

Det kontrollera(n)de klassrummet

Bedömningsprocessen i svensk grundskole-
praktik i relation till införandet av nationella
skolreformer

Tord Göran Olovsson



Pedagogiska institutionen
Umeå 2015

Responsible publisher under Swedish law: the Dean of the Faculty of Social Sciences

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)

ISBN: 978-91-7601-265-9

ISSN: 0281-6768

Omslag: Print och Media

Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck/Printed by: Print och Media

Umeå, Sweden 2015

Innehåll

Innehåll	i
Abstract	iii
Artiklar	v
1. Introduktion	1
Inledning	1
Från forskningsintresse till avhandlingsfokus	2
Bedömningsprocessen	3
Kontextbeskrivning	4
Presentation av problemet - vad har studerats och varför	5
Studieobjektet	7
Syfte och frågeställningar	8
Avhandlingens disposition	8
2. Bakgrund	9
Skolreformers genomslag	9
Betyg i årskurs sex	10
Nationella prov i årskurs sex	11
Reformerna - delar i ett större mönster	12
<i>Reformers påverkan på lärares arbetsvillkor</i>	13
3. Forskning om bedömning i skolan	15
Klassrumsbedömning	15
Betyg och prov och dess påverkan på pedagogisk praktik och elever	17
<i>Påverkan på pedagogisk praktik</i>	18
<i>Påverkan på elever</i>	20
4. Metod	24
Urval, kontakt och information	24
Insamling av det empiriska materialet	26
Datainsamlingsmetoder	27
<i>Observationer</i>	27
<i>Intervjuer</i>	29
<i>Eleversäer</i>	29
<i>Informella samtal och skriftligt material</i>	29
Analysens genomförande	30
Etiska överväganden	32
5. Resultat	33
Introduktion	33
Det inledande fältarbetet, inför artikel 1	34
Artikel 1: The assessment process in a Swedish year five classroom: 'Reach page 52!'	34
<i>Reflektioner</i>	36
<i>Inför artikel 2</i>	37

Artikel 2: The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden	38
<i>Reflektioner</i>	40
<i>Inför artikel 3</i>	42
Artikel 3: Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms	42
<i>Reflektioner</i>	44
<i>Inför artikel 4</i>	45
Artikel 4: The development of learner identities in relation to major reforms in the Swedish compulsory school	45
<i>Reflektioner</i>	47
Sammantagen bild	48
6. Sammanfattande analys	51
<i>Ökad kontroll och begränsad autonomi</i>	53
<i>Prestation i fokus, i riktning mot likartade uttryck av bedömningsprocessen</i>	54
<i>Påverkan på elever</i>	55
7. Diskussion	57
Skolans styrning och bedömningsdiskurser	58
<i>Reformernas genomslag</i>	59
Skolans mening och mål	60
8. Epilog	63
Metodreflektioner och studiens trovärdighet	63
Studiens bidrag	64
Fortsatt forskning	66
Referenser	68
Efterord	81
 Bilagor	

Abstract

The aim of this thesis is to investigate the assessment process in Swedish compulsory school practice, and the changes that occur in relation to the introduction of national school reforms. The fieldwork forming the basis of the thesis was conducted in year five and year six classrooms between 2011-2013, a period during which new national syllabuses with knowledge requirements, grades in year six and extended national tests were introduced. The thesis consists of four articles, the first of which explores how the assessment process is put into practice in a year five classroom and how it is understood by the students and one of their teachers. The fieldwork on which the first article is based was conducted prior to the introduction of the above-mentioned reforms. The second article investigates the assessment process in two different year five classrooms in two schools, after the introduction of the new syllabuses but prior to the introduction of grades in year six and extended national tests. The third article investigates changes in the assessment process in the same two schools. The fieldwork was conducted in year five and year six, in relation to the introduction of grades in year six and extended national tests. The fourth article addresses how changes in the assessment process have affected students' learner identities. The empirical material was collected during four fieldwork periods in three schools, chiefly through classroom observations, interviews and student essays. The analysis in the thesis is based primarily on Basil Bernstein's (e.g. 2000) theoretical framework but also on the theoretical concepts of Torrance and Pryor (1998). The study shows that the reforms are exerting a significant influence on the assessment process in the investigated classroom practices. Teachers monitor their students' performance more closely and students strive to acquaint themselves with what is expected of them. It also appears that the focus is increasingly on students' performance in relation to the steering documents, that the more regulated practices restrict teachers' and students' autonomy and that the assessment process in the two schools investigated in both year five and year six are becoming increasingly similar. Furthermore, the study shows that students tend to pay more attention to their school work, while at the same time experiencing more negative pressure to perform. In the concluding analysis and discussion sections, connections are drawn between prevailing education policy and the reforms, as well as their influence on classroom practice, students and teachers.

Keywords: assessment process, classroom practice, school reforms, classification, framing

Artiklar

Artikel 1

Olovsson, T.G. (2014). The assessment process in a Swedish year five classroom: "Reach page 52!". *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.

doi: 10.1080/03004279.2014.899382. Publicerad med tillstånd av editor professor Mark Brundrett, Liverpool John Moores University.

Artikel 2

Olovsson, T.G. (2014). The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden. *Education Inquiry*, 5 (4), 561-581. Publicerad med tillstånd av editor professor Nafsika Alexiadou, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.

Artikel 3

Olovsson, T.G. (kommande) Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms. Accepterad för publicering i *Procedia - Social and Behavioral Sciences: 6th World Conference on Educational Sciences, 2014*. Publikationen kommer att omfattas av Creative Commons license.

Artikel 4

Olovsson, T.G. (2014). The development of learner identities in relation to major reforms in the Swedish compulsory school. I A. Rasmussen, J. Gustafsson & B. Jeffrey (Red.), *Performativity in education: An international collection of ethnographic research on learners' experiences* (s. 283-300). Painswick: E&E Publishing. Publicerad med tillstånd av editor Bob Jeffrey, Exeter University.

1. Introduktion

Inledning

I denna avhandling studeras bedömning i klassrumspraktik, i årskurs fem och sex i svensk grundskola. Studiens fältarbeten har genomförts under en period i grundskolan (2011-2013) när en ny läroplan med kursplaner infördes, liksom betyg i årskurs sex samt nationella prov i fler ämnen än tidigare. I avhandlingen ägnas särskild uppmärksamhet åt klassrumspraktiken och dess aktörer i relation till de nämnda reformerna. Elevers och lärares röster har fått höras. I synnerhet minns jag elevernas kommentarer angående betygens införande i årskurs sex, exempelvis:

”Man blir mer orolig och tränar lite mer”.

”Det som känns mindre bra är att man kan bli lite ledsen och nedtryckt om man får lägre betyg”.

”Jag tycker det ställs för höga krav redan i sexan, herregud! Vi är bara barn!”

”Jag är lite orolig för betygen men det är ändå spännande. Det känns inte bra om man skulle få ett dåligt betyg, men samtidigt är jag taggad”.

”Nu när vi har betyg så tar jag varje lektion seriöst, men förut kanske jag satt och gjorde ingenting på vissa lektioner”.

En annan minnesbild från fältarbetena är från ett klassrum där en lärare sitter ensam en eftermiddag när eleverna slutat för dagen. Det är två veckor kvar av vårterminen i sexan, och vi hade bestämt att träffas för att genomföra en intervju. När jag kommer in i klassrummet säger läraren: ”Du kan inte ana vad jobbigt det är, jag vet inte vad jag ska göra. Betygen ska in idag! Det är så mycket, jag vet varken ut eller in! Det är allt tillsammans som gör det jobbigt: Nationella proven, omdömena, betygen. Det är så svårt, jag velar hit och dit vad jag ska sätta. Det känns konstigt, jag kan inte ens uppskatta att det snart är sommarlov.”

Dessa beskrivningar är bara några exempel från de genomförda fältarbetena som får illustrera de många olika tankar och känslor som bedömning i skolan väcker. Kanske beror de många olika reaktionerna på att bedömning i sig till synes är präglad av vissa motsatser (jfr Broadfoot, 2002). Den kan föra med sig glädje, men även obehag. Den kan vara något du eftersträvar, men även något du helst vill undvika. Den kan vara något som utvecklar och ger dig självförtroende men även något som hämmar eller försvagar. Den kan vara något du inte alls tänker på eller kan vara *allt* du tänker på. Bedömning i skolan kan ha många ansikten, och erfars ofta på olika sätt av olika människor.

Två ofta angivna ändamål med bedömning i skolan är att kontrollera lärande som skett, samt att främja lärande medan det pågår. Bedömning som kontroll kopplas ofta till betyg och prov, bedömningsformer som inte minst de senaste åren använts för att reformera den svenska skolan genom exempelvis det ovan nämnda införandet av tidigare betyg samt fler nationella prov. Parallellt med den ökade kontrollen av elevers kunskaper ges också mycket uppmärksamhet till den pågående bedömningen i den vardagliga undervisningen. Denna bedömning, som oftast kallas för formativ bedömning eller bedömning för lärande, syftar till att främja både lärande och undervisning. Under dessa omständigheter, under en händelserik tidsperiod för svensk skola, har föreliggande avhandlingsarbete med bedömning i förgrunden tagit form. I detta första kapitel beskrivs närmast hur forskningsintresset utvecklas till avhandlingsfokus. I direkt anslutning till detta presenteras det centrala begreppet bedömningsprocessen. Därefter beskrivs studiens kontext, problem samt studieobjekt. Avslutningsvis i kapitlet presenteras syfte och frågeställningar samt avhandlingens fortsatta disposition.

Från forskningsintresse till avhandlingsfokus

Min utgångspunkt i avhandlingsarbetets initialskede, 2010, var att studera bedömning i, eller tydligt relaterat till, klassrumspraktiken. De grundläggande frågorna för forskningsintresset var *Vad bedöms? Hur bedöms det? Vad gör bedömningen med elever och lärare?* Det som skulle undersökas för att söka svar på dessa frågor var kommunikationen och interaktionen i klassrummet, sett ur ett bedömningsperspektiv, och aktörernas (elevers och lärares) tankar om detta.

Praktiken i blickpunkten blev klassrum i årskurs fem och sex i svensk grundskola, en klassrumskontext som tidigare inte i någon större omfattning undersökts ur ett bedömningsperspektiv. Det var särskilt intressant att undersöka dessa årskurser eftersom det vid denna tid, 2010, stod flera statligt initierade åtgärder för dörren som kunde tänkas påverka undervisning, bedömning och klassrumsaktörer. Nya kursplaner med kunskapskrav i alla ämnen skulle införas, liksom betyg från årskurs sex. Det visade sig också snart att de nationella proven i årskurs fem skulle flyttas till årskurs sex, och dessutom genomföras i fler ämnen än tidigare. I synnerhet ansåg jag det intressant att studera klassrumspraktik i samband med införandet av betyg från årskurs sex, bland annat eftersom betyg i olika aspekter genom åren varit en intensivt diskuterad fråga i svensk utbildningsdebatt. En idé växte fram om att undersöka olika klassrumspraktiker ur bedömningsperspektiv, före och efter betygens införande. Ett centralt inslag i avhandlingsarbetet skulle vara att undersöka samma klassrumspraktiker under två på varandra följande läsår, via framför allt observationer och intervjuer med klassrum-

mets aktörer, för att utröna om och isåfall hur praktikerna förändrades och hur elever och lärare erfor sin praktik.

Bedömningsprocessen

I fokus för analysen av klassrumspraktiken ur ett bedömningsperspektiv har *bedömningsprocessen* varit. Användningen av detta begrepp växte fram i samband med det första fältarbetet, vårterminen 2011. För att förstå de observerade bedömningssituationerna jämfördes de med tidigare forskning. Det blev tydligt att bedömningen skedde i ett sammanhang och var sammanvävd med andra aspekter av klassrumspraktiken. Det fanns därför ett behov av att sätta in de enskilda handlingarna i den kontext de utfördes. Jag försökte i analysen av det första fältarbetet strukturera bedömnings-situationer och bedömningshandlingar som tillhörande olika komponenter, vilka kunde knytas till några olika frågor: Vilka mål finns i praktiken och hur synliggörs de? Hur går undervisningen till? Vad är det som bedöms, och hur görs detta? Relationen mellan dessa komponenter (lärandemål, undervisning och bedömning) blev intressant och växte fram i form av begreppet bedömningsprocessen (jfr Pettersson, 2010). Bedömningsprocessen blev därmed fokus för undersökningen vid de fortsatta fältarbetena, men fungerade samtidigt som analytiskt begrepp. I observationerna fanns således en bred syn på vilka situationer som kan anses vara bedömning, även om det visade sig intressant att koppla den bedömning som skedde till de officiella riktlinjer som omsluter bedömningsaspekter i klassrumspraktiken, det vill säga de rådande styrdokumentet, i synnerhet kursplanerna.

Komponenterna i bedömningsprocessen (lärandemål, undervisning och bedömning) är i praktiken ofta sammanvävda och svåra att skilja åt. De kan dock separeras analytiskt, även om det visade sig för mig att detta inte heller är helt enkelt att göra. Komponenterna lärandemål och bedömning har båda undervisning som en slags "plattform". Målen pekar ut riktningen för undervisning och lärande, och bedömning kan både främja och summera lärande. Bedömning kan dock ske utan att det finns några mål, och mål kan finnas utan att någon bedömning sker utifrån just de målen. Enligt inspirationskällan till begreppet (Pettersson, 2010) börjar bedömningsprocessen med en bestämning, utifrån kursplanerna, av innehåll för undervisning och bedömning. Bedömningsprocessen (enligt Pettersson) börjar således med att planera vad undervisningen ska innehålla och vad som ska bedömas i denna. I min definition av bedömningsprocessen ingår dock inte enbart det som kan hänföras till kursplanerna. Utifrån den breda syn på vilka situationer som anses vara bedömning uppmärksammas även bedömning av beteende och egenskaper. Begreppet bedömningsprocessen uppmärksammar tre kompo-

nenter, men det finns en stor öppenhet för de många olika uttryck bedömningsprocessen kan ta sig i praktiken.

Min definition av bedömningsprocessen har, sett till sina komponenter, vissa likheter med begreppet *samstämmighet* (*alignment*, Biggs, 2003). Hög grad av samstämmighet i ett målrelaterat utbildningssystem uppnås enligt Biggs när mål, undervisning och bedömning fungerar väl tillsammans, vilket även anses vara gynnsamt för elevers lärande. Studiet av bedömningsprocessen i denna avhandling syftar dock inte främst till att undersöka huruvida komponenterna är i enlighet med varandra. Det huvudsakliga intresset riktas istället mot vilka olika uttryck bedömningsprocessen tar sig, vilka faktorer olika uttryck kan härledas till, samt vilka eventuella konsekvenser dessa uttryck kan få för elevers lärande och socialisation.

Kontextbeskrivning

Studien bygger på fyra fältarbeten som har genomförts i årskurs fem och sex i tre svenska skolor. Fältarbetena genomfördes vårterminerna 2011, 2012, 2013 samt höstterminen 2012. Undersökningen av bedömningsprocessen i klassrumspraktiken har skett mot bakgrund av en intensiv reformperiod i svensk grundskola. Några reformer¹ anses kunna ha särskilt stor påverkan på bedömningsprocessen, och uppmärksammas särskilt i avhandlingen: Nya kursplaner med kunskapskrav, införande av betyg i årskurs sex samt införande av nationella prov, i utökad form², i årskurs sex. De nya kursplanerna med kunskapskrav är delar av den nya läroplanen, *Lgr 11* (Skolverket, 2011a), som började tillämpas i skolorna från höstterminen 2011. Betyg i årskurs sex började sättas höstterminen 2012. Vårterminen 2013, under studiens avslutande fältarbete, var andra året som nationella prov genomfördes i årskurs sex, men första året de genomfördes i utökad form genom att

¹ De reformer som nämns är kopplade till den nya läroplanen i svensk grundskola, *Lgr 11*. Reformerna kan därför ses som delar eller åtgärder i en större helhet, det vill säga i en läroplansreform (tillsammans med andra åtgärder som är knutna till *Lgr 11*). Jag väljer dock att uppmärksamma just dessa tre reformer, som är av särskilt intresse för bedömning i klassrumspraktiken. De nya kursplanerna med kunskapskrav, som är en viktig del av läroplanen, benämns i avhandlingen oftast just som "nya kursplaner med kunskapskrav" eller "nya kursplaner" eller enbart "kursplanerna". Formellt sett (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011d) består kursplanerna i varje ämne av två delar; syfte och centralt innehåll. Till varje kursplan hör då kunskapskrav. När jag i min text ibland utelämnar "kunskapskrav" och enbart skriver till exempel "kursplanerna", så inbegriper jag dock även kunskapskraven i detta. Jag väljer alltså att i texten behandla kunskapskrav som del av kursplanerna. Ibland, särskilt i de senare kapitlen, lyfter jag dock fram enbart kunskapskraven. Kursplanerna med kunskapskrav är hursomhelst en del av läroplanen som har direkt relevans för undervisning och bedömning i den dagliga klassrumspraktiken.

