänka kring gällande otillgänglig och tillgänglig kultur, och Konstmuseet i staden där eleverna varit på utställning lyfts som exempel. Diskussionen glider också över i ett politiskt perspektiv, om det ska kosta att ta del av konst och vad som är rimlig kostnad. Är det demokrati? Läraren pekar på att allt detta som tas upp här nu kommer vara 'ledord' i den här kursen.

Även om läraren inledningsvis avstår att beskriva kursmål och centralt innehåll tar hen i inledningen upp kursens ledord. Lärarens sätt att tillämpa nyckelstrategi 1 är att ge eleverna en uppfattning om vad kursen kommer innehålla, för att en bit in i kursen visa på lärandemålen.

Upplägget för lektionen utgår från de begrepp läraren skrivit på tavlan och diskussioner kring elevernas utvalda bilder från stadens Konstmuseum, men först visar läraren en bild och uppmanar eleverna att uttrycka sitt tyckande – bra eller dålig? Samtliga elever beskriver om de tycker bilden är bra eller dålig utifrån en 'osynlig' gradering där eleverna visar med handen på en skala, och bänken de sitter vid är längst ned på skalan och så långt armen räcker är högst upp. För mig som observatör är detta en ny företeelse, men eleverna ser ut att förstå tillvägagångssättet mycket väl och visar med handen på den osynliga skalan vad de tycker om bilden.

Därefter visas elevernas bilder av utvalda konstverk från utställningen de besökt, och de presenterar verken utifrån bra/dålig konst och god/dålig kvalitet och beskriver också varför de anser det är bra eller dåligt. Läraren pekar på koordinatsystemen hen ritat på tavlan utifrån elevernas olika åsikter för att hitta rätt nivå av bra/dålig konst och god/dålig kvalitet. Eleverna uttrycker allt från fantastiskt till avsky, och precis som tidigare lektioner som observerats, verkar eleverna trygga med att säga vad de tycker inför gruppen. Samma bild som väcker avsky hos den ena eleven väcker fina minnen hos en annan elev, och detta resonerar läraren tillsammans med eleverna kring. Även under denna lektion skapar läraren effektiva diskussioner/aktiviteter/inlärningsuppgifter (nyckelstrategi 2) som även lär eleverna att argumentera för sin sak. Elevernas bilder visades i turordning och ordet har hitintills släppts fritt för de övriga eleverna att uttrycka sin åsikt om klasskamratens bild, men även om de flesta

elever kan och får komma till tals är det ändå ojämnt fördelat i taltid. Läraren beslutar därför att hädanefter 'gå laget runt' så att alla får uttrycka sig. En elev, som valt att inte säga något utan att få den direkta frågan, beskriver nu även vad hen tycker. När denne elevs utvalda bild på en skulptur visas har eleven problem med att beskriva varför hen valt ut bilden:

Eleven: Den här förstår jag inte

Läraren: Betyder det att den är bra eller dålig?

Eleven: Vet inte

Läraren: Då går vi in och analyserar vad det är vi ser

Läraren går mycket systematiskt igenom skulpturen på bilden genom att analysera varje del för sig.

Läraren: Det är en vitmålad stol utan sits med två människoben i gips och delar av två armar. I gipset uppstår håligheter och både ben och armar är utanför den yta som stolen tar upp

Den mycket grundliga analysen av skulpturen hjälper till viss del eleven att förstå verket mer när de exempelvis diskuterar varför det inte är en människa som sitter på stolen, men ögat kan ändå utläsa att det sitter en människa där. De andra eleverna fyller på med associationer och tillsammans ger de skulpturen mening.

Läraren: Förstår du skulpturen nu?

Eleven: Ja

Läraren: Tycker du om den?

Eleven: Lite

När lektionen börjar lida mot sitt slut avslutar läraren med att säga:

Läraren: Jag tycker det här är görkul! Vad tycker ni?

Varpå en elev uttrycker en liten oro:

Elev: Det går ganska bra nu, men man vet ju inte vad som kommer mer i kursen...

Under den öppna uppföljningsintervjun beskrivs för läraren att den osynliga skalan eleverna använder för att gradera bra eller dåligt, är för mig något helt nytt. Läraren säger att hen använder denna osynliga skala i olika sammanhang – ibland exempelvis som en 'exit-ticket' för att eleverna snabbt kan ge läraren en indikation på förståelse, och eleverna är också vana vid att tillämpa skalan. "En sådan form av 'exit-ticket' ger

inte en helt överensstämmande bild, men ändå en indikation på elevernas förståelse och framför allt en snabb återkoppling till mig”, menar läraren.

Även den oro en elev uttrycker vid lektionens slut gällande kursens innehåll lyfts i uppföljningsintervjun, och läraren förklarar att denna kurs målas upp som svår och abstrakt av både nuvarande och tidigare elever, därför har eleverna redan en förutbestämd uppfattning om att kursen kommer bli jobbig. I förhållande till elevens oro vinklas intervjun mot nyckelstrategi 1, som handlar om att klargöra, delge och förstå lärandemål och lyfter lärarens sätt att starta upp kursen, där hen väljer att inte delge. Läraren beskriver att hen inledningsvis bestämmer över kursen, för att vid ett senare tillfälle gå igenom lärandemålen.

Vi samtalar om svårigheter med att få eleverna att förstå kursmål och kunskapskrav, kanske framför allt i denna kurs, och lärarens sätt att i det här fallet underlätta för eleverna är att helt bestämma över kursen själv ett tag. Detta för att ge eleverna en chans att förstå kursens syfte, för att därefter koppla in lärandemålen. I förhållande till lärandemål kommer vi in på prov och läraren beskriver att hen inte tillämpar prov i den bemärkelsen, men däremot prövar dem. Läraren säger att vissa moment måste göras för att få en rättssäker bedömning, men att det inte handlar om prov och att det aldrig någonsin handlar om utantillkunskap. Ordet verktyg kommer upp igen. ”Dom ska äga verktygen för då tappar man inte dom två veckor senare”, avslutar läraren.

Observation av lärare 2 på gymnasium 2 – formativ bedömning

Lärare 2 undervisar i kemi för elever på Naturvetenskapsprogrammet och Teknikprogrammet, samt är handledare för 7 elever i årskurs 3 i gymnasiearbetet. Det är sammanlagt fyra lektioner som observerats med lärare 2. Även inför dessa observationer presenterade jag mig för eleverna med en kort beskrivning av min avsikt med observationen. Eleverna tillfrågades om deras medgivande om deltagande.

Lärare 2 lektion 6: Kemi (laboration)

Första lektionen som observeras med lärare 2, är en laboration i kemi med elever på Teknikprogrammet. Läraren inleder med att beskriva uppgiften genom att skriva instruktioner punktvis på tavlan och muntligt beskriva hur eleverna ska genomföra laborationen. Eleverna har även fått skriftliga instruktioner för laborationen. Under

observationen noteras hur läraren ritar stiliserade bilder på whiteboarden som komplement till de skriftliga instruktionerna. Läraren ställer under genomgången även öppna frågor till eleverna kopplat till laborationen. Exempelvis: "Hur kan man testa koldioxid?" En kort diskussion kring detta leder fram till ett 'rätt' svar, och läraren frågar om alla förstår. Genom att ställa öppna frågor inviterar läraren eleverna till att delta i diskussionen, något nyckelstrategi 2 behandlar. Läraren använder under genomgången två whiteboard-tavlor som finns i salen varav på den ena skriver instruktioner för laborationen, medan på den andra skriver hur räkna ut laborationens resultat som eleverna därefter ska presentera i en laborationsrapport. Läraren frågar sedan eleverna om de har förstått hur de ska göra och får lite olika svar, men anser att det kommer klarna när eleverna börjar med laborationen.

Efter genomgången börjar eleverna den praktiska delen med laborationer, och arbetar tillsammans två och två. Ur aspekten formativ bedömning är laboration en aktivitet som skapar belägg för lärande, då den bygger på att göra och ett görande tillsammans med klasskamrater (nyckelstrategi 2 och 4). Två elever är under lektionen inte helt överens om tillvägagångssättet för laborationen och frågar läraren hur de ska göra, varefter läraren hänvisar dem att titta på instruktionerna på tavlan. Eleverna läser och diskuterar lärarens skriftliga instruktioner, men de tolkar instruktionerna olika och får därmed svårt att komma vidare.

Som utomstående observatör, och utan kunskaper om laborationer i kemi, upplever jag en osäkerhet hos flertalet eleverna, då det förekommer många frågor under laborationen, vilket ger en indikation på att eleverna inte förstod instruktionerna. Eleverna tar dock hjälp av både klasskamrater och av läraren under laborationen.

Att inte samtliga elever förstod laborationens genomförande framgår även när eleverna räknar ut sitt resultat efter genomförd laboration, då flera grupper når ett felaktigt resultat. Läraren går tillsammans med eleverna igenom felkällor och samtliga elever är engagerade i att finna och beskriva vilka eventuella felkällor som kan ha påverkat resultatet. Även förbättringar går igenom. Att utvärdera resultat genom att analysera felkällor är ett centralt innehåll i ämnet Kemi, och i förhållande till formativ bedömning även ett sätt att föra lärandet framåt. Eleverna ska även skriva laborationsrapport utifrån genomförd laboration.

Under den öppna uppföljningsintervjun med läraren tas iakttagelsen upp gällande de två elever som tolkar lärarens skriftliga instruktioner olika, och hen tar då till viss del

på sig ansvaret för att inte ha varit tillräckligt tydlig. Läraren säger att hen kan vara tydligare med detta nästa gång för att inte upprepa misstaget. Läraren upptäckte misstaget under laborationens gång, och gick då runt med den kompletterande instruktionen till samtliga elever.

I förhållande till tydlighet beskriver läraren att i de moment där hen vet av erfarenhet att eleverna brukar göra fel, där är läraren ännu något tydligare. Läraren berättar även att förstå instruktioner är ett kunskapskrav, och då krävs det att eleverna också är uppmärksamma under genomgångar.

Läraren får frågan gällande iakttagelsen om de stiliserade bilder läraren ritar i kombination med de skriftliga instruktionerna och läraren förklarar att hen nog lär ut på det sätt hen bäst själv lär in och att bilder då är ett bra komplement till text.

Under observationen noteras att betyg kommer upp till diskussion, både mellan lärare och elev, samt elever emellan. Det förefaller finnas en kultur av att fokusera på betyg i den här gruppen, något som inte observerats tidigare (på gymnasium 1). Beträffande nyckelstrategi 3 gällande feedback samt nyckelstrategi 1 som behandlar klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg, förefaller de nyckelstrategierna för den här läraren även involvera betygs-kriterier och elevens kunskaper i förhållande till ett betyg. Under den öppna uppföljningsintervjun lyfts denna iakttagelse, och hen bekräftar att det pratas betyg i undervisningen. Läraren menar att hen vet dels vad eleverna är 'ute efter' för betyg, dels är kapabla till att utvecklas till. Eleverna skriver laborationsrapporter i kemikursen och den återkoppling läraren ger gäller både innehåll och formalia samt avslutas med ett angivet betyg.

Läraren beskriver vidare att eleverna också förväntar sig betyg under kursens gång och att det också är lättare att förmedla betyg på olika moment i kursen, då de har momentprov som det också ges betyg på. Läraren säger att i matematik, kemi och fysik förväntar sig eleverna betyg och det är också lättare att ge betyg, eftersom det är fristående delar som jobbas med.