² Fortsättningsvis används oftast beteckningen *utökade* nationella prov, vilket alltså syftar på att de nationella proven i årskurs sex under vårterminen 2013 genomfördes i utökad form, i fler ämnen än tidigare. Denna reform ska dock ses i skenet av att nationella prov i årskurs sex (i tre ämnen) genomfördes för första gången 2012, samt att 2013 var första gången som de nationella proven genomfördes samma termin som terminsbetyg skulle sättas i årskurs sex.

eleverna förutom i engelska, matematik och svenska även genomförde prov i ett no- och ett so-ämne (i en utprovningssomgång). Sammanlagt, i alla fem ämnen, uppgick antalet delprov till cirka tjugo stycken. 2013 blev således det första året som nationella prov genomfördes samtidigt som terminsbetyg skulle sättas i årskurs sex. De nämnda reformerna syftar till att styrdokumentet ska bli tydligare och att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling samt skolans målpåfyllelse ska förbättras (SOU 2013:30).

De beskrivna skolreformerna kan även placeras in i ett internationellt perspektiv. Ball (2006, 2008) samt Ball, Maguire och Braun (2012) framhåller de senaste decenniernas snabba spridning av utbildningsreformer världen över. På dagens, inom många områden, globala marknad anses hög kvalitet på ett lands utbildningssystem ge internationella konkurrensfördelar. Genom internationella kunskapsmätningar (exempelvis PISA), som tillmätts allt större betydelse, sker jämförelser av olika länders utbildningssystem. När då resultaten i dessa undersökningar, som i Sveriges fall, försämrats under ett antal år (t ex Skolverket, 2009a; Skolverket, 2010) har utbildningspolitiska åtgärder blivit ett viktigt medel för att vända den så kallade negativa trenden. Dessa åtgärder har, som det visat sig, ofta manifesterats i reformer med koppling till bedömning och utvärdering. Lindensjö och Lundgren (2000) beskriver skolans styrning, bland annat via reformer, genom begreppen formuleringsarena och realiseringsarena. Formuleringsarenan innehåller dels en central, politisk nivå som formulerar övergripande mål, och dels en administrativ nivå som ska tolka de politiska föresatserna. Planerna ska sedan sättas i verket på realiseringsarenan, där aktörerna är främst rektorer och lärare. Lindensjö och Lundgren (2000) gör gällande att det måste beaktas hur de olika arenorna relaterar till varandra, för att det ska vara möjligt att förklara resultaten av olika reformers implementering. Med detta som bakgrund, och när reformer införs i svensk grundskoleverklighet, används i avhandlingsstudien i synnerhet några av de begrepp som Basil Bernstein erbjuder. Bernsteins begrepp, framför allt klassifikation, inramning och pedagogic device, används som stöd i arbetet med att förstå arenornas sammanlänkning.

Presentation av problemet - vad har studerats och varför

Under den period fältarbetena har genomförts har alltså betyg införts i årskurs sex, liksom utökade nationella prov, samt nya kursplaner med kunskapskrav³ i grundskolan. Resultat från betyg och prov likt nationella prov

³ Kunskapskraven i de nya kursplanerna beskriver kunskapsnivåer för olika betyg i slutet av årskurs sex och nio, samt i slutet av årskurs tre gällande vad som krävs för *godtagbara kunskaper*. Även i andra årskurser ska dock bedömningen av elevernas kunskaper ske i relation till dessa kunskapskrav (jfr Skolverket, 2011d). I exempelvis årskurs fem sker då bedömningen i relation till kunskapskraven för årskurs sex. Läraren behöver

har oftast en summativ funktion. Elevernas prestationer sammanfattas i slutet av årskurs sex i form av betygsresultat. Betyg samt nationella provresultat rapporteras till skolhuvudmannen, samt nationellt via Skolverket (som sedan offentliggör resultaten skolvis). Betygen i årskurs sex på höstterminen rapporteras till skolhuvudmannen, men inte vidare till Skolverket. Resultaten kommuniceras till elever och föräldrar ofta enbart i form av terminsbetyg, och eventuellt även provbetyg i de ämnen som de nationella proven har genomförts i. Utifrån detta framgår det inte närmare vad eleverna behöver utveckla.

Det som studerats är bedömningsprocessen i årskurs fem och sex i relation till införandet av ovan nämnda reformer. Forskningsproblemet har sin bakgrund i att summativa, i form av betyg och standardiserade prov, bedömningspositiva påverkan på elevers lärande har visat sig ha litet stöd i tidigare forskning (t ex Harlen & Deakin Crick, 2002; Stobart, 2008; Jönsson, 2013; Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz, 2015). Detta beror på att den information som betyg och standardiserade prov oftast ger, genom betygsbokstäver, poäng eller sammanfattande provbetyg, anses vara alltför kondenserad för att främja elevers lärande. Summativa bedömningar har även visat sig styra undervisningen på ibland oavsiktliga, ofördelaktiga sätt och internationellt framhålls det att standardiserade prov har väsentlig inverkan på skolpraktiken (Apple, 2004). Eklöf (2011) diskuterar, utifrån en svensk horisont, kommande reformer som exempelvis tidigare betyg och nationella prov i fler ämnen: "Kritiker varnar för riskerna med att 'stämpla' elever redan i tidig ålder, för att fler prov kan komma att styra undervisningen och ta tid från själva lärandet, och för att fokuseringen på prov och betyg gör att man glömmer viktigare aspekter i utbildningen" (s. 77).

Forsberg och Lundahl (2006) diskuterar utifrån Bernstein (1971/1980) huruvida bedömningar är under- eller överordnade läroplan och undervisning, men menar att detta relaterat till praktiken är en empirisk fråga. I föreliggande avhandlingsstudie har undersökningen genomförts i klassrumspraktik i årskurs fem och sex, under en period med implementering av bedömningsanknutna reformer. De aktuella reformerna är delar av en ny läroplan, vilken trädde i kraft i grundskolan höstterminen 2011. Svenska forskare (Lundahl, 2011; Englund, 2012) har, i samband med introduktionen av den nya läroplanen med kursplaner (Lgr 11) hävdade att de nya kursplanernas karaktär, med bland annat mer konkreta mål, sannolikt kommer att få särskilda konsekvenser för undervisning och lärande. Lundahl (2011) hävdar att den nutida strävan efter enkelt mätbara resultat, återspeglats i de nya kurs-

gå "... göra en bedömning av vilken kunskapsnivå som det är rimligt att begära av eleven ... i förhållande till vad kunskapskraven anger" (Skolverket, 2011d, s. 23).

planerna, ökar risken för ett ytligt lärande hos eleverna. Det ökade resultatfokuset i den nya läroplanen kan enligt Englund (2012) medföra att fördjupning och reflektion blir mera sällsynt i undervisning och lärande. Osborn, McNess, Broadfoot, Pollard och Triggs (2000) visade att införandet av en nationell läroplan med tillhörande bedömningssystem i England, Nordirland och Wales⁴ ledde till förändringar i riktning mot en mer kontrollerad praktik. Undersökningen genomfördes i *primary school* (med elever cirka fem- elva år), huvudsakligen under 1990-talet. Förändringarna i praktiken gällde både undervisningsinnehåll samt undervisningens och bedömningens karaktär. Enligt Osborn et al. (2000) skedde även begränsningar av lärarnas autonomi och det externa, formella ansvarsutkrävandet (relaterat till administrativa nivåer) ökade. Detta sammantaget gör det intressant att undersöka bedömningsprocessen i några svenska grundskoleklassrum, i relation till införandet av de nämnda nationella skolreformerna.

Studieobjektet

Avhandlingens studieobjekt är bedömningsprocessen i klassrumspraktiken samt hur aktörerna, framför allt elever, påverkas av och påverkar bedömningsprocessen. Analysen av bedömningsprocessen sker utifrån en syn på skolan som samhällelig institution och de sociala och politiska sammanhang den är en del av. Avhandlingens studieobjekt förbinds i analysen med flera nivåer i utbildningssystemet, och studien uppmärksammar därmed förhållandet mellan mikro och makro. Forsberg och Lindberg (2010) menar, i en genomgång av svensk bedömningsforskning, att det finns ett behov av forskning om relationen mellan olika nivåer. De menar, i och med de senaste årens ökade betoning på kontroll, inspektion och utvärderingar, att förutsättningarna för samarbetet mellan pedagogisk praktik, administration och politik har förändrats, vilket behöver uppmärksammas ytterligare. Forsberg och Lindberg har dessutom delat in svensk bedömningsforskning 1990-2009 i olika kategorier. Föreliggande avhandlingsstudie rör sig i gränslandet mellan följande kategorier: Elevers erfarenheter och upplevelser av bedömning, Bedömningar som fenomen, Skolans styrning och lärares arbete samt Lärares didaktiska bedömningspraktik.

⁴ Jag kommer vid flera tillfällen att hänvisa till förändringar (samt forskning om dessa förändringar) i *primary school* som följde på *Education Reform Act* 1988 när en ny läroplan med bedömningssystem infördes i England, Nordirland och Wales. I fortsättningen kommer jag dock inte att skriva ut alla dessa tre delar av riket Storbritannien utan hänvisar till "ett brittiskt reformarbete" eller liknande. Observera att när jag då skriver "brittiskt" eller "brittiska" inbegrips dock *inte* den fjärde brittiska riksdelens Skottland eftersom de hade (och har) ett eget skolsystem, skilt från de övriga riksdelarnas.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av ovanstående är studiens syfte att beskriva och förstå bedömningsprocessen i årskurs fem och sex i svensk grundskolepraktik, och de förändringar som sker i relation till införandet av betyg, utökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav.

För att uppfylla syftet ska följande frågeställningar besvaras:

Hur framträder bedömningsprocessen i klassrummet före och efter reformernas införande?

Vad betyder bedömningsprocessen för eleverna, i relation till reformernas införande?

Avhandlingens disposition

Detta är en sammanläggningsavhandling, med en inledande så kallad kappa samt fyra refereegranskade artiklar. Kappan består av åtta kapitel. I det första kapitlet har studien och dess inriktning introducerats, även i form av syfte och frågeställningar. Det andra kapitlet innehåller en bakgrundsbeskrivning till de skolreformer som är framträdande i studien. I det tredje kapitlet följer en genomgång av tidigare forskning gällande bedömning i skolan, och i det fjärde beskrivs studiens metod, analysens genomförande samt etiska överväganden. I det femte kapitlet beskrivs studiens resultat, med sammanfattningar av de fyra artiklarna. Avhandlingens artiklar beskriver klassrumspraktik i kronologisk ordning under tidsperioden 2011-2013 och sammanfattningarna är ordnade i den följd som artiklarna författades. Kapitel fem blir därmed samtidigt en beskrivning av avhandlingsarbetets forskningsprocess; i anslutning till artikelsammanfattningarna beskrivs hur metod, teori och empiri har samspelat genom de olika fältarbetena och artikelskrivandet, samt hur teorianvändningen utvecklats. Beskrivningen av studiens teoretiska ramverk är således invävt i resultatkapitlet. I det sjätte kapitlet görs en sammanfattande analys. I kappans sjunde kapitel diskuteras resultaten. Kappans åttonde, avslutande kapitel innehåller reflektioner gällande studiens metod, trovärdighet, bidrag samt tänkbar fortsatt forskning. Därefter följer de fyra artiklarna i sin helhet.

2. Bakgrund

Undersökningen av bedömningsprocessen i klassrumspraktiken i årskurs fem och sex sker mot bakgrund av främst reformer som tidigare införande av betyg, utökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav. I detta kapitel tecknas först en bakgrund gällande skolreformers förutsättningar att slå igenom i praktiken, samt sedan till införandet av betyg i årskurs sex och utökade nationella prov. I dessa avsnitt vävs även bakgrunden till införandet av nya kursplaner in. Införandet av reformerna placeras även in i en samhällelig och internationell kontext. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om reformers påverkan på lärares arbetsvillkor.

Skolreformers genomslag

De ovan nämnda reformerna är utbildningspolitiska åtgärder som kan anses verka nära klassrumspraktiken, och ha förutsättningar att kunna påverka undervisningen och elevernas studieresultat (SOU 2013:30). Stora läroplansreformer tar dock vanligen lång tid innan de får genomslag, enligt Lindensjö och Lundgren (2000) bland annat beroende på bristfällig kommunikation mellan formulerings- och realiseringsarenorna. Vad gäller tid för reformers genomslag skiljer dock Åsén (2013, s. 275), i en bilaga till SOU 2013:30, mellan hur lång tid det tar innan en reform "... påverkar lärares planering respektive slår igenom i undervisningen..." (vilket har större relevans för föreliggande avhandlingsstudie) och innan det "... påverkar elevernas resultat". Beträffande större läroplansreformer kan det, enligt Åsén (2013), ta mellan 5-15 år innan lärarplanering och undervisning påverkas medan det vad gäller påverkan på elevers resultat finns knapphändigt med studier som kunnat besvara frågan. Åsén lyfter dock fram implementeringen av den senaste norska läroplansreformen där det noterades förbättringar i elevers studieresultat efter cirka fem år. Vad gäller betygsreformer hävdar Åsén att de slår igenom mycket snabbare eftersom exempelvis ett nytt betygssystem vanligen måste börja gälla vid en viss tidpunkt. En reform likt tidigare införande av betyg i årskurs sex (med betygsättning som bygger på nya kursplaner med kunskapskrav) kan således förväntas få ett relativt snabbt genomslag i praktiken, åtminstone vad gäller lärares planering och påverkan på undervisningen. Att verkligen sätta sig in i de nya betygen för att förstå tankegångar kring kunskapskrav med mera kan dock ta längre tid, för både lärare och elever (jfr Åsén, 2013).

Betyg i årskurs sex

Betyg har under många år varit en omdiskuterad fråga i svensk utbildningsdebatt, sannolikt i högre grad än i de flesta andra länder. Diskussionerna har bland annat handlat om betyg överhuvudtaget ska finnas, vid vilken tidpunkt de ska börja sättas, och hur de ska vara utformade (jfr Korp, 2006; Utbildningsdepartementet, 2010; Erickson & Gustafsson, 2014). Debattens vågor gick särskilt höga i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet, i synnerhet genom ett starkt betygsmotstånd, bland annat från olika elevorganisationer och politiska ungdomsförbund (Lundahl, 2009). Ända sedan 1940-talet har betygen haft en stark koppling till urval för vidare studier, vilket enligt Andersson (1999) delvis kan förklara den intensiva betygsdebatt som förts under flera decennier. Andersson anger också att betygsutredningar på 1940-talet, som sedan skulle ligga till grund för det relativa betygssystemet (som dock inte trädde i kraft förrän 1962), satte in betygen i ett samhällsperspektiv. Betygen var bland annat tänkta att fungera som verktyg för att jämma ut de skillnader som fanns mellan olika samhällsklasser. Paradoxalt nog så utgick dock den kritik som senare uppstod gentemot betygen, under det relativa betygssystemet, främst från "... hur de fostrar och sorterar" (Lundahl, 2009, s. 77). Liknande kritik mot betygen innehöll uppfattningen att de legitimerar olikheter som finns i samhället (Andersson, 1999).

Betyg gavs i årskurs tre och sex, under det relativa betygssystemet, fram till i början av 1980-talet. Kommunerna kunde dock under läroplanen Lgr 69 (gällande 1970-cirka 1980) besluta om att inte sätta betyg i årskurs sex (och årskurs tre). När läroplanen Lgr 80 trädde i kraft ersattes betygsättningen i dessa tidiga årskurser av en första betygsättning i årskurs åtta. Det relativa betygssystemet ersattes i samband med införandet av ny läroplan 1994 (Lpo 94) av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Den nya läroplanen förde också med sig en ändrad syn på kunskap, vilket skulle innebära nya förutsättningar för bedömning: "Skolan uppmanas stimulera *kunskap som handling* och bedöma den efter hur den syns i handling... Kunskap betraktas som situationsbunden, funktionell och kulturell" (Lundahl, 2014, s. 548).

Implementeringen av den nya läroplanen och bedömningssystemet - som var en del av flera mycket genomgripande förändringar i det svenska utbildningssystemet - visade sig inte vara helt problemfri och tog längre tid än beräknat. Bedömningssystemet utsattes understundom för hård kritik. Mål och betygs-kriterier ansågs vara otydliga och svåra att tolka (Selghed, 2004; Tholin, 2006). Det föreföll som att Lpo 94:s kursplaner inte kunde erbjuda lärarna det stöd som behövdes i undervisningsplanering och bedömning av elevernas kunskaper. Utifrån kritik som framkommit tillsattes utredningen SOU 2007:28 som bland annat hävdade att lärarnas verktyg för att identifi-

era och följa upp elevers kunskaper måste förbättras, särskilt genom tydligare kursplanemål. Utredningen innehöll ett antal förslag på åtgärder för förbättringar, som sedan skulle ligga till grund för delar av den kommande nya läroplanen med kursplaner (Skolverket, 2011a); däribland införande av kunskapskrav för årskurs tre, sex och nio, och att nationella prov som förut getts i årskurs fem skulle flyttas till slutet av årskurs sex. I utredningen poängteras även att regeringen uttryckt (i Prop. 2006/07:1) att den första betygssättningen bör tidigareläggas till årskurs sex samt att betygsskalan bör utökas med fler steg.