Lärare 2 lektion 7: Kemi (teori)

Lektionen är en teorilektion i organisk kemi med årskurs 2 på Naturvetenskapsprogrammet. Upplägget för lektionen är att frivilliga elever en och en ritar strukturformler på whiteboarden. Eleverna fungerar därmed delvis som lärare vid

tillfället, men läraren involverar även de övriga eleverna att hjälpa till där det behövs. Det är en stor klass (29 elever) och de elever som går upp ser ut att vara bekväma i rollen som 'lärare', även om de vid några tillfällen ritar 'fel' strukturformel. Vid dessa tillfällen ber läraren de övriga eleverna att hjälpa till. Flera elever ger förslag på lösningar och tillsammans kommer de fram till rätt strukturformel. Eleverna ger även applåder till de frivilliga 'lärarna' och som observatör noteras att klimatet i klassen är öppet, respekterande och tillåtande och därför fungerar också detta upplägg väl. Läraren berättar under uppföljningsintervjun att denna undervisningsmetod är vanligt förekommande, att eleverna visar på whitboarden och läraren både utmanar och hjälper den eleven, men framför allt involverar klasskamraterna att hjälpa till med lösningar. Sett till formativ bedömning och Williams nyckelstrategier är det nummer 2, 3 och 4 som kopplas till denna lektions upplägg.

Läraren beskriver att hen jobbar med 'gruppen' redan från årskurs 1 för att nå ett klimat där denna undervisningsmetod är genomförbar. Läraren tvingar heller inte upp någon som inte vill, utan det är baserat på frivillighet. Det är dock endast killar som är frivilliga under detta lektionstillfället, inga tjejer går upp. Fördelningen tjejer och killar i klassen är närmare 50/50 med ett litet övertag för tjejerna vid dagens lektion (frånvarande elever ej inräknade). Läraren påpekar att det är relativt ofta som samma elever som går upp, men inte alltid, och att det sällan är en tjej som går upp. Läraren beskriver vidare att vissa elever aldrig går upp men att läraren och den eleven då har en kommunikation kring detta och att eleven vet att det krävs delaktighet på andra sätt, såsom att räcka upp handen eller aktivt delta i diskussioner.

Även om denna undervisningsmetod inte involverar samtliga elever att gå fram för att rita på whiteboarden, ges ändå intrycket av att det är en effektiv aktivitet som involverar samtliga elever i vad som sker i klassrummet. Det uppstår även effektiva diskussioner för att tillsammans nå fram till rätt resultat och eleverna blir därmed läranderesurser för varandra.

Lärare 2 lektion 8: Gymnasiearbete

Läraren är handledare i gymnasiearbetet för 7 elever i årskurs 3 på Naturvetenskapsprogrammet. Vid detta lektionstillfället får eleverna tillbaka sina påbörjade rapporter med skriftliga kommentarer. Eleverna börjar med att kort beskriva sina gymnasiearbeten för varandra (men troligtvis framför allt till mig för att som

observatör få en inblick i vad de arbetar med). Därefter får eleverna tillbaka sina inlämnade rapporter med skriftliga kommentarer från läraren. Det uppstår en diskussion kring lärarens kommentarer och till störst del tar eleverna upp frågor kopplade till rapportens formalia, det är få frågor som kretsar kring gymnasiearbetets genomförande. Eleverna lyfter problematiken med fakta och källor, att det är förhållandevis mycket internetkällor. Läraren tar upp bildens betydelse i rapporten, och vilken funktion bilder har. Mycket diskussion kom att handla om innehåll och form gällande rapporten och det finns en rapportmall på skolan, men eleverna har lärt sig ett annat sätt i ämnet svenska på skolan, och här uppstår en osäkerhet från egentligen både eleverna och läraren om på vilket sätt de ska skriva.

I den efterföljande öppna uppföljningsintervjun med läraren beskriver hen att den här gruppen har varit mycket fokuserade på hur de ska skriva, snarare än på processen att genomföra sitt gymnasiearbete. Läraren tror sig veta anledningen till detta och kopplar det till relationen lärare och elever. Denna årskurs har läraren inte följt under deras gymnasietid, utan det är först nu i årskurs 3 som läraren träffar eleverna och de har därför inte fått möjlighet att bygga upp någon relation. Läraren märker stor skillnad på denna grupp mot tidigare grupper där läraren har byggt upp en relation under flera år.

Lärare 2 lektion 9: Kemi (laboration)

Eleverna går i årskurs 1 på Naturvetenskapsprogrammet och de har lektionen innan haft matematikprov, vilket resulterar i ett slags 'drop-in' på denna kemilektion. Eleverna ska genomföra en laboration, och introduktionen av laborationen med genomgång av instruktioner får en fördröjd start då samtliga elever inte är närvarande vid lektionens början. Under tiden de sena eleverna väntas in, hjälper de elever som är närvarande till med att förbereda för laborationen. Läraren skriver samtidigt instruktioner på tavlan och menar att det måste bli en hastig genomgång för att de ska hinna.

Läraren går igenom instruktionerna för laborationen, samt visar även praktiskt hur eleverna ska göra, men bestämmer samtidigt att alla uträkningar får sparas till nästa lektion, annars kommer de inte hinna göra laborationen idag. Som observatör noteras att även om läraren är stressad över den sena starten, ger hen tydliga instruktioner hur eleverna ska genomföra laborationen, tydligare än vid laborationen lektion 6, då de

inte hade tidspress. Trots dagens 'drop-in' hinner samtliga elever ändå genomföra laborationen, detta därför att läraren effektiviserade där det gavs möjlighet.

Under den öppna uppföljningsintervjun beskriver läraren att hen visade momenten tydligare under dagens lektion eftersom utrustningen är ny för dessa elever, i jämförelse med lektion 6 där eleverna har gjort en liknande laboration tidigare och därför är utrustningen mer bekant. Läraren tillfrågas hur hen påverkas av yttre omständigheter, som exempelvis idag när lärarens planering faller och genomförandet blir en forcerad lektion där allt inte hinns med. Läraren beskriver att hen har förståelse för att det kan inträffa, och försöker i de fall göra det bästa av situationen ändå, men att hen skulle vilja få information av den andre läraren utifall det är något som kan påverka efterföljande lektion, så läraren kan planera sin undervisning med den vetskapen.

Den formativa aspekten av lektionen kopplas till hur läraren är tydlig och både ger skriftliga instruktioner och kompletterar med att visa utrustning och metoder på ett tydligt sätt, men också den enda kopplingen till formativ bedömning som kan göras efter den genomförda lektionen.