Sett i ett europeiskt perspektiv sätts, enligt Lundahl, Roman och Riis (2010) det första betyget i det svenska skolsystemet, liksom i de nordiska länderna som helhet, i relativt sen ålder. Lundahl et al. (2010) hävdar dock att det finns en europeisk inriktning mot att lägga de första betygen senare, vilket då skulle betyda att Sverige agerar stick i stäv med andra länder, i och med att betygen tidigareläggs.⁵

Nationella prov i årskurs sex

De nationella provens omfattning i det svenska skolsystemet har stadigt ökat sedan proven infördes på 1990-talet, sett till antal årskurser, ämnen de ges i samt provtyper (Lundahl, 2009). Vad gäller grundskolan genomfördes nationella prov⁶ från 1996 i årskurs fem (dock ej obligatoriska förrän 2009) samt från 1998 i årskurs nio, i ämnena engelska, matematik och svenska (Lundahl, 2009). I årskurs nio har proven senare utökats till att omfatta även naturorienterande och samhällsorienterande ämnen (no och so-ämnen), och från 2009 genomförs nationella prov även i årskurs tre, i matematik och svenska (Lundahl, 2009). I och med att den nya läroplanen (Skolverket, 2011a) trädde i kraft flyttades proven i årskurs fem till årskurs sex. Proven i årskurs sex genomfördes för första gången vårterminen 2012. Från och med 2013 genomfördes nationella prov i årskurs sex i utökad form, i fler ämnen än tidigare. Det som tillkom var no- och so-ämnen.

Centralt utformade prov i det svenska skolsystemet, från 1940-talet fram till mitten av 1990-talet kallade standardprov (i gymnasiet benämndes de dock centralprov) och sedan nationella prov, har genom tiderna på olika sätt använts i relation till betyg (jfr Lundahl, 2009). Under 1970-talet, som tidigare

⁵ I Lundahl et al. (2015) diskuteras dock svårigheter som finns med att göra jämförelser mellan olika länder gällande i vilken ålder eller årskurs de första betygen sätts. Detta beror bland annat på stora skillnader i vad som menas med betyg.

⁶ Det nationella provsystemet för grundskolan består av flera provtyper, men i avhandlingen riktas intresset främst mot *ämnesproven*.

nämnts, fick varje kommun avgöra huruvida betyg skulle sättas i årskurs tre och sex eller inte. Under denna tid, präglad av en utbredd misstro mot betyg och prov, sjönk också intresset för användningen av standardprov ute i skolorna (Lundahl, 2009). Lundahl beskriver att centralt utformade prov genom åren haft olika syften och ändamål. När de nationella proven infördes i grundskolan på 1990-talet omprövades syftet ytterligare, nu i en skola med ett nytt, decentraliserat styrsystem, med mål- och resultatstyrning istället för regelstyrning. Lundahl framhåller att proven i den relativa betygsättningens kontext haft en tydlig legitimitet men att det nu blev mera oklart vilka funktioner de skulle fylla. Frågan gällde framför allt om de nationella proven främst skulle vara stödjande eller styrande för lärarnas arbete. År 2004 förtydligade regeringen (Lundahl, 2009) de nationella provens syften. Innebörden i förtydligandet var att proven skulle vara både stödjande och styrande, men att den styrande delen blev något förstärkt. Den tidigare nämnda utredningen (SOU 2007:28) såg de nationella proven som ett viktigt medel för att utveckla bedömningen i skolan: ”De nationella proven är ytterligare ett verktyg för staten att stödja målsystemet och bidra till en bättre likvärdighet i bedömningen av elevernas kunskaper. Bristen på tydlighet i och kommentarer till kursplanerna bedömer jag också har försvårat arbetet med att effektivt utforma nationella prov” (s. 187). I denna utredning fanns mycket av grunden till det som sedan skulle bli bedömningssystemet i den nya läroplanen (Lgr 11) där nya kursplaner med kunskapskrav, införande av betyg i årskurs sex samt nationella prov i årskurs sex är några av komponenterna. Det officiella syftet som de nationella proven har idag är ”... att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning, och ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå” (Skolverket, 2014, s. 1). Proven kan även, enligt Skolverket (2014), bidra till konkretisering av kursplaner samt till elevers ökade måluppfyllelse.

Reformerna - delar i ett större mönster

Det intensiva reformarbete som berört den svenska grundskolan de senaste åren har vanligen motiverats från regeringshåll med att åtgärder måste vidtas på grund av sjunkande resultat. De aktuella reformerna kan också ses som delar i ett globalt mönster, eftersom liknande utveckling kunnat skönjas internationellt. Utbildningsreformer som initierats och trätt i kraft runtom i världen de senaste decennierna skiljer sig dock ofta åt i sin utformning mellan olika länder, även om gemensamma kännetecken finns (Lindblad & Popkewitz, 2000). Apple (2001) beskriver att en övergång till decentralisering och marknadsanpassning skett i stora delar av västvärldens skolsystem. Detta är en del av de samhällsförändringar som skett främst sedan 1980-talet och som inneburit en utveckling mot effektivisering, konkurrens-

utsättning och marknadsanpassning av offentlig verksamhet, en styrning kallad New Public Management, NPM. Sett till svensk skola styrs och kontrolleras verksamheten nu via mål- och resultatstyrning istället för regelstyrning (se Löfqvist, 2015). Skolor måste uppvisa vad de åstadkommit och vilken kvalitet de håller, exempelvis genom att utbildningsresultat offentliggörs (Lundgren, 2003). Utbildningsresultat har, i Sverige och internationellt, blivit ett medel för styrning (Lundahl, 2011). I detta sammanhang talas om *accountability* (t ex Stobart, 2008; Torrance, 2011) vilket innebär ansvars- skyldighet. Detta märks på både nationell-, huvudmanna- och skolnivå, och ger efterverkningar även i klassrumspraktik (jfr Williamson & Poppleton, 2004). Det sistnämnda visar sig enligt Williamson och Poppleton, i en internationell studie, exempelvis genom att lärare känner av en ökad arbetsbörda och stress i skolvardagen. Denna styrning, som bland annat sker via bedömningar med summativa syften; exempelvis resultat från betyg och nationella prov som rapporteras externt, och som påverkar klassrumspraktik, lärare och elever, benämner Ball (1998; 2008) och andra för *performativitet*. Jeffrey och Troman (2012) hävdar exempelvis, "In the educational field, the performativity culture is being used by government to raise standards in schools, to raise the educational achievement of the mass of the population" (s. i). Forsberg och Lindberg (2010) diskuterar perioden 1990-2009 och benämner, från ett svenskt perspektiv, de nämnda förändringarna för "... en restrukturerings av utbildningssystemet i sin helhet" (s. 9). De framhåller att förändringarna har starka kopplingar till frågor om bedömning, vilket också är tydligt internationellt. Stobart (2008) lyfter fram att politiska beslutsfattare har insett att bedömning kan användas som ett kraftfullt verktyg när det gäller reformering av utbildning. Beslutsfattare har uppfattat att bedömning är ett sätt att snabbt få tag i "rodret" (Stobart, 2008, s. 122) vilket gör att resten av systemet då måste ansluta.

Reformers påverkan på lärares arbetsvillkor

De ovan beskrivna förändringarna i styrning av utbildning via reformer påverkar även lärarnas villkor och arbetsuppgifter. Ball (2003) hävdar att reformer kopplade till utvärdering, uppföljning och bedömning, på ett djupare plan förändrar villkoren för lärares arbete, och även lärarna själva: "... changing what it means to be a teacher, the technologies of reform produce new kinds of teacher subjects" (Ball, 2003, s. 217).

Decentraliseringen av det svenska skolsystemet under 1990-talet fick till följd att alltmer ansvar lades över på enskilda skolor, lärare och elever. Lärarna benämndes i statliga dokument allt oftare som "professionella", och idén från centralt, politiskt håll var att lärarnas inflytande över den egna verksamheten skulle öka (jfr Carlgren, 1995). Andra tongångar skulle dock snart höras, inte minst från forskarkåll. Forsberg och Wallin (2006) använde

begreppet *kontrollregimen* för den starkare styrning som de ansåg läroplanen (Lpo 94) hade lett till i praktiken, i strid mot de tankar som fanns bakom decentraliseringen till lokal nivå under 1990-talet. De hävdade att läraren genom detta reduceras till en "... byråkrat som förvaltar ett givet system och till en teknokrat som effektuerar den instrumentella innebörd som kriterierna bär" (Forsberg & Wallin, 2006, s. 180).

Den kritik som i början av 2000-talet framförts mot sjunkande resultat och bristande disciplin i svenska skolor (Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010) skulle bland annat leda till att den kommande läroplanen (Skolverket, 2011a) innefattade en tydligare styrning, med nya kursplaner med kunskapskrav. Undervisningsinnehållet preciserades på ett sätt som förut inte varit fallet, och kopplingen till de nationella proven var tydlig. På grundval av den nya läroplanens innehåll, förutsåg Morawski (2011) att den oberoende läraren var på väg att ersättas av en instruktionsstyrd lärare som genomdriver beslut som fattats på andra nivåer. Englund (2012) har en liknande uppfattning, och gör gällande att den, som han benämner, "resultatfokuserade" läroplanen kan föra med sig att lärarna "... successivt tappar kontrollen över sin egen yrkesverksamhet genom att deras utrymme för professionellt utövande minskar" (Englund, 2012, s. 29).

3. Forskning om bedömning i skolan

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning, av relevans för avhandlingens problemområde. Inledningsvis presenteras tidigare forskning gällande klassrumsbedömning, i huvudsak beträffande grundskola eller motsvarande skolformer. Därefter presenteras forskning om påverkan av betyg och prov på den pedagogiska praktiken samt på elevers lärande och socialisation.

Klassrumsbedömning

Begreppet bedömningsprocessen, i den mening det används i avhandlingen, har nära anknytning till klassrumsbedömning, väl bekant inom internationell utbildningsforskning. Inom klassrumsbedömningsforskningen används ofta begreppen formativ och summativ bedömning. Vanligt är att beskriva det förstnämnda som främjande lärande och undervisning, och det sistnämnda som en sammanfattande bedömning av lärande som skett (jfr Lundahl, 2011). Formativ bedömning används ofta synonymt med bedömning *för* lärande och summativ bedömning med bedömning *av* lärande. Det är dock syftet eller hur bedömningen används som avgör om bedömningen är formativ eller summativ (t ex Wiliam, 2010, Harlen, 2012). De metoder eller verktyg som används kan i klassrumspraktiken se likadana ut för båda syftena, även om olika verktyg kan vara bättre eller sämre utformade för möjligheten att göra bedömningar i det ena eller andra syftet. Bedömning i klassrumspraktik kan också vara mer eller mindre påverkad av formativa eller summativa synsätt.

I en vidare redogörelse av de ovan nämnda begreppen formativ bedömning/bedömning för lärande kan nämnas att Stobart (2008) beskriver bedömning för lärande som en process men också som ett förhållningssätt till klassrumsbedömning. Forskning (t ex Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Wiliam, 2011) visar att formativ bedömning/bedömning för lärande, förutsatt att det utövas på "rätt" sätt, är gynnsamt för elevers lärande. Detta sker främst genom att lärandemålen görs tydliga, att elevernas kunnskap synliggörs och att effektiv återkoppling ges. Bennett (2011) ifrågasätter dock till viss del den forskning som framhåller den formativa bedömningens positiva effekter på elevers lärande (se även Dunn & Mulvenon, 2009). Kritik finns också mot att formativ bedömning i praktiken ibland används på ett närmast instrumentellt sätt med bland annat alltför detaljerad återkoppling från lärare (Marshall & Drummond, 2006; Torrance, 2007; Torrance, 2012).

Torrance och Pryor (1998, 2001) och McMillan, (2010) beskriver på ett sinsemellan ganska liknande sätt olika förhållningssätt till klassrumsbedöm-

ning, vilka tar avstamp i olika syn på lärande. De menar att klassrumsbedömning är ett kontinuum, med formativa förhållningssätt på ena sidan och summativa på den andra. Torrance och Pryor använder begreppet divergent bedömning för det förstnämnda förhållningssättet och konvergent bedömning för det sistnämnda. Harlen (2012) gör på ett liknande sätt när hon ställer två ramverk mot varandra; bedömning för formativa syften och bedömning för summativa syften. Det ena stödjer lärande och undervisning medan det andra lägger tyngdpunkten på lärande som har skett. Harlen menar dock att dessa två dimensioner, vilket även gäller för McMillan (2010) och Torrance och Pryor (1998, 2001) och deras två sidor av kontinuum, knappast finns i renodlade former i praktiken, utan att de kombineras i olika grad.

En empirisk studie som visar på omständigheter i praktiken, ungefär i linje med de ovan teoretiskt beskrivna dimensionerna eller förhållningssätten, dock utan att använda begrepp från klassrumsbedömningsforskning, är Morais, Fontinhas och Neves (1992). Morais et al. som stödjer sig på Bernsteins teoribildning, har undersökt olika klassrumspraktiker med elever i tio-tolvårsåldern där undervisningen sker i naturvetenskapliga ämnen. Praktikerna jämfördes med varandra, och de varierade på så sätt att en praktik hade en traditionell undervisningsinriktning, en annan hade en progressivistisk inriktning och den tredje kan karakteriseras som belägen mitt emellan dessa två. Morais et al. belyser undervisningens innehåll, samt hur undervisning och bedömning går till. De hävdar att tydliga bedömningskriterier främjar elevernas lärande, och att kännetecknen från båda ytterligheterna av klassrumspraktiker bör sammanfogas i en praktik, för att elevernas lärande ska förbättras.

Formativ bedömning är i policy och forskning ofta återopat som en "god sak", men i denna avhandlingsstudie överensstämmer synen på formativ bedömning med Torrance och Pryors (1998) argumentation: "... formative assessment is an 'inevitable thing', *i.e. all assessment practices will have an impact on pupil learning*, but whether or not it is a 'good thing', and if it is, how this is actually accomplished in practice, is an empirical question" (s. 10).

Torrance och Pryor (1998, 2001); Filer och Pollard (2000); Pollard, Triggs, Broadfoot, McNess och Osborn (2000); har samtliga, med en inriktning liknande föreliggande studie, undersökt bedömning i klassrumspraktik i brittisk primary school. Undersökningarna har gjorts mot bakgrund av de genomgripande förändringar som genomfördes i primary school med början under senare delen av 1980-talet. Dessa förändringar, främst gällande introduktionen av en nationell läroplan med bedömningskrav (Pollard et al. 2000) kan sägas ha vissa likheter med reformarbetet i svensk grundskola

under de senaste åren. Pollard et al. har haft elevers erfarenheter relaterat till förändringarna som utpräglat fokus, medan Torrance och Pryor (1998; 2001) samt Filer och Pollard (2000) haft elevers praktik och erfarenheter som ett av sina huvudfokus. De kommer bland annat fram till att förändringarna medförde att mer formaliserade bedömningar blev rådande, vilket har haft påverkan på elevers förhållningssätt till lärande. Arbetena har ett gemensamt synsätt på bedömning; de menar att bedömningen även täcker in sociala och politiska aspekter, och inte kan genomföras helt objektivt. De nämnda forskningsarbetena liknar föreliggande avhandlingsarbete även med avseende på att klassrumsobservationer varit en framträdande datainsamlingsmetod.

Via huvudsakligen observationer och intervjuer undersökte Kousholt (2009) i vardaglig bedömningspraktik tre klasser, i årskurserna fyra, sex och sju i tre danska skolor. Undersökningen görs under en period när man från statligt, centralt håll önskar utveckla formativa bedömningsstrategier i danska klassrum, men även beslutar om införande av nationella prov. Kousholt undersöker och har velat förstå bedömningens betydelse för elever och lärare ur deras perspektiv. En slutsats är att det ökade bedömningsfokus i skolorna, med betoning på nya bedömningsmetoder, innebär att inte bara elevernas kunskaper bedöms, utan även deras egna tankar om sina kunskaper.

I Sverige har liknande forskningsinriktning (som denna avhandling) hittills varit sällsynt; Björklund Boistrup (2010) genomförde dock klassrumsobservationer i årskurs fyra-klassrum i ämnet matematik, med inriktning på bedömningshandlingar relaterade till återkoppling. Hon kommer fram till att det finns flera bedömningsdiskurser och framhåller att återkoppling riktad mot processer är mest fördelaktig för elevers lärande. Björklund Boistrup menar också att de nationella kursplanemålen bara i viss utsträckning görs tydliga i klassrum. Hon hävdar att detta beror på ett komplext samspel mellan många olika faktorer, särskilt på faktorer som ligger utanför enskilda lärares kontroll.

Betyg och prov och dess påverkan på pedagogisk praktik och elever

De reformer som särskilt tas i beaktande i denna studie är alltså tidigare införande av betyg, utökade nationella prov, samt nya kursplaner med kunskapskrav. Såväl betyg som nationella prov förknippas vanligen med summativ bedömning, det vill säga bedömning av lärande. Skolverket (2014) beskriver de nationella provens funktion som först och främst summativ. Klapp, Cliffordson och Gustafsson (2014) och Klapp (2015) pekar utan diskussion ut betygsättning som summativ bedömning. Utbildningsdeparte-

mentet (2014) konstaterar: "Arketyper för summativ bedömning är betyg-sättning av den svenska typen..." (s. 50). Skolverket (2011b) lyfter fram att den historiska orsaken till att betyg finns i det svenska skolsystemet är urvalssyftet, det vill säga att betygen skulle användas summativt. Det bör dock betonas att både betyg och nationella prov kan användas även framåtsyftande, vilket när det gäller nationella prov framhålls av Skolverket (2014) och av Lundahl (2011). Harlen och Deakin Crick (2002) hävdar dock att frekvent användning av standardiserade prov (likt nationella prov) kan få till följd att elever, i den vardagliga klassrumspraktiken, ser all bedömning som summativ - även när lärarnas syfte med bedömningen är att främja lärande.

Påverkan på pedagogisk praktik

Lärande och socialisation i den pedagogiska praktiken påverkas av undervisningens innehåll och karaktär. I detta avsnitt redogörs för forskning som behandlar hur undervisningen påverkas av betyg och standardiserade prov. Resultaten från dessa båda bedömningsformer, ofta i form av betygsbokstäver eller sammanfattande poäng, anses ge samma typ av summativa återkoppling (jfr Lundahl et al. 2010).

I svensk grundskolepraktik av idag, i de årskurser där betyg sätts, ska betyg sättas i relation till mål och kunskapskrav i de nationella kursplanerna. Ett av de nationella provens syften (Skolverket, 2014) är att konkretisera kursplaner. Därmed är det tydligt hur komponenterna, idag förtydligade genom reformer; nya kursplaner, betyg och nationella prov hänger samman med varandra och att detta är intentionen från officiellt håll. Ur ett brittiskt forskningsperspektiv pekar Stobart (2008) på liknande förhållanden: "The policy intention is to 'drive up' standards by influencing what is taught, and how it is taught,..." (s. 121).

Harlen och Deakin Crick (2002) visar dock att standardiserade prov begränsar övrig undervisning, både till innehåll och form. Exempelvis tenderar lärare att i högre grad använda sig av mer förmedlingsinriktade undervisningsmetoder i anslutning till genomförande av prov. Osborn et al. (2000) framhåller att omfattningen av helklassundervisning i brittiska primary school ökade i slutet av 1980-talet samt början av 1990-talet. Detta skedde i anslutning till implementeringen av ett nytt nationellt bedömningssystem som bland annat innefattade fler standardiserade prov.

Stobart (2008) och Torrance (2011) betonar att bedömning påverkar undervisning och lärande. "The key policy problem is that assessment will *always* impact on teaching and learning; the key issue is to try to accentuate the positive impact and diminish the negative impact as far as possible" (Torrance, 2011, s. 480). Stobart och Torrance, samt Au (2007) uppmärksammar

att standardiserade prov begränsar undervisningen genom att undervisningen främst inriktas mot de ämnen det är prov i (jfr med t ex Linn, 2000, och begreppet *narrowing of the curriculum*). Stobart (2008) slår fast: "What is tested, especially if it carries important consequences, will determine what is taught and how it is taught" (s. 118).

Begreppet *konstitutiva verkningar* används av Dahler Larsen (2012) när han beskriver påverkan av ett nationellt provsystem i Danmark. Lärare som intervjuas i studien beskriver att provsystemet till stor del påverkar undervisningsinnehållet och vad som anses vara viktig kunskap. Undervisningsinnehåll, som lärare anser betydelsefullt men som inte prövas på proven, väljs bort. Begreppet konstitutiva verkningar, även om det har en mer generell karaktär, kan knytas till begreppet *teaching to the test* (t ex Mehrens & Kaminski, 1989). "Teaching to the test" innebär att prov styr undervisningens inriktning, vilket gör att det är innehållet på ett kommande prov som är det centrala och inte i första hand att lärande sker. "Teaching to the test" behöver dock inte med automatik vara negativt, ett väl utformat prov kan tvärtom vara positivt för undervisning och lärande (jfr Stobart, 2008). Som nämnts är ett uttalat syfte med de svenska nationella proven att stödja lärarna i betygsättning och konkretiseringen av kursplaner (även Lundahl, 2011). Nationella prov prövar dock inte alla ämnen och förmågor, och en risk kan därmed vara att viss undervisning prioriteras, på bekostnad av andra ämnen och förmågor (jfr med ovan, angående provs begränsning av undervisning; Au, 2007; Stobart, 2008 samt Torrance, 2011).

Sjöberg och Silfver (2014) lyfter fram att de nationella proven i svensk grundskola under årskurs tre upptar stora delar av vårterminen, eftersom mycket tid även läggs på träning inför proven. Genomförandet av proven får dessutom till följd att de elever som behöver stöd i form av extra lärarresurs i den reguljära undervisningen inte får det under den period på cirka åtta veckor som proven genomförs. Dessa resurser läggs istället på själva genomförandet av proven.

Två svenska studier som visar på förhållandet mellan betyg samt den vardagliga undervisningen är Mickwitz (2011) samt Seger (2014). Mickwitz har intervjuat ett antal lärare i ämnet svenska i grundskolans senare år när den förra läroplanen (Lpo 94) fortfarande var i bruk. Lärarna anför att de anpassar undervisningens innehåll till sådant som är enkelt att betygsätta, och även till innehållet i de nationella proven. De hävdar att betygen begränsar det vardagliga pedagogiska arbetet. I Segers (2014) studie, empiriskt genomförd läsåret efter att Lgr 11 med nya kursplaner med kunskapskrav börjat tillämpas, uttrycker lärare i ämnet idrott och hälsa verksamma på högsta-diet, att undervisningen har förändrats i och med den nya kursplanen. Lä-

rarna i studien uttrycker att det tidigare fanns en större frihet att bestämma innehåll i lektioner, samt i fråga om vad som skulle betygsättas. Lärarna vittnar även om att dokumentationen ökat gällande underlag för betygsättning, samt att bedömning med tanke på betyg i högre grad genomsyrar den vardagliga undervisningen. De framhåller att för mycket fokus på styrdokumentet kan leda till att delar av undervisningen, som eleverna tidigare visat glädje inför, minskar i omfattning.

Påverkan på elever

Erickson och Gustafsson (2014) hävdar att det i vissa sammanhang finns en tro på att prov och betyg är gynnsamt för elevers lärande och framgång i skolan. De framhåller dock att det inte finns särskilt starkt stöd för detta i forskning.

När det gäller betygsättning i svensk grundskola har Sjögren (2010), Klapp et al. (2014) och Klapp (2015) använt material från samma tidsperiod i sina undersökningar. Materialet har sin grund i att kommunerna, under 1970-talet fram till 1982 (under det relativa betygssystemet), kunde välja om betyg skulle sättas i tidiga årskurser, i årskurs tre och sex, eller inte. Därför finns möjligheter till jämförelser. Sjögren (2010) rapporterar att vissa elevgrupper har missgynnats, och andra gynnats av att inte få betyg i tidiga årskurser. Hon kommer fram till att elever med föräldrar med låg utbildningsnivå som inte fått tidiga betyg, i större utsträckning hade oavslutade gymnasiestudier, och detta gällde i något högre grad flickor än pojkar. Pojkar med föräldrar med hög utbildningsnivå lyckades dock bättre i gymnasiestudierna om de inte fått tidiga betyg. Klapp et al. (2014) samt Klapp (2015) har undersökt senare studieresultat för elever som fått, samt inte fått, betyg i årskurs sex. Klapp et al. (2014) följer upp elevernas studieresultat i årskurs sju och kommer fram till att lågpresterande elever påverkas negativt av betygsättning i årskurs sex, men att det finns en svag tendens att högpresterande påverkas positivt. Klapp (2015) undersöker hur betygsättning i årskurs sex påverkar elever i årskurs sju-nio samt gymnasiet. Klapp visar att lågpresterande elever påverkas negativt i sina senare studier om de fått betyg i årskurs sex, men att det inte kan hävdas att högpresterande påverkas positivt.

Jönsson (2013) menar att betyg kan ge upphov till negativa effekter på elevers lärande. Detta beror, enligt Jönsson, på att betyg ger alltför kondenserad information, att de kan ha negativ inverkan på elevers självbild, samt att elever fokuserar på själva betyget istället för på de mål som finns.

I amerikansk kontext har Betts och Grogger (2003) undersökt betygets motiverande funktion och finner att högpresterande elever sporras av högre

krav i betygsättningen. Detta är dock inte fallet för lågpresterande elever vars motivation istället tenderar att försämras när kraven höjs i betygsättningen. Liknande resultat, att betyg påverkar lågpresterande elever mer negativt än högpresterande visar även Harlen och Deakin Crick (2002) samt Pollard et al. (2000). Evans och Engelberg (1988), Harlen och Deakin Crick (2002) och Broadfoot och Pollard (2006) hävdar att yngre elever förstår betygens innebörd sämre. Broadfoot och Pollard tillägger att detta kan leda till frustration och bristande engagemang i skolarbetet i tidig ålder, vilket kan följa med eleven i den fortsatta skolgången. Likheter med ovanstående finns i Lundahl et al. (2015), som innefattar både svensk och internationell forskning gällande betyg och summativa bedömningar. Lundahl et al. hävdar att yngre, och lågpresterande elevers lärande och prestationer i högre grad påverkas negativt av betyg och summativ bedömning än vad fallet är för äldre och högpresterande elever.

De svenska nationella proven är exempel på standardiserade prov. Inom forskningen används den engelska termen "high-stakes" (betyder ungefär "mycket står på spel", se Korp, 2011) för prov vars resultat kan ha vittgående konsekvenser för elever, men det kan vara high-stakes även för skolor eller nationer. De nationella proven i svensk grundskola anses inte officiellt vara high-stakes (jfr Eklöf och Nyroos, 2013). Resultaten från de nationella proven i årskurs nio kan dock ha betydelse för slutbetyget, som sedan utgör grund för urval till högre studier. Eklöf och Nyroos hävdar också att proven i årskurs nio i praktiken generellt uppfattas som high-stakes av elever. Vad gäller resultaten från de nationella proven i årskurs sex kan de till viss del ligga till grund för terminsbetygen i vissa ämnen, men har inte formellt sett några vittgående konsekvenser för elever. Trots detta kan elever ändå *uppfatta* de nationella proven i årskurs sex som high-stakes.

Under en reformimplementeringsperiod som inleddes i slutet av 1980-talet i brittisk primary school genomfördes flera forskningsarbeten (t ex Reay & Wiliam, 1999; Filer & Pollard, 2000; Pollard et al. 2000). Perioden innebar en markant ökning vad gäller antalet prov och tester av elevers kunskaper. Gemensamt för forskningsarbetena var att de belyste den ökade inriktningen på summativa bedömningar och i synnerhet dess påverkan på elever. Det noterades förändringar i elevers attityder och identiteter i och med att lärandemiljöerna i högre grad präglades av fokus på prestationer än på lärandeprocesser. Jeffrey och Troman (2011) har under 2000-talet undersökt liknande kontexter, i brittisk primary school, under intensiva examinationsperioder. Jeffrey och Troman identifierar en formering av elevers performativa identiteter och noterar bland annat en utbredning av en instrumentell syn på lärande, vilken även förvärvas av elever.

Paralleller kan dras mellan ovan beskrivna brittiska omständigheter samt inriktningen på, och tänkbara konsekvenser av, de senaste årens svenska skolreformperiod. Skillnader finns dock, bland annat är det i Sverige elevernas egna lärare som både sätter betyg (utifrån elevernas prestationer under terminen) och genomför och bedömer de nationella proven, vilket internationellt sett är ovanligt (jfr Erickson & Gustafsson, 2014). Detta kan påverka även elevernas sätt att hantera bedömningar av olika former och med varierande syften.

I en svensk studie som inbegriper grundskoleelever från årskurs två, fem samt högstadiet har Törnvall (2001) undersökt elevers uppfattningar och upplevelser gällande bedömning, bland annat angående hur elever upplever olika bedömningssituationer. De flesta elever ser bedömning som något som lärare gör för att ta reda på elevernas kunskaper, eller för att rapportera till föräldrar - inte för att utveckla deras lärande. Törnvall lyfter även fram att många elever i årskurs fem upplever olustkänslor i samband med läxförhör samt prov. Oro och nervositet i samband med bedömningssituationer förekommer i hög grad även hos elever på högstadiet. Hos dessa elever har även tankar på att prestationerna ligger till grund för betygsättning kommit in i bilden (vid tiden för datainsamlingen sattes de första betygen i svensk grundskola i årskurs åtta).

Ett svenskt etnografiskt exempel, som fokuserat årskurs tre-elevers reaktioner och deras tankar gällande prov och provgenomförande under nationella provsituationer i matematik är Sjöberg, Silfver och Bagger (2015). Deras resultat visar att det förekommer en hel del stress och oro i samband med genomförandet av proven, och att provsituationen kan ha negativ påverkan på barns självbild och inställning till matematik. I en tidigare etnografisk undersökning i svensk grundskola analyserar Lunneblad och Asplund Carlsson (2012) hur ett genomförande av ett nationellt prov i svenska i årskurs fem (datainsamlingen skedde under förra läroplanen, Lpo 94) reglerar elevers och lärares beteende och klassrumsdiskurs. Analysen sker med stöd av Bernsteins begrepp pedagogic device. Lunneblad och Asplund Carlsson redogör för att prestationsfokuset i klassrummet är tydligt, men också att det framkommer att elever och lärare visar viss självständighet i förhållande till själva provet.

Beach och Dovemark (2007, 2009, 2011) har undersökt performativitet i relation till individualisering och elevers kreativitet, ur ett klassperspektiv. De har med ett etnografiskt arbetssätt gjort undersökningar i svenska klassrum, främst i årskurs sju-nio samt gymnasiet. Beach och Dovemark har funnit att resultatkraven, främst knutet till betyg och prov, överordnas ambitionerna att arbeta kreativt och individualiserat, på de sätt som anges i ut-

bildningspolicy. Detta får också olika slags konsekvenser för elever från olika skolor, med olika social bakgrund.

4. Metod

I detta kapitel beskrivs hur urval och kontakt med skolor samt informanter gått till, liksom hur lärare, elever, föräldrar och rektorer har informerats inför fältarbetena. Därefter följer redogörelser för insamlingen av det empiriska materialet, de använda datainsamlingsmetoderna samt analysens genomförande. Kapitlet avslutas med en beskrivning av de etiska överväganden som gjorts.

Urval, kontakt och information

Studiens empiriska material samlades in på tre skolor i norra Sverige. Det inledande fältarbetet, vårterminen 2011, skedde på en skola - namnlös i artikel 1 men kallas här för Alskolan - i en mindre tätort. Det läsår som fältarbetet genomfördes hade Alskolan 62% elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning (statistik hämtad från Siris, Skolverkets internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem). De övriga fältarbetena, vårterminen samt höstterminen 2012 och vårterminen 2013, skedde på två skolor; Granskolan, belägen i en mindre stad i ett glesbygdsområde samt Tallskolan, i en medelstor, expansiv stad. Granskolan hade, när fältarbetet genomfördes vårterminen 2012, 57% elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning, medan Tallskolan hade 69%.

Inför det inledande fältarbetet, 2011, skickade jag en mejl-förfrågan till ett antal rektorer vid olika skolor angående en forskningsundersökning i en årskurs fem-klass. Några rektorer visade intresse för att delta och jag ringde sedan upp dem för att berätta mera om studien. Alskolans rektor var den förste som lämnade namn och kontaktuppgifter på en lärare som var intresserad av att delta, tillsammans med sin klass. Efter kontakt och information om studiens tänkta uppläggning gav läraren ett positivt svar. Vi kom sedan överens om en lämplig tidpunkt för genomförandet av fältarbetet.

Urvalet av skola och klass skedde med premissen att det skulle vara en klass i årskurs fem där eleverna undervisades i samma grupp, eller delar av samma grupp, större delen av tiden. Förutom detta var ett önskemål att eleverna skulle undervisas i flera olika ämnen av ett mindre antal lärare. Alskolans årskurs fem-klass bestod av tio flickor och sexton pojkar. Vad gäller de elever som skulle intervjuas var mitt önskemål, ett önskemål som för övrigt gällde vid alla tre skolor, att det skulle vara en jämn könsfördelning, samt att eleverna sinsemellan skulle variera med avseende på visade arbetsprestationer. Utifrån detta tillfrågade läraren ett antal elever som kunde tänkas vara intresserade att delta i intervju. Vid det första fältarbetet i Tallskolan, i årskurs

fem, var jag som forskare delaktig i att tillfråga elever som kunde tänkas villiga att intervjuas. De elever i Gran- och Tallskolan som intervjuades i årskurs fem tillfrågades även i samband med fältarbetet i årskurs sex. Informationsbrev till vårdnadshavare i Alskolan skickades hem innan fältarbetets början; ett brev till samtliga vårdnadshavare i klassen (bilaga 1 a), och ett brev, med medgivandeintyg, till vårdnadshavare vars barn accepterat att intervjuas (bilaga 2 a). Medgivandeintygen fylldes i av vårdnadshavarna, skickades tillbaka till skolan och lämnades sedan över till mig.

Vad gäller de initiala kontakterna med rektorer och lärare vid Gran- och Tallskolan inför årskurs fem, vårterminen 2012, skedde de via ett likartat tillvägagångssätt som gällande Alskolan, vilket redogjorts för ovan. Premisserna bakom urvalet var dock fler; intentionen var att skolorna och elevgrupperna skulle skilja sig åt i flera avseenden vad gäller förutsättningar. De orter som skolorna var belägna i skulle skilja sig i storlek och geografiskt läge och det skulle även finnas en skillnad mellan skolorna vad gäller föräldrars utbildningsbakgrund. I övrigt var kravet att årskurs sex skulle finnas på skolan nästa läsår eftersom en uppföljande undersökning var planerad. Gran-skolans klass hade i årskurs fem tjugofyra elever (sjutton flickor och sju pojkar). Till årskurs sex hade en elev flyttat till annan ort, och några nya elever hade tillkommit, vilket betydde att de då var inalles tjugosju elever (arton flickor och nio pojkar). Tallskolans elevgrupp hade i årskurs fem tjugo elever (tretton flickor och sju pojkar). Till årskurs sex inträffade en organisationsförändring vid Tallskolan. Två klasser i årskurs fem blev till tre i årskurs sex och eleverna i den grupp som studerats i årskurs fem hamnade i årskurs sex i olika klasser. Detta medförde att i årskurs sex studerades två klassrum i Tallskolan, de klassrum som innehöll de elever som intervjuats under årskurs fem. Därmed observerades fler elever i årskurs sex än i årskurs fem, sammanlagt fanns trettiosju elever (tjugotre flickor och fjorton pojkar) i de två klassrummen i Tallskolan. Samtliga elever som intervjuades i årskurs fem intervjuades även i årskurs sex.