Att beskriva denna lektion, även om lärarens didaktiska ställningstaganden ur en formativ aspekt inte lika tydligt kan skönjas då lektionen blir forcerad och inte alls enligt planering, är ett val från min sida. Beskrivningens syfte är att visa på lärarens verklighet och de didaktiska beslut en lärare måste ta i vardagen som inte alltid utgår från att varken optimera elevers lärande eller förbättra undervisningen, utan även tas på grund av yttre omständigheter som inte går att påverka, som i det här fallet tidspress.

Observation av lärare 1 och 2 – formativ undervisning

Observationerna har koncentrerats på att se skeenden som är att betrakta som formativa, dels utifrån Williams fem nyckelstrategier, dels utifrån lärarnas didaktiska ställningstaganden att utveckla och förbättra undervisningen under lektionens gång. I detta avsnitt redogörs för observationerna utifrån formativ undervisning och beskriver lärarens didaktiska ställningstagande att förändra eller förbättra undervisningen.

Lärarnas utveckling och förbättring av undervisningen

Lärare 1 tillämpade effektiva diskussioner vid flertalet av de observerade lektionerna. De didaktiska ställningstaganden hen gjorde under lektionens gång, var att förändra dels på gruppnivå, dels på innehållsnivå för att utveckla eller förbättra undervisningen. Vid ett tillfälle under lektion 1 fick läraren inget gensvar från eleverna i helklass, och tog då ett snabbt beslut att istället låta eleverna diskutera frågan gruppvis, och genast kom gruppdiskussioner igång. På gymnasium 1 tillämpas hemklassrum, och varje lärare ansvarar för 'sin' lektionssal. Under en av de öppna uppföljningsintervjuerna diskuterades möbleringen med lärare 1. Läraren har valt placera borden gruppvis med fyra större 'öar', vilket läraren anser ska underlätta för diskussioner, och som observatör noterades att möbleringen både utnyttjas och får det genomslag som läraren tänkt – motivera till gruppdiskussion (nyckelstrategi 2 och 4).

Lärare 1 förändrade även på innehållsnivå, och ett tillfälle är beskrivet under lektion 4 när diskussionen från gårdagens lektion skulle återupptas, men det visade sig vara svårt för läraren att få igång den diskussionen igen. Då ändrade läraren frågeställning till ett etiskt dilemma som berördes av eleverna på ett enklare sätt och som inte var fullt lika omfattande som aktiv dödshjälp. Utifrån den förändringen kom diskussionen igång igen.

Ytterligare ett exempel är när lärare 1 under lektion 1 närmade sig avslut av lektionen. Då passade läraren på att ta upp en sak innan eleverna gick som var kopplat till en tidigare uppgift om argumenterande text. Läraren visade en slags checklista med punkter för eleverna att självrätta sina argumenterande texter, och läraren beskrev hur eleverna skulle arbeta utifrån punkterna. De elever som inte hade lämnat in sin text fick dessa punkter som 'bonus', medan de elever som redan hade gjort en inlämning fick nu möjlighet att kritiskt granska och självrätta sin text. Läraren lyfte att det svåraste som finns är att titta på sin egen text med kritiska ögon och menade att självrättningen var något eleverna skulle göra för deras egen skull, inte för att visa läraren. Denna förändring eller förbättring av undervisningen kom inte i direkt anslutning till uppgiften men var ändå ett didaktiskt ställningstagande från läraren att hjälpa eleverna utveckla och förbättra sina texter. Lärare 1 beskrev i den öppna uppföljningsintervjun, att det kanske inte blev så lyckat att komma med denna checklista efter det att några elever lämnat in och några inte, det kunde eventuellt upplevas som orättvist för de elever som lämnat in. Och eleverna skulle heller inte återta sina texter för att göra kompletteringar utifrån de 'nya' direktiven, utan det var

något eleverna skulle ta med sig in i nästa uppgift. Lärare 1 beskrev att hen ger feedback till eleverna på skriftliga uppgifter för att de ska använda sig av den återkopplingen inför nästa uppgift, inte för att åtgärda felen och lämna in på nytt, för det blir ohållbart för läraren att hålla på att, som hen uttryckte det, ”skicka text fram och tillbaka”. Läraren tryckte på att eleverna måste få chans till djupinläring, och det får inte eleverna genom en ’quick fix’ av sin text, därför ska lärarens feedback ses som verktyg att ta med sig in i nästa uppgift att tillämpa där.

Under lektion 5 finns ytterligare didaktiska ställningstagande beskrivna utifrån formativ undervisning. Lärare 1 förändrar vid det lektionstillfället undervisningen för att samtliga elever ska bli involverade i diskussionen, även den/de elever som inte uttrycker sig så mycket. Vid det tillfället backar också läraren i svårighetsgrad för att möta den elev som har svårt att uttrycka sin åsikt, och genom att på ett mer grundligt och systematiskt sätt gå igenom elevens utvalda konstverk kan eleven med både lärarens och klasskamraternas hjälp nå lite mer klarhet. Läraren berättar att hen känner eleverna väl och vet var och hur anpassningarna i undervisningen bör göras utifrån var och en elev. Lärare 1 beskriver också under uppföljningsintervjun att eftersom läraren känner eleverna väl och har en god relation till dem, har hen också lärt sig läsa av deras kroppsspråk och uttryck, och kan se när de förstår eller när de har svårt att hänga med. Denna avläsning gör att läraren kan justera och anpassa sin undervisning under lektionen.

Lärare 2 rättade till ett misstag under lektion 6, när en tidsangivelse föll bort under introduktionen av laborationen, och det löste läraren genom att gå runt till samtliga grupper och förtydliga. Under denna lektion fanns det också mycket frågor kopplat till laborationen eleverna genomförde, varav den uteblivna tidsangivelsen var en bidragande orsak till detta.

Analys

Som observatör slås jag av hur lärare 1 lär eleverna att argumentera för sin sak eller sitt tyckande under flera av lektionerna som observerats. Läraren är skicklig att locka ur eleverna deras uppfattning, åsikter och kunskap med hjälp av rätt frågor som sätter igång tankarna hos eleverna och skapar engagemang och både utmanar och håller kvar dem i diskussionerna. Därutöver ses en god relation mellan läraren och eleverna och

detta påverkar lärarens formativa bedömning och formativa undervisning i positiv bemärkelse. Läraren har också beskrivit hur hen aktivt har arbetat för att nå en god relation med eleverna vilket läraren ser är en förutsättning för lärandet. I förhållande till Williams nyckelstrategier kan samtliga strategier kopplas till lärare 1 och dennes undervisning, vilket presenteras i resultatdelen. Under den öppna uppföljningsintervjun (lärare 1 lektion 5) framgår att eleverna har svårt att förstå läroplan och kunskapskrav. Denna problematik visar även Sivenbrings (2016) avhandling, och den lösning som lärare 1 tillämpar, att inte visa kursmål och kunskapskrav i kursens inledning, är ett sätt att tillfälligt lösa problemet tills Sivenbrings uppmaning antagits – en översyn av den språkliga användningen. Sivenbrings uppmaning tolkas här ur två aspekter. Dels den språkliga användningen som lärarna använder gentemot eleverna, dels det språk i vilka styrdokument och läroplaner är skrivna, vilket blir en uppmaning till beslutsfattare.

Även lärare 2 känner sina elever väl och har en god relation till dem. De elever läraren handleder i gymnasiearbete (lektion 8) har läraren inte fått tillfälle att lära känna väl, och det beskriver läraren påverkar undervisningen till att bli mer ytlig. Under observationen av lektion 8 uppmärksammades hur diskussionen kom att handla om formalia gällande rapportskrivning (ytlig) snarare än gymnasiearbetets arbetsprocess och innehåll (djup), och detta bekräftades av läraren. Lärare 2 beskriver också att hen kan sakna det naturliga samtalet och att bli stoppad i korridoren av eleverna som kommer med frågor och funderingar till läraren även utanför lektionstid. Läraren vill vara den som eleverna söker sig till med sina frågor och har förtroende för, och med samtliga andra klasser är läraren den personen, beskriver hen, dock inte för årskurs 3.

Både lärare 1 och lärare 2 beskriver vikten av en god relation till eleverna och båda jobbar med att tidigt bygga upp den relationen och även vårda den. Att lärare 2 inte har fått möjlighet att bygga upp en relation med åk 3 på Naturvetenskapsprogrammet i kursen gymnasiearbete, beror på att läraren inte har undervisat dem i tidigare årskurser. Sivenbrings (2016) forskningsresultat visar på hur elever investerar i relationen till läraren, detta för att hamna i god dager som i förlängningen kan ge bättre bedömningar. Båda lärarna trycker på vikten av att nå en tillitsfull god relation till eleverna och båda har också nått dit (med de flesta eleverna). Lärarnas investering i en god relation till eleverna, samt lärarens investering till att eleverna når en god relation sinsemellan, är ur en formativt aspekt en förutsättning för att lärarna ska kunna

genomföra den undervisning de bedömer fungerar bäst ur ett lärandeperspektiv. Av Sivenbrings resultat och av denna studies resultat, kan sägas att både elevers och lärares ansträngningar för att nå en god relation resulterar i en 'win-win-situation' för samtliga.

Gemensamt för de båda lärarna är även förmågan att skapa aktiviteter som tar fram belägg för lärande vilket kopplas till nyckelstrategi 2. Lärare 1 skapar dessa aktiviteter genom diskussioner i helklass eller mindre grupper, och genom det arbets sättet blir eleverna även läranderesurser för varandra (nyckelstrategi 4). Lärare 2 skapar effektiva diskussioner med de genomgångar hen har exempelvis under lektion 7 (kemi teori) men även under analys av felkällor efter laboration (lektion 6) och eleverna får då även möjlighet att lära av varandra. Under de observerade lektionerna med lärare 2 fanns även praktiska moment (laboration) som också är att betrakta som effektiva aktiviteter ur en formativ aspekt (nyckelstrategi 2).

Den största skillnaden lärarna emellan, som framkommer genom observationerna och uppföljningsintervjuerna, är förhållandet till summativ bedömning i form av betyg. Detta synsätt eller arbets sätt kan kopplas till nyckelstrategi 3 - feedback som för lärande framåt, men även till viss del till nyckelstrategi 1 – klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg. Lärare 1 använder sig aldrig av betyg och ger därmed inte betyg på enskilda uppgifter eller moment. Lärare 2 använder sig konsekvent av betyg på uppgifter och/eller momentprov, och läraren menar att eleverna också förväntar sig betyg under kursens gång. Båda lärarna ger återkoppling (både skriftlig och muntlig) till eleverna och lärare 1 beskriver återkopplingen som verktyg medan lärare 2 uttrycker sig i termer som progression samt betyg. Den åtskillnad och samklang i vilken formativ och summativ bedömning bör användas, enligt både Lundahl (2011) och Skolverket (2011b), ter sig olika uttryck för de två lärarna. Skolverket är dock medvetna om vilket dilemma detta kan vara för lärare, och beskriver svårigheterna i form av en bedömningskultur på skolan eller i klassrummet, av lärare eller/och av elever. Om det är en bedömningskultur på skolorna som helhet som ligger till grund för skillnaderna, eller om det är lärarnas individuella synsätt som gör skillnaden, framgår inte av studien, dock visar resultatet tydligt att lärarna tillämpar formativ och summativ bedömning på olika sätt.

Lärare 1 undervisar i svenska, religion, konst och kultur samt kursen kommunikation. I förhållande till att ta fram belägg för lärande (nyckelstrategi 2) väljer läraren att låta

kurserna innehållsmässigt gå i varandra. Exempelvis uttrycker läraren att vissa moment i religion eller konst och kultur kan bedömas gentemot kunskapskrav i svenska. Läraren återkopplar även kursers innehåll, mot innehåll i andra kurser. Lärare 2 undervisar i kemi och delar upp kursinnehållet i delmoment. Detta arbetssätt är vanligt för ämnen som matematik, kemi och fysik menar läraren.