Informationen inför fältarbetena skedde på ett mycket likartat sätt vid alla tre skolorna. Informationen till lärare inför de två första fältarbetena skedde alltså, efter en första sonderande kontakt med rektor, via telefon med en lärare samt därefter med informationsbrev till de lärare som skulle beröras av undersökningen (bilagor 3 a - b). Inför det avslutande fältarbetet, i årskurs sex, skickades informationsbrev till lärare (bilaga 3 c) samt till rektorerna, inför intervjun som skulle genomföras med dem (bilaga 3 d). Inför fältarbetena i Gran- och Tallskolan skickades ett informationsbrev till alla vårdnadshavare, med medgivandeintyg för video- och ljudinspelning (bilagor 1 b - c). Ett särskilt brev skickades till vårdnadshavarna till de elever som accepterat att intervjuas, med medgivandeintyg, i både årskurs fem och sex

(bilagor 2 b - c). Eleverna (vid alla tre skolorna) fick dessutom muntlig information av sina lärare inför varje fältarbete. Förutom detta informerade jag eleverna muntligt om studiens syfte och vilket tillvägagångssätt som skulle användas. Detta skedde på fältarbetets första dag på varje skola, alternativt vid ett besök några dagar innan respektive fältarbete skulle inledas.

Extra, separata kontakter togs med lärare, elever och vårdnadshavare vid Gran- och Tallskolan inför skrivandet av elevessäer. Skrivandet genomfördes vid två tillfällen, i december 2012 samt i samband med fältarbetet vårterminen 2013. Särskilda informationsbrev (bilaga 4), med medgivandeintyg, skickades till vårdnadshavarna inför essäskrivandet.

Vad gäller urval av lektioner för observation observerades lektioner i de ämnen eleverna hade i sina hemklassrum, under den tid fältarbetena varade, och som leddes av de lärare som var positiva till att medverka i studien. Det fanns alltså inte någon särskild plan för vilka ämnen som skulle observeras och i vilken omfattning. Under fältarbetena observerades även lektioner i musik samt idrott och hälsa, ämnen i vilka undervisningen var förlagd till särskilda lokaler. I några fall observerades också lektioner med lärare (framför allt gällde detta korttids-vikarierande lärare) som inte informerats skriftligt om studien, men som efter en muntlig orientering accepterat att delta.

Insamling av det empiriska materialet

I tabellen redovisas uppgifter angående de fältarbeten som avhandlingen bygger på, vilka metoder som använts, samt medverkande informanter och grupper.

Fältarbete	Tid för fältarbete	Fältarbetets längd	Insamlat material
1	vt 11	2 veckor	Observationer (1 elevgrupp, i årskurs fem vid Alskolan); Intervjuer med 6 elever samt 1 lärare; Dokument
2	vt 12	4 veckor	Observationer (2 elevgrupper, i årskurs fem vid Gran- och Tallskolan); Intervjuer med 18 elever samt 4 lärare; Dokument
3	ht 12	3 lektioner á 60 min	Eleveessäer 52 elever (3 elevgrupper, i årskurs sex vid Gran- och Tallskolan)
4	vt 13	4 veckor	Observationer (3 elevgrupper, i årskurs sex vid Gran- och Tallskolan); Intervjuer med 18 elever, 5 lärare samt 2 rektorer; Eleveessäer 52 elever (3 elevgrupper); Dokument

Datainsamlingsmetoder

Vid insamlingen av studiens empiriska material användes ett etnografiskt arbetssätt. Detta visade sig bland annat genom att jag vistades i vardaglig klassrumsverksamhet under längre perioder och noterade olika händelser och skeenden, och samtalade med och ställde frågor till personer om sådant som noterats (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). De metoder som användes var främst klassrumsobservationer, intervjuer, samt elevessäer. I samband med observationerna genomfördes även informella samtal med elever och lärare samt insamling och analys av skriftligt material av olika slag. Det skriftliga materialet har dock utgjort en mindre del av det empiriska material som analyserats och har, i likhet med de informella samtalen, huvudsakligen fungerat som stöd i tolkningen av det övriga materialet. Sammantaget har de olika metoderna och källorna kompletterat varandra, och bidragit med olika perspektiv i arbetet med att tolka och förstå bedömningsprocessen i de olika klassrumspraktikerna.

Observationer

Observationerna utgör en central del av det empiriska materialet. De genomfördes i olika klassrum i de tre skolorna, i sammanhängande perioder under tre fältarbeten vårterminerna 2011, 2012 och 2013. Sammanlagt tillbringades cirka 170 timmar i klassrummen. Observationerna dokumenterades genom löpande anteckningar, till en början i ett handskrivet protokoll men sedermera med hjälp av laptop. Uppmärksamheten i observationerna var riktad gentemot bedömningssituationer. I blickpunkten fanns såväl *formell* bedömning i form av särskilda bedömningssituationer som exempelvis prov och läxförhör, som *informell* bedömning, den ständigt pågående bedömningen i skolvardagen. Vid observationerna fanns således en stor spännvidd gällande vilka situationer i klassrumspraktiken som ansågs vara bedömning (jfr liknande syn på bedömning; Black och Wiliam, 1998; Torrance och Pryor, 1998; Black, 2004; Björklund Boistrup, 2010). De frågor som styrde observationerna var: Vad bedöms? Hur bedöms det? Vem bedömer? Definitionen på bedömning var *när någon uttrycker något om någons arbete, beteende eller egenskaper*. Tillvägagångssättet för observationerna varierade. Vissa lektioner eller delar av lektionerna antecknades allt som hanns med, medan det vid andra motsvarande tillfällen noterades mer övergripande vad som hände. Efter en tids observerande i ett klassrum noterades det att bedömningssituationer av liknande karaktär återkom med jämna mellanrum, det vill säga att det uppstod en viss mättnad (*saturation*, Glaser & Strauss, 1967) av händelser i observationerna.

Ävenledes varierade observationernas fokus mellan lektioner och delar av lektioner. Vid helklassgenomgångar observerades oftast läraren och hela klassen. Vid andra tillfällen valdes några elever slumpvis ut för närmare observation, eller så kunde en dialog mellan läraren och en enskild elev vara i blickpunkten. Periodvis observerades särskilt de elever som senare skulle intervjuas, i synnerhet var detta fallet vid det inledande fältarbetet. Jag eftersträvade ett följsamt arbetssätt gentemot situationer som uppstod i klassrumspraktiken. Detta visades exempelvis när min uppmärksamhet genast förflyttades när något, som bedömdes vara av intresse för undersökningen, hände i en annan del av klassrummet än där jag befann mig. Jag sökte således att inta ett öppet förhållningssätt till studieobjektet. Under alla omständigheter är det dock så att "Undervisning består av ett oändligt myller av händelser och kännetecknas av ett komplicerat interaktionsmönster" (Nils-son, 1999, s. 16) och de allra flesta händelser och situationer i undervisning skulle kunna analyseras ur ett bedömningsperspektiv. Intentionen vid observationerna var att uppfatta så mycket som möjligt av det som gick att se och höra, även om uttryck och händelser säkert gick mig förbi. Det handlade också ofta om att välja, och välja bort, vad som skulle noteras i observationsprotokollet. I det löpande protokollet noterade jag även tankar och frågor som uppstod under observationerna, angående händelser och aspekter som jag ansåg behövde följas upp, eller sådant som skulle kunna vara till stöd i fortsatta observationer. Utöver detta antecknades även idéer till intervjufrågor, utifrån händelser under observationerna.

Mitt sätt att observera, använt under huvuddelen av observationstiden kan liknas vid en åskådares, *onlooker observer* (Patton, 2002), även om jag ibland sökte muntlig kontakt med elever och lärare. Det omvända inträffade också; ibland sökte elever och lärare kontakt med mig under observationerna. Utgångsläget var att jag befann mig längst bak i klassrummet, ofta i en hörnposition, för att få så god överblick som möjligt. Tillfälligtvis rörde jag mig dock runt i klassrummet, även till närliggande grupperum och studiehallar där elever befann sig under de aktuella lektionspassen.

Vid vissa tillfällen, under observationerna vid fältarbetena 2012 och 2013 använde jag video-kamera och även en bärbar mikrofon för ljudinspelning. Dessa inspelningar har använts som underlag för analys, främst genom att jag i det efterföljande analysarbetet gått tillbaka till vissa sekvenser av inspelningarna för att verifiera resultat som framkommit i observationerna som helhet. Användningen av videokamera och bärbar mikrofon har sin grund i erfarenheter som gjordes i det första fältarbetet, 2011. Användningen av de tekniska hjälpmedlen i de senare fältarbetena var framför allt tänkt att underlätta dokumentation av klassrumsdialog mellan lärare och elever och elever emellan.

Intervjuer

Intervjuerna kan betraktas som ett komplement till observationerna genom att händelser och tendenser som noterats i samband med observationerna kunde behandlas med de enskilda aktörerna. Intervjumaterialet bidrar dock även på andra sätt med aktörernas egna perspektiv, utifrån avhandlingens och artiklarnas syften och frågeställningar.

Vid det första fältarbetet vårterminen 2011 intervjuades sex elever och en lärare. Vid fältarbetena vårterminerna 2012 och 2013 intervjuades arton elever vid två tillfällen, det vill säga i både årskurs fem och sex. Vid dessa fältarbeten intervjuades sex lärare, varav tre båda åren. En av lärarna som var ny inför årskurs sex intervjuades under samma läsår, i början av höstterminen 2012 samt i anslutning till fältarbetet vårterminen 2013. Dessutom intervjuades två rektorer vårterminen 2013. Sammanlagt genomfördes således femtiofem intervjuer. Intervjuerna genomfördes på ett semi-strukturerat sätt (jfr Kvale & Brinkmann, 2009) med stöd av intervjuguider (bilagor 5 a - c; 6 a - d). I sitt praktiska utförande blev dock elevintervjuerna till sin karaktär mer strukturerade än vuxenintervjuerna. Intentionen för tillvägagångssättet var att intervjuerna skulle genomföras i en hermeneutisk anda, inspirerad av Ödman (1998). Alla intervjuer genomfördes och spelades in av mig, på informanternas respektive skolor. Intervjuerna genomfördes huvudsakligen i slutet av respektive fältarbete, även om några av vuxenintervjuerna skedde vid andra tillfällen, framför allt efter att den egentliga fältarbetsperioden avslutats.

Eleveässäer

I den fjärde artikeln användes *eleveässäer* som underlag för analys. Femtiotvå elever från de undersökta klassrummen skrev två gånger under årskurs sex varsin essä. Eleverna skrev sin första essä i början av december 2012, strax innan de skulle erhålla betyg för första gången. Den andra essän skrevs efter att de erhållit sina första betyg, i mars och april 2013. Eleverna skrev om sina tankar angående betygsättningen, samt delvis om nationella prov. Eleverna fick vid skrivtillfällena ett antal frågor (bilagor 7 a - b) som stöd för sina tankar, även om jag underströk att de fick förhålla sig ganska fritt till frågorna. De uppmuntrades att skriva så mycket som möjligt av det de kom att tänka på. Essäerna blev i längd cirka en halv sida till cirka tre sidor.

Informella samtal och skriftligt material

Informella samtal samt skriftligt material hade som huvudsakligt syfte att skapa förståelse för de pågående klassrumsaktiviteterna, och tjänstgjorde

mestadels som stöd i tolkningen av observationer, intervjuer och elevessäer. Samtalen inleddes oftast med en fråga från min sida, som berörde den aktivitet som var för handen. I någon mån, särskilt under det avslutande fältarbetet, reflekterade dock flera av lärarna i de informella samtalen om hur de upplevde olika aspekter av undervisnings- och bedömningsarbete. Delar av de informella samtalen fördes in i observationsanteckningarna, men med särskild markering.

Det skriftliga materialet bestod framför allt av LPP (lärares pedagogiska planeringar), läromedel, arbetsblad, uppgiftsinstruktioner, elevuppgifter, planeringar för arbetsområden och elevers individuella utvecklingsplaner. Vissa delar av materialet samlades in, medan annat studerades i samband med observationerna. Dessutom användes nationella kursplaner i olika ämnen som visst stöd i analysen av bedömningsprocessen. Insamlings- och analysarbetet av det skriftliga materialet var inte systematiskt planerat på förhand. Det fanns dock en bakomliggande tanke, vilken således sedan förverkligades, om att studera skriftligt material som under fältarbetenas gång på olika sätt kunde vara av intresse för studien.

Analysens genomförande

I detta avsnitt ges en övergripande bild över analysarbetet. Ett mer metodologiskt resonemang förs i kapitel fem, i anknytning till artikelsammanfattningarna. Där återfinns en mer detaljerad och fördjupad redogörelse angående samspelet mellan metod, empiri och teori.

Analysarbetet inleddes i samband med datainsamlingen, under respektive fältarbete. Reflektioner och frågor som väcktes i samband med framför allt observationerna antecknades, ofta direkt i det löpande protokollet. Dessa anteckningar, som byggde på de övriga fältanteckningarna vilka berörde de fortlöpande händelserna i klassrummet, ringades antingen in, färglades eller markerades med något nyckelord för att de skulle vara enkla att återfinna vid efterföljande läsningar. Reflektionerna och frågorna kunde gälla återkommande företeelser i klassrummet, en observerad situation som kunde lyftas fram i en kommande intervju eller en uppmaning till fördjupning i forskningslitteratur med anknytning till det observerade (jfr *metodologiska och teoretiska anteckningar*, Fangen, 2005). Det bakomliggande syftet med detta var i första hand att öka min egen förståelse för det som observerats, och det blev därigenom även en del av analysen. Dessa utökade fältanteckningar blev till ett värdefullt stöd i de fortsatta observationerna och dess analysarbete.

En mycket betydelsefull del av analysarbetet var produktionen av de sammanställningar av det empiriska materialet som skedde i anslutning till fältarbete 1, 2 och 4. Sammanställningarna var ett sätt att kondensera och skapa ordning och att få en helhetsbild över det insamlade materialet. Arbetet med respektive sammanställning, utifrån fältanteckningar och markeringar av nyckelord och nyckelpassager som gjorts i samband med observationer samt transkriptioner av intervjuer, innehöll såväl en grundläggande sortering, som en strukturering av mönster som utkristalliserat sig i materialet. Sammanställningarna innehöll också tankar kring, och jämförelser med teoretiska begrepp med anknytning till det insamlade materialet. Sammanställningarna fungerade också som ett sätt att skärpa fokus för undersökningen och som generator av avhandlingsartiklarnas syften och frågeställningar. De innehöll även förslag på idéer till hur det empiriska materialet kunde presenteras i artikelform. Sammanställningarna byggde på fältanteckningarna i de löpande protokollen, andra anteckningar som gjorts i anslutning till observationerna, informella samtal med lärare och elever, studerade dokument, intervjuer (till viss del, intervjuerna var i olika skeden av bearbetning när sammanställningarna gjordes) och av delar som de framträdde i mitt minne, kort tid efter att fältarbetet avslutats.

I samband med skrivandet av respektive artikel gick jag tillbaka till sammanställningarna, men även till fältanteckningar och transkriberade intervjuer där intressanta citat och passager markerats vid tidigare genomläsningar. Ofta gjordes även ytterligare genomläsningar av vissa partier. I denna fas skedde genomläsningarna av materialet utifrån syfte, frågeställningar, och utifrån de teoretiska begrepp som användes i respektive artikel. Hjerm och Lindgren (2010) betonar att analys av empiriskt material inbegriper två viktiga delar: Att strukturera materialet samt att använda teori, det senare för att kunna förstå betydelsen av analysen. Redan i samband med studiens inledande datainsamling och dess analysarbete fanns en *analytisk blick* (Svensson, 2011, s. 188), med medvetenhet och kunskaper om teori med anknytning till studieobjektet. Ju längre forskningsprocessen framskred blev den analytiska blicken alltmer informerad, och sökarljuset inriktades, självklart även med stöd av tidigare erfarenheter under forskningsprocessen samt de frågeställningar som fanns för artiklarna, mot vissa aspekter i det empiriska materialet.

Beträffande analysen av intervjumaterial respektive elevessäer hade genomförandet sinsemellan som helhet stora likheter. Intervjumaterialet ingick dock delvis i de ovan nämnda sammanställningarna, medan essämaterialet inte ingick i dessa. Det huvudsakliga analysarbetet av nämnda respektive material inleddes med en översiktlig genomläsning och sedan en mera noggrann. Syftet med detta var att först få förståelse för helheten innan jag inrik-

tade mig på delarna. I anslutning till den uppföljande genomläsningen, där intressanta meningar och passager markerats, skedde sortering och tematisering främst utifrån intervjuguide och de frågor som ställts inför essäskrivandet. När något behövde belysas ytterligare gjordes fler genomläsningar av delar av materialet. I genomläsningarna av det empiriska material som samlades in i senare fältarbeten fanns dock de teoretiska begreppen närmare till hands än de gjorde vid genomläsningar av tidigare insamlat material.

Ovanstående beskrivna tillvägagångssätt, där en tolkande ansats har använts, kan jämföras med begreppet *the constant comparative method* (Glaser, 1965; Hjerm & Lindgren, 2010) där funna mönster i materialet relateras till nya data, tidigare forskning och teoretiska begrepp. Tillvägagångssättet i det beskrivna analysarbetet, skulle också kunna stå som redogörelse för analys enligt den *hermeneutiska spiralen* (Radnitzky, 1970; Ödman, 2007) där tolkningar växer fram, i upprepade genomgångar av materialet, i en pendling mellan del och helhet, mellan förståelse och nya erfarenheter.

Etiska överväganden

Studien har följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska huvudkrav. Studien, vilken involverar minderåriga barn, har behandlats och godkänts av Etikprövningsnämnden vid Umeå universitet. Lärare, barn och barnens vårdnadshavare informerades om fältarbetenas syfte och tillvägagångssätt. Skriftligt samtycke från vårdnadshavare inhämtades för barnens deltagande i video- och ljudinspelningar, intervjuer och essäskrivande (se tidigare hänvisningar till bilagor, s. 25-29). Information gavs också om att det empiriska materialet skulle ligga till grund för delar av en doktorsavhandling, att materialet skulle skyddas från utomstående personer och att deltagarnas namn eller identiteter inte skulle framgå.

5. Resultat

Kapitlet inleds med en introduktion med en kort beskrivning av artiklarna samt reflektioner angående studiens möjligheter till generalisering. Därefter följer själva resultatbeskrivningen, uppbyggd kring sammanfattningar av de fyra artiklarna. Var och en av de fyra artikelsammanfattningarna är omramad av ett inledande avsnitt samt en efterföljande reflektion. I dessa avsnitt beskrivs teoretiska och metodologiska överväganden som gjorts i samband med (inför och efter) fältarbeten och skrivandet av respektive artikel. Dessutom beskrivs teoretiska begrepp samt samspelet mellan teori och metod i relation till det empiriska materialet. Kapitlet avslutas med ett konkluderande avsnitt; *Sammantagen bild*.

Introduktion

I avhandlingen undersöks bedömningsprocessen i årskurs fem och sex i svensk grundskolepraktik, och de förändringar som sker i relation till införandet av betyg, utökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav. Den första artikeln handlar om hur bedömningsprocessen i ett årskurs fem-klassrum framträder och hur elever och lärare upplever den, före de nämnda reformernas införande. I den andra artikeln studeras skillnader mellan bedömningsprocessen i två årskurs fem-klassrum, efter införandet av nya kursplaner men före införandet av betyg och utökade nationella prov. I den tredje artikeln undersöks förändringar i bedömningsprocessen i två skolor, mellan årskurs fem och sex, i relation till införandet av betyg och utökade nationella prov. I den fjärde artikeln studeras hur förändringar i bedömningsprocessen påverkar elevers lärandeidentiteter.

Innan själva resultatbeskrivningen inleds kan det vara intressant att reflektera över studiens möjligheter till generalisering. Det är särskilt intressant i förhållande till studiens fokus; bedömningsprocessen i klassrumspraktiken och de förändringar som sker i relation till införandet av nationella skolreformer. Datainsamlingen är begränsad till tre specifika skolor vilket i en formell, praktisk mening innebär att det som beskrivs i resultaten bara kan knytas till just dessa miljöer. Jag menar dock att det finns förutsättningar att generalisera studiens resultat även till andra skolor, med andra elever och lärare i årskurs fem och sex. Det kan slås fast att bedömning i någon form sker i de flesta klassrum. Under den aktuella tidsperioden kan dessutom flera yttre omständigheter anses vara gemensamma för alla skolor med årskurs fem och sex i Sverige; nya kursplaner med kunskapskrav började användas, betygsättning skedde samt utökade nationella prov genomfördes i årskurs sex. Sett till avhandlingens syfte, i den samhälleliga kontext som

undersökningen genomfördes i, och med de bakgrundsbeskrivningar som gjorts, bör resultaten sannolikt kunna säga något om hur reformerna togs emot och påverkade bedömningsprocessen, även i andra skolor (jfr *generaliserbarhet utifrån läsare eller användare*, Merriam, 1995). En utförligare diskussion angående generaliserbarhet finns i reflektionerna gällande studiens trovärdighet, se s. 63-64.

Det inledande fältarbetet, inför artikel 1

Under fältarbetet som artikel 1 bygger på fokuserade jag observationerna på bedömningssituationer i klassrumspraktik; vad de betyder och hur de kan förstås. Det framgick tydligt att bedömningen inte skedde i ett vakuum utan i ett sammanhang, men frågan var, vad bestod sammanhanget av? Den första sammanställningen av fältarbetet inför skrivandet av artikel 1 strukturerades delvis med stöd av Segerholms (2005) analysinstrument gällande observationer av bedömning i klassrum. Sammanställningen utmynnade i en reflektion kring att bedömningshandlingarna kunde sättas in i sammanhanget *bedömningsprocessen*, det vill säga relationen mellan lärandemål, undervisning och bedömning. Bedömningsprocessen, som skulle bli central i det fortsatta arbetet, växte således fram utifrån analyserna av det första fältarbetet.

Utgångspunkten inför det första fältarbetets undersökningar var att bedömningshändelserna i klassrumspraktiken skulle vara i blickpunkten, och att någon på förhand fastslagen teori inte skulle peka ut vad som skulle fokuseras. I förberedelserna inför fältarbetet hade dock en väsentlig del tidigare forskning med anknytning till klassrumsbedömning studerats.

Artikel 1: The assessment process in a Swedish year five classroom: ‘Reach page 52!’

Olovsson, T.G. (2014). The assessment process in a Swedish year five classroom: “Reach page 52!”. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.

doi: 10.1080/03004279.2014.899382.

Artikel 1 har som syfte att beskriva och analysera bedömningsprocessen i ett klassrum i årskurs fem i en svensk grundskola. Artikeln syftar dessutom till att undersöka hur elever och lärare förstår denna process. Fältarbetet som ligger till grund för artikeln genomfördes i en skola i en mindre tätort under en tvåveckorsperiod vårterminen 2011. De datainsamlingsmetoder som användes var klassrumsobservationer samt intervjuer med sex elever och en av deras klasslärare. I undersökningen studerades även styrdokument för klassrumsarbetet; den gällande nationella läroplanen och kursplaner (Lpo 94), i

synnerhet de mål (strävansmål och uppnåendemål) som fanns i undervisningen, samt LPP (Lärares pedagogiska planering, se Skolverket, 2009b). Den observerade klassrumspraktiken relaterades till dessa dokument vilka var ett extra stöd i analysen av bedömningsprocessen.

Klassrumsobservationerna och intervjuerna analyserades med stöd av främst Torrance och Pryors (1998) ramverk; konvergent och divergent bedömning, vilka är två olika förhållningssätt till klassrumsbedömning. Specifika situationer och handlingar i klassrummet analyserades ur ett bedömningsperspektiv, och även med stöd av andra teorier med koppling till bedömningsprocessen. Tillvägagångssättet vid de inledande dagarnas observationer hade som utgångspunkt att bedömning är när någon uttrycker sig om någons arbete, beteende eller egenskaper. Efter några dagars observationer utkristalliserades ett särskilt intresse för målens betydelse i bedömningsprocessen och hur återkoppling användes i relation till målen. För att förstå och beskriva den återkoppling som användes i klassrummet jämfördes den i synnerhet med Hattie och Timperleys (2007) modell för återkoppling, med fyra olika nivåer. Jämförelser skedde även med Harlens (2006) begrepp bedömning för formativa syften och bedömning för summativa syften.

I undersökningen framkommer att klassrumsmålen i hög grad är svåra att koppla samman med målen i styrdokumentet. Klassrumsmålen har en övervägande kvantitativ karaktär, och för eleverna är de starkt sammankopplade med den *veckoplan* de följer, vilken innehåller uppgifter i olika ämnen som ska göras individuellt under en vecka. Eleverna får själva avgöra vid vilken schemaposition de ska arbeta med vilka uppgifter. Vissa lektioner, i vissa ämnen samtliga lektioner, är placerade på fasta positioner under veckan men under relativt många arbetspass finns det möjlighet att arbeta utifrån veckoplanen. Arbetet med uppgifterna i veckoplanen handlar ofta om att arbeta ett visst antal sidor inom en viss tid, och kan huvudsakligen sägas vara inriktat på att *hinna*. Stor betydelse läggs således vid att hinna färdigt alla uppgifter i veckoplanen, och gärna så fort som möjligt. De arbetssätt som används för att slutföra uppgifterna är också i linje med uppgifternas karaktär. Uppgifterna utförs i huvudsak individuellt, skriftligt, och många av övningarna karakteriseras av att de kräver ganska korta svar, ibland bestående av enstaka ord som ska fyllas i vilket gör att det är ganska enkelt för läraren att avgöra huruvida svaret är "rätt" eller "fel". Uppgifterna i veckoplanen följs upp och bedöms av läraren, delvis parallellt med att eleverna arbetar, men framför allt när uppgifterna lämnats in i slutet av veckan. Lärarens återkoppling sker då i relation till de nedbrutna målen. Återkopplingen är ofta ganska kortfattad och inriktad på uppgiftens färdigställande.

Analysen ger vid handen att bedömningsprocessen i det undersökta klassrummet har flera likheter med det förhållningssätt gällande klassrumsbedömning som Torrance och Pryor (1998) benämner konvergent bedömning vilket bland annat innebär att den återkoppling som ges är mer inriktad på *om än vad* eleven vet, förstår eller klarar av. Veckoplanen som används för att bryta ned de officiella kursplanemålen kan delvis även likställas med en *avbockningslista* vilket enligt Torrance och Pryor (1998) är en av de praktiska implikationerna för konvergent bedömning.

I en vidare analys, i relation till omständigheterna i svensk grundskola vid tidpunkten för undersökningen, kopplas bedömningsprocessen i det undersökta klassrummet samman med de tendenser som genomsyrade svensk utbildningsdiskussion på olika nivåer. Bland annat hade de senaste årens framväxande, yttre krav fört med sig att lärarna verkade uppleva ett behov av att på ett tydligt sätt rapportera elevernas prestationer till olika instanser. De framkomna resultaten bör också ses i skenet av att fältarbetet genomfördes i en övergångstid mellan två olika läroplaner. Senare under 2011 skulle en ny läroplan (Lgr 11) med nya kursplaner sättas i verket, och lärarna är medvetna om att en diskussion förts gällande de nya målens ökade tydlighet. Hur de nya målen skulle se ut var dock fortfarande oklart, och dessutom var det fortfarande målen i Lpo 94 som var riktmärken för undervisning och bedömning. Sammantaget skapade detta en försvårande situation för lärarna vid bedömningen av elevernas prestationer, vilket även påverkade bedömningsprocessen.

Reflektioner

Trots att fältarbetet inleddes utan att följa några explicit formulerade teoretiska begrepp kan det ändå hävdas att såväl insamling som analys av det empiriska materialet från ett tidigt skede influerades av framför allt teorier om klassrumsbedömning. Vissa situationer i klassrumspraktiken, och intervjuutsagor, väckte tydliga associationer till beskrivningar i tidigare forskning. Detta medförde även att jag under fältarbetets gång vände mig till relevant litteratur och fördjupade min läsning på grundval av det empiriska material som dithills samlats in. Det kan således hävdas att empiri och tidigare forskning i stigande grad under fältarbetet gav impulser åt varandra. I vissa skeden, särskilt inledningsvis, stod de empiriska iakttagelserna i centrum för att sedan kopplas till tidigare forskning. I andra, i synnerhet senare skeden av fältarbetet styrde den tidigare forskningen uppmärksamheten mot händelser i praktiken, vilket i några fall ledde till att intressanta nya situationer kunde uppmärksammas.

De teoretiska tankegångar som blev ett stöd i fältarbetet, och som kunde användas i den fortsatta analysen av bedömningsprocessen samt vid artikel-skrivandet hämtades således ur i synnerhet Torrance och Pryors (1998) ramverk. Konvergent bedömning bygger på ett behavioristiskt synsätt på lärande med precis planering, tydlig lärarstyrning och kvantitativ återkoppling. Divergent bedömning bygger på ett sociokulturellt synsätt med flexibel planering, dialoginriktad undervisning och beskrivande återkoppling.

Inför artikel 2

I det fältarbete som genomfördes vårterminen 2012 och som skulle utmytna i artikel 2 (men även till delar ligga till grund för artikel 3 och 4) var bedömningsprocessen fastställd som fokus för undersökningen. Samtidigt som bedömningsprocessen skulle studeras i klassrumspraktiken fungerade det som analytiskt begrepp. Detta skedde främst genom att det hjälpte till vid strukturering av insamlade data, och tydliggjorde fokus för databearbetning och analys. I artikel 2 undersöks bedömningsprocessen under delvis andra omständigheter än i artikel 1. Förutom att undersökningen sker i två nya skolor, på andra orter, har den tidigare nämnda nya läroplanen (Lgr 11) med kursplaner med kunskapskrav börjat tillämpas.

Två årskurs fem-klassrum stod nu i blickpunkten. Föresatsen var att, jämfört med artikel 1, fördjupa analysen av de bedömningsrelaterade händelserna i klassrumspraktiken. Nu fanns en viss rutin på att identifiera bedömnings-situationer men även en tydligare uppfattning om vad uppmärksamheten skulle riktas in mot vid datainsamlingen. Under tiden mellan genomförandet av de två första fältarbetena hade jag också kommit i kontakt med Basil Bernsteins begreppsapparat. I synnerhet fanns begreppen klassifikation, inramning, samlingskod och integrerad kod (1977, 2000) i bakhuvudet när det andra fältarbetet inleddes. Bernsteins nämnda begrepp har nära koppling till Torrance och Pryors (1998) begrepp konvergent och divergent bedömning, som användes i artikel 1. Konvergent bedömning uppmärksammar om en elev vet, förstår eller kan göra något förutbestämt. Konvergent bedömning implicerar en praktik där det finns ett förutbestämt, renodlat undervisningsinnehåll och läraren har kontrollen över kommunikationen. Det kan med Bernsteins begrepp beskrivas med stark klassifikation och inramning, och även som en samlingskod. I en praktik med divergent bedömning där det uppmärksammas vad eleven vet, förstår eller kan göra, där skollännen integreras och eleven har stort inflytande är klassifikationen och inramningen svagare och kan beskrivas som en integrerad kod.

På förhand fanns en förhoppning om att Bernsteins begrepp, i synnerhet klassifikation och inramning, skulle kunna erbjuda ytterligare möjligheter

att förstå bedömningsprocessen. Begreppen förväntades bidra till att fler aspekter av undervisning och bedömning blev möjliga att studera och sätta ord på. Dessutom skulle olika nyanser och skillnader i bedömningsprocessen kunna undersökas mera ingående, även om det fanns en viss osäkerhet angående hur begreppen skulle fungera att applicera, relaterat till det empiriska materialet. Tanken var dock inte att använda de teoretiska begreppen systematiskt under fältarbetet, och heller inte att de skulle vara explicit styrande för metod eller fokus för undersökningen genom att exempelvis observationerna koncentrerades gentemot Bernsteins olika aspekter av inramning.

Artikel 2: The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden

Olovsson, T.G. (2014). The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden. *Education Inquiry*, 5 (4), 561-581.

Artikel 2 syftar till att utforska, beskriva och analysera bedömningsprocessen i två klassrum i årskurs fem under vårterminen 2012, i två skolor i olika svenska kommuner. Frågor som besvaras i artikeln handlar om hur bedömningsprocessen realiseras i praktiken, huruvida några skillnader finns mellan de två klassrummen och vad skillnaderna isåfall beror på. En av frågorna handlar om vilka konsekvenser eventuella skillnader kan få för eleverna vad gäller socialisation med avseende på olika förhållningssätt till kunskap, lärande och bedömning.

Den ena skolan, Granskolan, är belägen i en liten stad, i glesbygd, och den andra skolan, Tallskolan, i en medelstor kuststad. I Granklassrummet fanns tjugofyra elever, och två klasslärare som undervisade i olika ämnen. I Tallklassrummet fanns tjugo elever, och tre lärare som delade på undervisningen. De observerade skolämnena som utgjorde det empiriska underlaget i undersökningen var engelska, matematik, svenska, bild, samt no- och so-ämnen. De metoder som användes vid datainsamlingen var klassrumsobservationer under två veckor per skola, samt individuella intervjuer med arton elever. Dokument i form av nationella kursplaner, läromedel, elevuppgifter och elevers individuella utvecklingsplaner var också underlag för analysen. Den teoretiska grunden för analysen av relationer och händelser i klassrumspraktiken var Basil Bernsteins (2000) teoretiska begrepp klassifikation, inramning och utbildningskoder. När det gällde att skapa förståelse för omständigheterna i klassrummet utifrån en större samhällelig kontext användes begreppet pedagogic device (Bernstein, 2000).

Resultaten visar på skillnader i bedömningsprocessen mellan de två klassrummen. Det finns större och mindre skillnader i kommunikation av mål och kunskapskrav, i förhållningssätt och organisation av undervisning samt fokus för bedömning. I Granklassrummet finns större utrymme för eleverna att själva avgöra när de vill arbeta med olika arbetsuppgifter samt att det finns en större möjlighet för elever att arbeta med uppgifter utifrån deras eget initiativ. I Granklassrummet kan den enskilde eleven sägas vara mer i centrum än i Tallklassrummet, där arbetsuppgifterna har en mera framträdande roll. Dokumentationen av elevers lärande är även mer systematisk och skriftlig i Tallklassrummet, även om den synbarligen inte i något av klassrummen i någon högre grad sker i relation till de mer komplexa förmågorna som anges i kursplanerna. Kursplaneinnehållet, särskilt i form av syfte och centralt innehåll betonas i något större utsträckning i Tallklassrummet, medan kunskapskraven inte är särskilt tydligt kommunicerade i något av klassrummen, vare sig i inledningen av nya undervisningsmoment eller i den kontinuerliga återkoppling som sker i samband med undervisningen. Återkopplingen är istället generellt inriktad mot den arbetsuppgift som är för handen.