Under observationerna framstår en bild av två mycket engagerade lärare. De är båda sina ämnen och sitt läraruppdrag hängivna. Lärare 1 uttrycker i slutet av lektion 5: "Jag tycker det här är görkul! Vad tycker ni?". Det indikerar på en intresserad och engagerad lärare som även entusiasmerar eleverna. Även lärare 2 visar på engagemang och på en vilja att eleverna ska nå långt. Exempelvis säger lärare 2 under en uppföljningsintervju i förhållande till vad formativ bedömning: "Min betalning är ju när det går bra på slutprovet för dom". Wallberg (2013) beskriver formativ bedömning utifrån både engagerade lärare och utifrån ett förhållningssätt till lärande. De två lärare som observerats visar båda engagemang och de har en drivkraft som lärare att vilja få eleverna att nå så långt de kan. Det förhållningssättet som lärare och till lärande är formativ bedömning enligt Wallberg.

Avslutningsvis tillfrågades båda lärarna om det finns en gemensam hållning eller ett aktivt arbete med formativ bedömning på deras respektive skolor, såsom exempelvis kollegialt lärande liksom den avhandling Boström (2017) presenterar och det behov både Hirsh och Lindberg (2015) samt Lundahl (2011) ger uttryck för. Båda lärare säger att det finns det inte. Trots det behov av kompetensutveckling och ett gemensamt synsätt gällande formativ bedömning som dessa fyra författare uttrycker, finns det varken policydokument eller kollegialt arbete som riktas däråt på de två gymnasieskolorna som observerats. Ur en samhällsaspekt är det olyckligt att det inte satsas eller fokuseras mer på lärarnas utvecklingsbehov och skolornas samsyn kring bedömningens funktion.

Slutsats

Den första frågeställningen för denna studie behandlar *om och hur* lärare tillämpar formativ bedömning i undervisningen. Utifrån det resultat som framkommit kan konstateras att båda lärare använder sig av formativ bedömning, och lärarnas undervisning kan kopplas till samtliga av Williams (2013) fem nyckelstrategier, dock på lite olika sätt och olika utsträckning. Det sätt lärarna använder sig av formativ

bedömning är bland annat genom upplägg av lektioner – genomföra effektiva diskussioner och aktiviteter som tar fram belägg för lärande (nyckelstrategi 2). Båda lärare låter elever bli läranderesurser för varandra (nyckelstrategi 4), lärare 1 genom diskussioner och genom att eleverna ger respons på varandras skriftliga arbeten. Lärare 2 genom att låta eleverna jobba i par under laborationer, gemensamma genomgångar av genomförda laborationer samt genom det arbetssätt läraren tillämpar under lektion 7 där eleverna fungerar som lärare och även vid det tillfället inbjuder samtliga elever till diskussion av lösningar.

Beträffande nyckelstrategi 1 som behandlar klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg samt nyckelstrategi 3 gällande återkopplingens betydelse, väljer lärare 1 att väva in lärandemål och kriterier för framsteg med återkopplingen som ska fungera som verktyg för elevens lärande och utveckling. Lärare 2 beskriver i förhållande till nyckelstrategi 1 och 3 hur hen kombinerar skriftlig återkoppling med ett angivet betyg, men det framgår också av observationerna att läraren återkommer till att diskutera betyg med elever under pågående undervisning. Kriterier för framsteg pratas oftare i termer av betyg av lärare 2, medans det av lärare 1 endast förekommer 'betygsprat' vid betygssättning i slutet av en kurs.

Den sista nyckelstrategin, 5, beskriver att äga sitt eget lärande och Wiliam (2013) menar att elever som utvecklar en självinsikt om sitt eget lärande, kan också utvecklas längre. Denna nyckelstrategi kan kopplas till lärare 1 och hur hen jobbar med 'verktyg', till exempel under lektion 1 där läraren ger eleverna en checklista att jobba med utifrån självvärdering av deras egna texter, och det momentet sett till nyckelstrategi 5 ger en koppling till att äga sitt eget lärande.

Studiens andra frågeställning gäller hur lärare använder den information formativ bedömning ger för att utveckla och förbättra undervisningen, och lärare 1 visar flertalet gånger på hur hen justerar och förbättrar undervisningen utifrån det gensvar läraren får från eleverna, samt utifrån den avläsning läraren gör av eleverna. Lärare 2 justerar också under lektionens gång, exempelvis under pågående laborationer, men får även anpassa undervisning utifrån yttre förutsättningar såsom elevers sena ankomster.

Avslutande diskussion

I detta avsnitt diskuteras dels elevernas insats, dels IKT i undervisningen. Avsnittet behandlar även studiens tillförlitlighet och trovärdighet, samt egna reflektioner om vilka svårigheter som uppmärksammats under studiens genomförande. Avslutningsvis beskrivs förslag till vidare forskning utifrån det resultat denna studie nått.

Elevernas insats

De elever som deltagit i denna studie har under observationerna visat på engagemang till ämnet. Samtliga observerade lektioner visade på elever som vill lära. Olovssons (2015) studie pekar på att i de årskurser där det sätts betyg är både lärare och elever mer fokuserade på ämnet. Om det är viljan att nå kunskap, engagemanget från lärarna eller det faktum att eleverna kommer få betyg som påverkar deras framtid som låg till grund för engagemanget hos eleverna, kan här inte fastställas, endast det faktum att det var engagerade elever på lektionerna som observerades. Olovsson har studerat lägre årskurser och under en längre tid, men den koppling han gör mellan elevers fokus och engagemang till ämnet, var också något som uppmärksammades under denna undersöknings observationer. Till skillnad från Olovssons studie noterades ingen ovisshet från lärarnas sida gällande hur de ska tolka kunskapskraven. Troligtvis beror det på att Olovsson genomförde sin studie under året då den nya reformen trädde i kraft och att det nu har passerat både ett antal år och ett antal elever genom den nya reformen, därför har läroplaner och lärandemål har 'satt sig' hos lärarna. Problematiken gällande att få elever att förstå språket i styrdokument kvarstår dock. Det visar sig både i denna studie och i Sivenbrings (2016) studie.

IKT i undervisningen – eller inte

Något som även noterades under observationerna i förhållande till IKT, Informations- och kommunikationsteknik, var att av nio observerade lektioner var det endast vid ett tillfälle (lektion 2, kurs Skrivande) eleverna använde sina elevdatorer. Båda gymnasieskolorna har elevdatorer, men under de observerade lektionerna i svenska, religion samt konst och kultur för lärare 1 samt kemi för lärare 2, använde eleverna inte sina datorer. Lärare 1 tillämpade mycket undervisning i diskussionsform och ansåg att eleverna inte behöver sin dator vid de tillfällena. Under exempelvis lektion 4 skulle eleverna göra individuella tankekartor och fick vid det tillfället ut papper i A3-format

att skriva och rita på. Lärare 1 ville med det momentet hjälpa eleverna att tydliggöra de begrepp lektionen behandlade, och ansåg att papper och penna är mycket bättre än om eleverna skulle rita i datorn.

Lärare 2 lät inte heller eleverna använda sina datorer, något som togs upp under den öppna uppföljningsintervjun. ”Nej, datorn behöver inte med till mina lektioner och det vet dom. Det fungerar mycket bättre med papper och penna för vi ritat formler och det går inte att göra på datorn”, menar lärare 2. Inte heller när eleverna lämnar in eller får tillbaka skriftliga rapporter eller uppgifter använder de den digitala tekniken, dock skriver förstås eleverna rapporten på dator. Lärare 2 berättar exempelvis att eleverna ska lämna in laborationsrapporter utskrivet på A4, den ska inte lämnas in digitalt. Lärare 2 ger feedback genom att skriva kommentarer i marginalen och lämna tillbaka till eleven.

Lärare 1 tillämpade en kombination av digitala och analoga uppgiftsbeskrivningar och som metod för återkoppling. Lärare 1 beskrev att den nya lärplattform skolan använder är svårarbetad, samt att de nu har två olika mejlsystem vilket också ställer till det för både lärare och elever. Läraren har tidigare använt sig av en egen hemsida för att lägga ut uppgifter och elevarbeten, ett arbetssätt hen tyckte fungerade mycket bra, bland annat ur aspekten att allt var lättillgängligt. Lärare 1 beskrev att även föräldrarna gick in på hemsidan och tittade, men att det inte förkommer på skolans lärplattform. Läraren tror att det är svårtillgängligheten i lärplattformens arkitektur samt att det krävs ett inloggningsmoment, som gör att föräldrar inte går in och tittar. Lärarens hemsida används inte längre efter beslutat att skolan skulle ha en gemensam plattform.

IKT i förhållande till formativ bedömning tar Hirsh och Lindberg (2015) upp i sin forskningsöversikt, och de beskriver att de ser en tendens av IKT-relaterade verktyg för formativ bedömning på stark framfarsch. Denna tendens påvisades dock inte denna studies observationer. Det kunde till och med skönjas ett motstånd från lärarnas sida till de digitala möjligheterna datorn ger genom inlämning och återkoppling via lärplattform eller mejl. Däremot uppmuntrades eleverna att med sin privata mobiltelefon fotografera, exempelvis det som stod på tavlan (lärare 1), samt att även att dela fotografierna på sociala medier (slutna grupper), för att hjälpa klasskamrater.

Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Hirsh och Lindbergs (2015) forskningsöversikt har varit utgångspunkten i denna studie. De konstaterar att det finns mycket forskning kring formativ bedömning men att det saknas forskning på utveckling av undervisning utifrån den information den formativa bedömningen ger (formativ undervisning). Syftet med undersökningen var att söka jämna ut denna snedfördelning på forskningsfältet genom att studera både formativ bedömning och formativ undervisning.

Undersökningen bygger på nio lektionsobservationer samt intervjuer, och beträffande metod och antal observerade lektioner, anses detta var tillräckligt för denna studies omfattning. Det blev dock inte lika antal lektionstillfällen som kom att observeras med de två lärarna, inte heller samma ämnen. Anledningen till det olika antal lektionstillfällen som observerades var på grund av ett erbjudande att vara med när lärare 1 skulle starta upp kursen konst och kultur. Detta erbjudande accepterades eftersom uppstart av en kurs kan behandla flertalet nyckelstrategier något extra tydligt.

Under observationerna har fler formativa didaktiska ställningstaganden från lärare 1 kunnat urskiljas än från lärare 2, vilket kan bero på det faktum att fler lektioner med lärare 1 observerades. Det kan också vara en tillfällighet, att det var under just dessa lektioner fler didaktiska ställningstaganden gick att visa på.

Ytterligare en påverkansfaktor för studiens tillförlitlighet är att jag ensam har utfört observationerna. Genom att vara fler forskare som observerar samma skeenden för att därefter jämför sina resultat, kan troligtvis ett mer tillförlitligt resultat nås. Därtill finns ännu en möjlig påverkansfaktor för studiens trovärdighet, vilket är att trots metoden icke-deltagande observation, finns en risk att mitt uttalade fokusområde, formativ bedömning, kan ha påverkat både lärare och elever att agera annorlunda. Det faktum att fler skeenden att betrakta ur en formativ aspekt fanns att nå under observationer av lärare 1, kan tyda på att lärare 1 anpassade sin undervisning till min undersökning. Det gör att denna studie inte når ett generaliserbart resultat, men det finns även fler faktorer som gör att denna studie inte går att generalisera. Bryman (2011) lyfter problematiken med generalisering utifrån kvalitativa undersökningar, och beskriver följande: "Då kvalitativa forskare genomför deltagande observationer eller gör ostrukturerade intervjuer med ett litet antal individer i en viss organisation eller ett visst bostadsområde, menar kritikerna att det är omöjligt att generalisera resultaten

till andra miljöer” (Bryman, 2011, s. 369). Studien omfattning, två observerade lärare, gör att resultatet endast går att presentera utifrån dessa två gymnasielärare.