Analysen av bedömningsprocessen i de två klassrummen pekar på skillnader i klassifikation, inramning och utbildningskoder. Klassifikationen, gällande avgränsningen mellan ämnen, är något svagare i Granklassrummet än i Tallklassrummet. Vad gäller inramningen, det vill säga i vilken grad läraren eller elever har kontroll över kommunikationen, är skillnaderna tydliga; i aspekterna urval, turordning och tempo finns en påtagligt svagare inramning i Granklassrummet. Sammantaget, uttryckt i koder, finns i Granklassrummet en mer integrerad kod medan det i Tallklassrummet finns mer av en samlingskod. Följden av detta kan bli att Granklassrummets elever socialiseras in i ett mer självständigt tänkande där den egna initiativförmågan uppmuntras medan Tallklassrummets elever socialiseras in i ett mer styrt lärande med ämnet i centrum. Den noggranna dokumentationen av elevernas lärande i Tallklassrummet kan möjliggöra att samtliga elever får med sig de grundläggande ämnesfärdigheterna, vilket kan vara mer osäkert när det gäller eleverna i Granklassrummet.

Analysen indikerar att bedömningsprocessen i Tallklassrummet i högre grad påverkats av styrdokumentet (i form av nya kursplaner) jämfört med Granklassrummet. Med stöd av begreppet pedagogic device diskuteras de faktorer som kan ha bidragit till skillnaderna i de båda klassrummen: Det digitala verktyg som finns tillgängligt i Tallskolans gällande dokumentation av elevers lärande samt den mer omfattande fortbildning som lärarna i Tallskolan har erhållit. Granskolans lärare förefaller ha förhållit sig mera autonoma i relation till andra styrningsnivåer. Läroplansreformen med nya kursplaner med

kunskapskrav, har det första året den är i bruk, tydligtvis fått starkare fäste i Tallklassrummet än i Granklassrummet.

Reflektioner

Bernsteins begrepp (1977, 2000), i synnerhet klassifikation och inramning, men även samlingskod och integrerad kod, hade inför fältarbetet övervägts som tänkbara begrepp att använda som stöd för analysen. Efter fältarbetet, i samband med att analysen fortskred och artikeln planlades samt i och med att mina kunskaper om de teoretiska begreppen fördjupades, kopplades begreppen mer systematiskt till det empiriska materialet.

Klassifikation pekar på styrkan i avgränsningen mellan exempelvis skolämnen, och lärare och elever. Inramning anger vem, av lärare eller elever, som har kontrollen över klassrumskommunikationen i aspekterna urval, turordning, tempo, bedömningskriterier samt den sociala grunden. Klassifikation och inramning har i artikel 2 använts för att visa på bedömningsprocessens karaktär samt skillnader i bedömningsprocessen mellan de två klassrummen. Genom analysen av bedömningsprocessen med klassifikation och inramning kan även två typer av utbildningskoder, samlingskod och integrerad kod (Bernstein, 1977), beskrivas. I artikel 2 framgår att olika koder kom till uttryck i de två klassrummen, vilket för med sig olika socialisationsprocesser. Stark klassifikation och inramning (vilket kan exemplifieras genom att det tydligt framgår vilket skolämne som undervisningen behandlar samt att läraren kontrollerar klassrumskommunikationen) ger en samlingskod. Svag klassifikation och inramning (ämnesintegration samt att eleven i högre grad kontrollerar kommunikationen, åtminstone synbarligen) frambringar en integrerad kod. En samlingskod relaterad till en klassrumspraktik betyder att skolämnet och elevens prestationer är i fokus. I en integrerad kod riktas intresset mer mot den enskilde eleven. Det senare skulle i bedömningshänseende kunna få till följd att elevens inre egenskaper, till exempel attityder och värderingar, vägs in i lärares betygsättning.

Vid analysen efter fältarbetet jämfördes framför allt observationsdata avseende variationer i styrkan av klassifikation och inramning. Variationerna i de två klassrummen, vilka ledde till olika uttryck av bedömningsprocessen, angavs med värden för klassifikation och inramning och sattes in i tabellen som återfinns i artikel 2. Variationerna för olika aspekter framträdde genom ett tolkningsarbete i flera steg, utifrån upprepade genomläsningar av det empiriska materialet. När värdet för exempelvis tempo (*pacing* i tabellen) anges som *svag* i Granklassrummet och *stark* i Tallklassrummet betyder detta att eleverna i Granklassrummet har större inflytande över tempot i

undervisningen medan det i Tallklassrummet är läraren som i större utsträckning kontrollerar tempot.

Bernsteins teoribildning, tillsammans med Torrance och Pryors begrepp, tillhandahåller således verktyg som möjliggör analys av bedömningsprocessen på klassrumsnivå. Sammantaget har de ovan beskrivna teoretiska begreppen - klassifikation, inramning, samlingskod och integrerad kod samt konvergent och divergent bedömning - varit medel för att beskriva den *pedagogiska diskursen* på klassrumsnivån, vad gäller bedömningsprocessens beskaffenhet. Den pedagogiska diskursen (Bernstein, 2000) är det som överförs i kommunikationen och interaktionen mellan elever och lärare, och elever emellan, i klassrummet (jfr även Schwartz, 2013). En dominerande pedagogisk diskurs i en skol- eller klassrumspraktik utövar stor påverkan, och kan forma och förändra elevers lärandeidentiteter (jfr Bernstein, 2003).

Utifrån artikelns syfte, och införandet av de nationella reformerna fanns dock ett behov av att analysera sambandet mellan klassrumspraktiken och andra nivåer i utbildningssystemet. För att vidare förstå bedömningsprocessen i de två klassrummen samt skillnaderna dem emellan, användes begreppet *pedagogic device* (Bernstein, 2000). Detta begrepp stötte jag första gången på i den fördjupade läsningen av Bernsteins teoribildning, mellan de två första fältarbetena, 2011-2012. "The theorising of the pedagogic device enabled the integration of macro levels of analysis with institutional and interactional levels" (Bernstein, 2000, s. xvii). *Pedagogic device* hjälpte i artikel 2 till att belysa hur enskilda skolor och lärare hanterar nya krav och beslut som initierats och beslutats på central, statlig nivå och vilka konsekvenser det kan få för klassrumspraktiken och elever när det handhas på olika sätt. Med hjälp av *pedagogic device* kan undervisningen förstås utifrån ett samhällsperspektiv.

Pedagogic device formar den pedagogiska diskursen genom tre regler: distributiva, rekontextualiserings- och bedömningsregler. Reglerna är hierarkiskt relaterade till varandra. De distributiva reglerna är grundläggande och ligger bakom produktion av rekontextualiserings- och bedömningsregler (Bernstein, 2000). Distributiva regler avgör vad som är legitimt (exempelvis vilka kunskaper som ska förmedlas eller hur undervisningen ska bedrivas) och vem som avgör detta. Rekontextualiseringsregler skapar den pedagogiska diskursen genom att andra diskurser som utvecklats utanför utbildningsområdet överförs, omarbetas och inympas (rekontextualiseras) till utbildning. Bernstein (2000) beskriver *pedagogic device* som en process där kunskap överförs till utbildningsområdet och exemplifierar med att snickeriarbete utanför skolan blir till skolämnet träslöjd. *Pedagogic device* formar den pedagogiska diskursen (exempelvis en träslöjdsdiskurs) vilken realiserar

pedagogic device i den pedagogiska praktiken. Den pedagogiska diskursen analyseras med klassifikation och inramning och utifrån variationer i styrka kan olika socialisationsprocesser (se ovan, samlingskod och integrerad kod) beskrivas.

Inför artikel 3

I artikel 3 undersöks samma skolor som i artikel 2, och eventuella förändringar i bedömningsprocessen efter införandet av betyg samt utökade nationella prov i årskurs sex. Avsikten inför fältarbetet i årskurs sex som genomfördes mars-april 2013, var att hålla det så likt föregående års fältarbete som möjligt eftersom jämförelser skulle göras mellan de båda årskurserna. Bedömningsprocessens karaktär hade i årskurs fem skiljt sig åt en del mellan de båda skolorna och nu var det intressant att undersöka om förändringar hade skett. De teoretiska begrepp som var tänkta att användas för analys av bedömningsprocessen var klassifikation, inramning och utbildningskoder, vilka även använts i artikel 2. Begreppen skulle nu även stödja analysen av eventuella förändringar i bedömningsprocessen. De teoretiska begreppen användes dock inte explicit i planläggning och genomförande av datainsamlingen. Trots detta fanns på förhand en medvetenhet om att de teoretiska begreppen sannolikt ändå skulle sätta viss prägel på det praktiska genomförandet av fältarbetet genom påverkan av såväl uppmärksamhet i datainsamlingen som tolkningar.

Artikel 3: Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms

Olovsson, T.G. (kommande) Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms. Accepterad för publicering i *Procedia - Social and Behavioral Sciences: 6th World Conference on Educational Sciences, 2014*.

I artikel 3 undersöks och analyseras förändringar i bedömningsprocessen under två på varandra följande år, i årskurs fem och sex, på samma skolor, Granskolan och Tallskolan, med till stora delar samma elever och lärare båda åren. Undersökningen genomfördes i relation till införandet av flera skolreformer. Undersökningen svarade på frågorna: Har några förändringar skett i bedömningsprocessen mellan de två åren? Om förändringar har skett, i vilka aspekter har de skett och vad kan de relateras till? Fältarbetena genomfördes i de två skolorna i två klassrum under årskurs fem och i tre klassrum (varav två klassrum i Tallskolan) under årskurs sex. Den sammanlagda fältarbetstiden sträckte sig över ungefär två månader. Datainsamlingen skedde via klassrumsobservationer och individuella intervjuer med elever,

lärare och rektorer. Dessutom studerades olika dokument, som nationella kursplaner, läromedel, elevuppgifter och anvisningar för nationella prov.

Resultaten visar på förändringar mellan årskurs fem och sex, i flera aspekter av bedömningsprocessen. I årskurs fem skiljde sig bedömningsprocessen mellan de båda skolorna åt i flera avseenden, vilket har redovisats i sammanfattningen av artikel 2. I årskurs sex finns fler likheter i bedömningsprocessen. Förändringarna har gått i samma riktning i båda skolorna, även om skolornas utgångspunkter i årskurs fem var något olikartade. Förändringarna till årskurs sex handlar om mer frekvent och detaljerad kommunikation av lärandemål och kunskapskrav, större betoning av elevers förståelse, mer fokus på disciplin i skolarbetet samt ökad dokumentation av elevers ämneskunskaper.

Resultaten visar även på organisatoriska förändringar i de båda skolorna, vilka bidragit till förändringarna i bedömningsprocessen. De organisatoriska förändringarna rör sig om delvis nya lärare i båda skolorna och, i Tallskolan, ändringar i sammansättningen av elevgrupper. Utöver detta har även förberedelser skett, med nära anknytning till implementeringen av de nya reformerna. Exempelvis har ett digitalt verktyg införts i Granskolan för att underlätta för dokumentationen av elevernas lärande. Inför de nationella proven har förberedelser skett, i båda skolorna, genom arbete med material som funnits tillgängligt via Skolverket. Under fältarbetet i årskurs sex ägnas mycket tid åt de nationella proven i form av förberedelser, genomförande, och visst efterarbete. De nya reformerna, tillsammans med de organisatoriska förändringar och förberedelser som skett i skolorna, kan anses ha varit starkt bidragande till förändringarna i bedömningsprocessen mellan de två på varandra följande åren.

För att belysa förändringarna i bedömningsprocessen används Bernsteins (1977, 2000) begrepp klassifikation, inramning och utbildningskoder. Förändringarna innebär att klassifikationen stärkts vad gäller gränserna mellan skolämnen. Lärarnas noggrannhet i observation och dokumentation av elevernas lärande i de specifika ämnena har ökat i och med att betyg ska sättas. Det finns även en större noggrannhet från lärarna gällande *hur* eleverna ska visa sina kunskaper. Vad gäller inramning är den ökade styrkan i årskurs sex tydligare i Granskolan, men förändringarna har gått i samma riktning i båda skolorna. Lärarna har ökat sitt inflytande i alla aspekter av inramning (urval, turordning, tempo, bedömningskriterier, den sociala grunden) även om ökningen skett i något varierande grad. Den tydligare betoningen av innehållet i kursplanerna och den starkare klassifikationen och inramningen medför även förändringar i form av en större präglning av samlingskod - och med den följer en modifierad socialisationsprocess. Avslutningsvis i artikeln förs en

kort diskussion angående vilka konsekvenser detta kan medföra för elevernas lärande och identiteter, ett tema som utvecklas vidare i artikel 4. Utöver detta diskuteras huruvida den förändrade bedömningsprocessen ger förbättrade eller försämrade förutsättningar för elevers djupare förståelse, särskilt när fallet är att både lärare och elever har vissa besvär med att utifrån kursplanerna uttyda vad som ska läras och hur det ska bedömas.

Reflektioner

De två fältarbeten (i årskurs fem respektive sex) som artikel 3 bygger på var utformade på ett mycket likartat sätt. Klassifikation och inramning har i artikel 3 använts för att visa på bedömningsprocessens karaktär och förändring. Begreppen hade använts i artikel 2 och var i det uppföljande fältarbetet, i årskurs sex, tydligare etablerade. Följdriktigt blev därigenom begreppen mer närvarande vid datainsamling och analys i samband med fältarbetet i årskurs sex.

Under fältarbetet i årskurs sex fick jag snabbt intrycket att klassrumsatmosfären var annorlunda jämfört med i årskurs fem. Särskilt tydligt var detta i Granskolan. Stämningen var mer förtätad och både elever och lärare verkade mer fokuserade på skolämnena, vilket snart och alltmer visade sig i det empiriska materialet. En viktig strävan i analysarbetet blev att mer i detalj ta reda på, i vilka aspekter av bedömningsprocessen som förändringar hade skett. I tolkningen kopplades särskilda empiriska indikatorer (situationer, företeelser) i vilka det fanns tecken på att förändringar hade ägt rum, till aspekter för klassifikation och inramning. Indikatorernas karaktär och variationer jämfördes med material från fältarbetet i årskurs fem, från liknande situationer, och slutsatser drogs angående förändringar som kunde belysas. Förändringarna hänförde sig till flera indikatorer (i synnerhet med anknytning till de fyra förändringar som visades i artikelsammanfattningen) som kunde kopplas till starkare klassifikation och inramning.

En indikator som studerades, och som kunde kopplas till inramningsaspekten bedömningskriterier, var huruvida läraren hänvisade till kursplanernas kunskapskrav i den vardagliga klassrumspraktiken. Ju mer systematiskt och frekvent läraren hänvisade till kunskapskraven, desto starkare inramning. Om läraren mycket sällan eller aldrig hänvisade till kunskapskraven kopplades det till svag inramning. I detta avseende skedde ganska tydliga förändringar mellan årskurs fem och sex, i både Granskolan och Tallskolan. Hänvisningarna till kunskapskraven skedde klart mer systematiskt och frekvent i årskurs sex, vilket betydde att inramningen i denna aspekt blivit starkare.

En tydlig förändring i bedömningsprocessen mellan årskurs fem och sex var *mer fokus på disciplin i skolarbetet*, vilket förde med sig en märkbart lugnare fysisk arbetsmiljö för elever och lärare. Denna förändring kan kopplas till inramning, gällande den sociala grunden (Bernstein, 2000). Enligt Bernstein inrymmer all undervisning (i vilken bedömning är en aspekt) även socialisationsprocesser. Förändringarna till årskurs sex påverkar således även socialisationen, bland annat genom att eleverna är mer uppmärksamma och koncentrerade i skolarbetet. Undervisningen kontrolleras i olika avseenden i högre grad av lärarna, vilket kan analyseras med stöd av övriga nämnda aspekter av inramning. Hierarkin har blivit tydligare.

Inför artikel 4

En central tanke inför skrivandet av artikel 4 var att elevernas erfarenheter och strategier i relation till den förändrade bedömningsprocessen skulle vara i blickpunkten. Därför bearbetades och analyserades det insamlade empiriska materialet (hämtat ur fältarbete 2-4) ytterligare, särskilt med avseende på bedömningsprocessens påverkan på eleverna. Denna påverkan skulle speglas mot förändringarna i bedömningsprocessen, som tidigare analyserats med klassifikation, inramning och utbildningskoder. Eftersom det i artikel 3 framhållits att införande av betyg, utökade nationella prov och nya kursplaner påverkat bedömningsprocessen mellan årskurs fem och sex planerades även andra av Bernsteins (1977, 2000) begrepp att användas i analysen, som stöd för att förstå de nationella reformernas påverkan på bedömningsprocessen och elevernas socialisation.

Artikel 4: The development of learner identities in relation to major reforms in the Swedish compulsory school

Olovsson, T.G. (2014) The development of learner identities in relation to major reforms in the Swedish compulsory school. I A. Rasmussen, J. Gustafsson & B. Jeffrey (Red.), *Performativity in education: An international collection of ethnographic research on learners' experiences* (s. 283-300). Painswick: E&E Publishing.