Egna reflektioner

Jag kan nu efter undersökningens genomförande se att det var relativt lätt att observera lärares undervisning utifrån formativ bedömning, men desto svårare att studera hur lärare tillämpar formativ undervisning, genom att endast vara med vid några tillfällen under läsårets alla undervisningstillfällen. Det Hirsh och Lindberg (2015) har konstaterat gällande formativ undervisning, och det jag baserade denna undersökning på, kom att bli svårare än beräknat att studera. Eventuellt kan Hirsh och Lindbergs konstaterande om en avsaknad av forskning kring lärares undervisningspraktik utifrån formativ undervisning, kopplas samman med att området även är svårare att undersöka. För att ge en rättvis bild av lärares formativa arbete genom utveckling och förbättring av undervisningen, krävs det antagligen studier av lärares undervisningspraktik under en längre period än vad denna studie tillämpade.

Vidare forskning

Resultatet av denna studie har väckt mitt intresse att studera de skillnader som framkommit i förhållande till lärarnas formativa bedömning. Den tydligaste skillnaden lärarna uppvisade var i förhållande till återkoppling och betyg. Lärare 1 använde inte bedömning utifrån att ge eleverna betyg under pågående kurs, medan lärare 2 mer frekvent och konsekvent gav betyg under kursens gång. Denna skillnad kan bero på en kultur på skolan, ett förhållningssätt till bedömning och betyg hos läraren, ett ämne som lockar eller underlättar att ge betyg i, förväntningar eller krav från eleverna eller ett sätt för läraren att 'bevisa' (vilket lärare 1 tog upp under en uppföljningsintervju). Det kan även bero på ytterligare faktorer, som jag i nuläget inte tänker på eller ens känner till, utan det krävs vidare forskning för att få svar på den frågan. Betyg är ett både hett och känsligt ämne. Trots Skolverkets (2018) direktiv kring betyg och betygssättning, kan det vara så att lärare tolkar betygens syfte och funktion olika och det är något jag skulle vilja forska vidare i.

Referenser

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.) Malmö: Liber.
- Blomqvist, P., Lindberg, V., & Skar, B. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. *Acta Didactica Norge*, 10 (1). Tillgänglig <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2642/2447>
- Boström, E. (2017). *Formativ bedömning: en enkel match eller en svår utmaning? Effekter av en kompetensutvecklingsinsats på lärarnas praktik och på elevernas prestationer i matematik*. Avhandling Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1096034/FULLTEXT03.pdf>
- Hirsh, Å. (2016). *UR Samtiden - Bedömning för och av lärande. Forskningsnytt om formativ bedömning*. [Streamad föreläsning]. Hämtad från <https://urskola.se/Produkter/194292-UR-Samtiden-Bedomning-for-och-av-larande-Forskningsnytt-om-formativ-bedomning>
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Olovsson, T.G. (2015). *Det kontrollerade klassrummet: bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet, 2015. Umeå.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.
- Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen: en sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket (2011a). *Bedömning i yrkesämnena – dilemman och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken: från förmedling till förståelse*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.) 18-40, *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Bilaga 1 – Informationsbrev

Åsa Albertsson

Student Umeå universitet

Informationsbrev

Du tillfrågas att delta i en kvalitativ undersökning om formativ undervisning

Mitt namn är Åsa Albertsson och jag studerar Pedagogik kandidatkurs 30 hp vid Umeå universitet. Kursen innehåller ett självständigt uppsatsarbete på 15 hp och jag har som ämne valt att undersöka hur lärare tillämpar formativ bedömning med fokus på förändring, förbättring och utveckling av undervisning. Jag är själv lärare och har både som lärare och student fokuserat mycket på begreppet och fenomenet formativ bedömning. För denna kandidatuppsats väljer jag dock att undersöka begreppet ur ett lite annat perspektiv i förhållande till undervisning än vad som kanske vanligtvis förknippas med formativ bedömning. Undersökningen ämnar ringa in lärares tillämpning av formativ bedömning, men till störst del fokuserar studien på hur lärare använder informationen som formativ bedömning ger för att utveckla, förändra och förbättra sin egen undervisning.

Syftet med undersökningen är att dels fylla den lucka i forskningen som finns på området, dels utgöra ett underlag för lösningar där lärare kan lära av varandras kunskaper och beprövade erfarenheter. Därför är Dina pedagogiska och didaktiska kunskaper och erfarenheter viktiga och dessa vill jag gärna se och veta mer om för min undersökning.

Jag har via skolans rektor kommit i kontakt med dig och du tillfrågas härmed att delta i min undersökning. Metoden för undersökningen är dels deltagande observation där jag är med under några av dina lektioner som observatör, dels individuell intervju. Ditt deltagande är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan. Eleverna informeras om mitt deltagande under lektionen. Vid observationerna gör jag anteckningar och efter lektionen önskar jag tid för intervju med dig, som en uppföljning av observationen. Din medverkan kommer inte kunna kopplas till dig som person av andra än mig som forskare. Informationen som framkommer under observation och intervju används endast för denna undersökning. Undersökningen kommer presenteras som en uppsats vid Umeå universitet, och kommer inte kunna kopplas till enskild person som deltar. Forskningsetik är för mig som forskare mycket viktigt och jag hanterar personliga uppgifter med sekretess och tystnadsplikt. Vill du veta mer om bakgrunden till min forskning samt forskningsetik, se nästa sida för ytterligare information.

Om du finner denna undersökning intressant och önskar delta med din kunskap och erfarenhet kring formativa arbetssätt, meddela ditt intresse till din rektor eller till mig via kontaktuppgifterna nedan.

Har du frågor är du förstås också välkommen att kontakta mig.

Åsa Albertsson

Tel: xxx-xxx

Studentmejl: asal0029@ad.umu.se

Handledare: XXX

Undersökningen tar sitt teoretiska avstamp i Hirsh och Lindbergs (2015) forskningsöversikt om formativ bedömning, *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Forskningsöversikten nås på den här länken: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2015-08-10-formativ-bedomning-pa-2000-talet.-delrapport.html>

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska överväganden och riktlinjer genom de fyra huvudkrav som ställs: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Läs gärna mer om Vetenskapsrådet forskningsetiska principer: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>