I artikel 4 riktas ljuset mot elevernas erfarenheter av förändringarna i bedömningsprocessen mellan årskurs fem och sex, under påverkan av de nya reformerna, och vilka strategier eleverna använder för att hantera förändringarna. Det empiriska materialet samlades in vid fältarbeten vid Granskolan och Tallskolan under 2012 och 2013. Underlaget består av klassrumsobservationer från båda åren, individuella elevintervjuer med arton elever i både årskurs fem och sex, elevessäer skrivna av femtiotvå av eleverna i de undersökta klassrummen vid två tillfällen under årskurs sex (före och efter den första betygssättningen), samt olika dokument. I synnerhet har elev-

essäer och observationer, och, i något lägre grad, elevintervjuer använts för att sätta ljuset på elevernas erfarenheter och de strategier eleverna använder för att hantera förändringarna i bedömningsprocessen.

Resultaten pekar på att eleverna i årskurs sex uppvisar ett större intresse för skolarbetet och i större utsträckning är inriktade på att prestera i relation till de mål och kunskapskrav som finns i respektive ämne. Eleverna framhåller att arbetsdisciplinen har ökat under årskurs sex, vilket de upplever positivt. Parallellt med detta vittnar dock elever även om en ökad negativ press, föranledd av de nya reformerna. Eleverna använder olika strategier för att möta förändringarna. De är mer noggranna, reflekterande och aktiva när de försöker förstå vad som förväntas av dem i prestationerna. De försöker också i högre grad visa lärarna sitt kunnande, och visar större koncentration i arbetet och större hörsamhet gentemot lärarna under lektionstid.

I analysen länkas bedömningsprocessen i klassrumspraktiken ihop med andra nivåer i utbildningssystemet med stöd av flera av Bernsteins (2000) teoretiska begrepp. Elevernas erfarenheter av förändringarna i bedömningsprocessen, och deras strategier för att hantera dem speglas mot begreppen klassifikation och inramning (Bernstein, 2000). Det ökade ämnesfokuset och lärarinflytandet innebär att klassifikationen och inramningen har stärkts. Undervisningen är mer inriktad mot nationella mål och kunskapskrav, och arbetsuppgifterna hanteras på ett mer reglerat sätt. Vissa elevfärdigheter betonas i högre grad än tidigare. Sammantaget bildar detta den *pedagogiska diskursen* i klassrummet i årskurs sex, starkt påverkad av den *officiella pedagogiska diskursen* som formats i *pedagogic device*. Den officiella pedagogiska diskursen vilar till stor del på *performance mode*. Vad gäller elevernas ändrade förhållningssätt i relation till förändringarna i bedömningsprocessen kan hävdas att det påverkat deras *lärandeidentiteter* (Bourne, 2008). Skillnader märks bland annat i elevernas inställning till skolarbete. Även om eleverna påverkas på olika sätt av förändringarna, förefaller dock de flesta på något sätt påverkas, i en mer performativ riktning.

Avslutningsvis diskuteras i artikeln att resultaten indikerar att de aktuella reformerna snabbt fått starkt fäste i klassrumspraktiken. En intention hos regeringen har sedan några år tillbaka varit att öka den statliga styrningen över skolan, vilket åtminstone i Granskolan och Tallskolan har medfört att den officiella pedagogiska diskursen synnerligen influerat den pedagogiska diskursen i bedömningsprocessen vilket även påverkat elevers *lärandeidentiteter*.

Reflektioner

Bernsteins begrepp klassifikation och inramning användes för att analysera bedömningsprocessen i klassrumspraktiken. I syfte att relatera klassrumspraktiken till andra nivåer i utbildnings- och samhällssystemet användes andra begrepp ur Bernsteins begreppsapparat (pedagogisk diskurs, officiell pedagogisk diskurs, pedagogic device, performance mode). I förhållande till resultaten i artikel 4, men även i artikel 3, verkar den officiella pedagogiska diskursen (via nya kursplaner, införande av betyg och utökade nationella prov i årskurs sex) vara genomträngande i de undersökta skolornas praktik. Relaterat till Bernsteins (2000) begrepp pedagogic device kan detta indikera att kraften i de distributiva reglerna var mycket stark. Distributiva regler, i denna avhandlingsstudie uttryckt genom nya reformer med betoning på utvärdering och bedömning, har då fått ett tydligt genomslag i både rekontextualiseringsprocess och pedagogisk praktik (jfr Au, 2007). Bedömningsprocessen realiserar den pedagogiska diskursen i den pedagogiska praktiken. "Evaluation condenses the meaning of the whole device" (Bernstein, 2000, s. 36).

Rekontextualiseringen innebär en kamp om kontrollen av den pedagogiska diskursen mellan olika intressen, men för närvarande förefaller således den officiella pedagogiska diskursen vara dominerande, och åtminstone att döma av situationen i Tall- och Granskolan även ha en markant påverkan på den pedagogiska praktiken. Bernstein (2000) beskriver att den officiella pedagogiska diskursen är resultatet av en strid mellan olika pedagogiska identiteter, det vill säga olika synsätt på reglering och hantering av samhällsförändringar. 2000-talets pedagogiska identiteter vilar dock enligt Bernstein (2000) i grunden på performance mode, vilken bland annat kännetecknas av krav på resultatredovisning och konkurrens.

Klassifikation och inramning användes i artikeln på så sätt att förändringarna i bedömningsprocessen speglades mot elevers beteenden och utsagor, i observationer, intervjuer och elevessäer. Elevessäerna blev en viktig del när det gällde att visa hur elevernas erfarenheter och strategier påverkats i årskurs sex. Analysen i artikeln gjordes genom att jämföra elevernas beteenden och utsagor med de förändringsaspekter som i artikel 3 angavs påverka bedömningsprocessen, och sedan länka samman data med relevant förändringsaspekt. För att illustrera hur analysen kunde gå tillväga, genom att ett citat från en elevessä knyts till teori, visas här ett exempel. Exemplet gäller ett kort citat, 'Jag tar skolan på större allvar och är noggrann med prov, uppgifter, läxor, osv'. Citatet visar på den förändring eleven upplever i årskurs sex när betyg ska sättas och nationella prov genomföras. Denna elevs utsaga länkades i analysen samman med förändringen gällande ökat fokus på disci-

plin i skolarbetet. Tillsammans med liknande utsagor från andra elevessäer och intervjuer kopplades citatet till Bernsteins begrepp inramning, och indikerar den starkare inramningen i årskurs sex. Citatet exemplifierar samtidigt hur påverkan på elevers lärandeidentiteter (Bourne, 2008) har skett, i förhållande till den starkare inramningen.

Sammantagen bild

Bedömningsprocessen i de tre skolorna (Alskolan, Granskolan och Tallskolan) har tagit sig olika uttryck och i analysen har påverkande faktorer diskuterats. Situationer och skeenden i praktiken och teoretiska begrepp har, ofta i ett växelspel, påverkat både riktningen för min uppmärksamhet och de slutsatser som dragits. I samband med genomförandet och analysen av fältarbete 2 vårterminen 2012, i takt med att min egen lärandeprocess framskred, visade det sig att begreppet bedömningsprocessen hade likheter med Bernsteins *tre meddelandesystem* (1975; 1977; 2000) (curriculum, pedagogi, evaluation) som identifierats i utbildningspraktiker och kan användas för att förstå relationen mellan lärare och elever. Bernstein (1975) hävdar att kunskap i formella utbildningssammanhang förverkligas i meddelandesystemen, "Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught" (s. 85). På detta sätt förstår Bernstein bedömning i skolan som relaterat till både läroplanen och förmedlingen av denna. Meddelandesystemen överför enligt Bernstein samhällets utbildningskoder. Organiseringen av kommunikation och processer i meddelandena kan, utifrån klassrumspraktiken, analyseras med begreppen klassifikation och inramning (Bernstein 1977, 2000). De tre meddelandesystemen har inte använts explicit som teoretiskt ramverk i någon högre grad i artiklarna (är dock delvis framskrivet i artikel 2) men i artikel 2-4 har bedömningsprocessen beskrivits med hjälp av klassifikation och inramning. Bedömningsprocessen kan således sägas motsvara realiseringen av de tre meddelandesystemen i de undersökta klassrummen. Genom bedömningsprocessen överförs den pedagogiska diskursen, vilken uttrycks i olika variationer som beskrivs av klassifikation och inramning.

Resultaten i artiklarna visar på en ökande kontroll, lärare relativt elevers prestationer. Detta är en effekt av den tydligare statliga styrningen av klassrumspraktiken, genom de nya reformerna. Den tydligare styrningen framgår även i artikel 1, där de nya kursplanerna i någon mening utövar, trots att de ännu inte formellt sett är i bruk, inflytande över bedömningsprocessen. I artikel 2, i årskurs fem, är de nya kursplanernas inflytande mera påtagligt i en av skolorna (Tallskolan) och tillsammans med införandet av betyg och

utökade nationella prov växer reformernas påverkan till årskurs sex, i båda skolorna, och kopplar ett allt starkare grepp om både elevers och lärares sätt att förhålla sig. Ett intressant resultat i artikel 3 är att ganska olikartade uttryck för bedömningsprocessen i de båda skolorna omformas till att ha många likheter i årskurs sex. Särskilt tydligt var att Granskolans lärare och elever i årskurs sex hade ett mer tillpassat förhållningssätt till kursplaner och vissa andra yttre ramar, jämfört med i årskurs fem när de i högre grad gick "sina egna" vägar.

Bedömningsprocessen i klassrumspraktikerna är i årskurs sex i högre grad reglerad, och både lärares och elevers autonomi mer begränsad. Lärarna använder sig av, och förlitar sig till betydande del på styrdokument, som i årskurs sex har en avsevärt mer central roll. Elevernas prestationer skulle i årskurs sex, för att kunna betygsättas, relateras till kunskapskraven. Lärarna måste också i större utsträckning än tidigare dokumentera elevernas arbetsprestationer. Eleverna har insett att de tydligare och oftare måste visa sitt kunnande och blir i sin tur uppmanade av lärarna till skriftlig dokumentation, för att skapa underlag för bedömning.

Ett annat resultat är att eleverna i klassrumspraktikerna i årskurs fem, generellt i alla tre undersökta skolor, oftare visade glädje och lust i arbetet jämfört med i årskurs sex (när dock bara två av skolorna undersöktes). Den lustfyllda nyfikenheten inför lärandet av ett nytt kunskapsområde eller det bubblande engagemang som eleverna visade i samband med en problemlösning i grupp, var i årskurs sex delvis ersatt av en mer allvarsam och koncentrerad attityd. Klassrumsatmosfären var mer förtätad, och elevernas individuella prestationer relaterade till kursplanernas innehåll syntes framträda som det centrala. Eleverna i Gran- och Tallskolan framhåller att arbetsdisciplinen ökat till årskurs sex vilket de upplever positivt, samtidigt som många av dem uttrycker en ökad press, särskilt med hänvisning till betygens införande. Fler elever anger att pressen har negativ påverkan än de som anger att den påverkar positivt.

De skillnader mellan bedömningsprocessen i Granskolan och Tallskolan som varit ganska tydliga i årskurs fem, hade i årskurs sex minskat betydligt. Detta indikerar styrkan i den officiella pedagogiska diskursen, formad i pedagogic device (Bernstein, 2000). Systemet har ökat sin kontroll, genom läraren, och även eleven införlivas i den ökade kontrollen. Bedömningsprocessen i Granskolan och Tallskolan, som analyserats med klassifikation och inramning, visar samhällets nuvarande pedagogiska identitet, som vilar på performance mode. Bernstein (1996) benämner bedömning "as the purest form of the pedagogic device" vilket indikerar bedömningens kapacitet att inverka på den pedagogiska praktiken. "The purpose of the device is to provide a sym-

bolic ruler for consciousness” (Bernstein, 2000, s. 36). Pedagogic device reglerar den pedagogiska diskursen samt medvetanden och identiteter i klassrumspraktiken (Au, 2008). Pedagogic device kontrollerar, via de nya reformerna, exempelvis innehåll och arbetssätt i undervisningen, vilka kunskaper och färdigheter som tillerkänns värde, och vilka slags elev- och läraridentiteter som är eftersträvansvärda.

De ovan beskrivna huvudresultaten hänger samman på ett internlogiskt sätt. Den stärkta kontrollen i och av klassrumspraktikerna leder till att bedömningsprocessens uttryck i Gran- och Tallskolan blir mer lika varandra. Lärarnas och elevernas autonomi kringkärs av den striktare regleringen av vad som ska läras, till viss del hur det ska läras, och hur det ska bedömas. Fokus i årskurs sex ligger både för elever och lärare mer på prestation än på lärande. Eleverna visar och upplever i årskurs sex en större arbetsdisciplin vilket de ser som positivt, men ger samtidigt uttryck för en ökad press, vilken många anger som negativ. Sammanfattningsvis utövar de nya reformerna ett väsentligt inflytande över bedömningsprocessen i de undersökta klassrumspraktikerna. De aktuella reformernas starka inverkan på bedömningsprocessen är ett sammantaget och tydligt resultat i undersökningen.

6. Sammanfattande analys

I detta kapitel görs en sammanfattande analys med utgångspunkt i huvudresultaten.

Avhandlingens syfte var att beskriva och förstå bedömningsprocessen i årskurs fem och sex i svensk grundskolepraktik, och de förändringar som sker i relation till införandet av betyg, ökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav. De nämnda reformerna gjorde ett stort avtryck på bedömningsprocessen i grundskolepraktiken. Detta visar sig genom lärares ökade kontroll över elevers prestationer samt elevers strävan efter att sätta sig in i vad som förväntas av dem. Det visar sig även genom att lärares och elevers autonomi relativt styrdokumentet begränsas, att bedömningsprocessen i de undersökta skolorna (som undersöktes i både årskurs fem och sex) blir alltmer likartad, samt att fokus läggs mer på prestation än på lärande. För eleverna betyder förändringarna att de i årskurs sex visar och upplever en ökad disciplin i skolarbetet, och de anger parallellt med detta att pressen att prestera har ökat vilket många beskriver som negativt.

Inför de aktuella reformernas införande fanns förutsättningar för att reformerna skulle kunna inverka på bedömningsprocessen. Reformerna är av den karaktären att skolor och lärare inte kan förhålla sig till dem hur fritt som helst. Under ett antal år i svensk grundskola har regleringen gällande uppföljning och utvärdering av verksamhet och elevers måluppfyllelse stärkts. I och med nya kursplaner med kunskapskrav, betyg i tidigare ålder och nationella prov i fler ämnen har verktygen vässats ytterligare med hopp om att förbättra studieresultaten, vilket har angetts (se SOU 2013:30) som den huvudsakliga bakgrunden till reformernas införande. Förändringarna i klassrumspraktiken handlar dock inte bara om att betyg ska sättas eller att nationella prov ska genomföras, utan reformerna verkar föra med sig mer genomgripande förändringar; de indikerar förändringar i den vardagliga undervisningen samt i elevers och lärares förhållningssätt till undervisning och lärande. Kunskapskraven får i årskurs sex en mer central roll eftersom de ska tillämpas vid betygsättning, och det finns en tendens till att de i viss mån blir styrande för undervisningen. Utifrån de beskrivna resultaten skulle vissa konsekvenser av reformerna kunna ses som avsedda medan andra kan ses som oavsedda eller konstitutiva (Dahler Larsen, 2012), samt en del även icke önskvärda.

Ett brittiskt reformarbete med vissa likheter med det nutida svenska genomfördes i samband med *Education Reform Act 1988*, när en nationell läroplan med bedömningssystem infördes. Detta reformarbets konsekvenser i pri-

mary school har analyserats i flera omfattande forskningsarbeten (t ex Pollard et al. 2000; Osborn et al. 2000; Filer och Pollard, 2000). De rapporterar om hur reformeringen påverkade skolor, undervisning och bedömning men framför allt hur det påverkade lärarens och eleverns levda erfarenhet. Reformerna förde med sig tydligare struktur och föreskrifter gällande innehåll, undervisning och bedömning, samt en ökad mängd prov och inspektioner. Lärare påverkades till exempel genom minskad autonomi och ökad stress samt elever genom ökad press att prestera och att de förknippade bedömning mer med uppnående av mål än med utveckling av lärande. Notabelt är att resultaten i dessa forskningsarbeten har en hel del likheter med resultaten i föreliggande avhandling. Det bör dock påpekas att det beskrivna brittiska reformarbetet genomfördes i en annan tid och kan anses vara mer genomgripande än det nutida svenska. Det kan också finnas vissa dilemman med att jämföra resultat i utbildningsforskning mellan olika länder eftersom det ofta finns markanta skillnader i hur utbildningssystem är organiserade (jfr Lundahl et al. 2015). Trots detta anser jag det intressant att göra kopplingar mellan de nämnda forskningsarbetenas rapportering om konsekvenser av skolreformer, och till resultaten i denna avhandling. Detta bland annat utifrån förhållandet att forskningsarbetena belyser införandet av mer formaliserad bedömning för yngre elever samt genom att resultaten pekar på liknande konsekvenser för klassrumspraktik och aktörer.

Erfarenheterna av det beskrivna brittiska reformarbetet har i forskning rapporterats som övervägande negativa, exempelvis började många lärare digna under stor arbetsbörda (Alexander, 2010). Vissa av dessa reformer har också reviderats genom åren, bland annat har antalet standardiserade prov för yngre elever minskat (Torrance, 2011). Det svenska reformarbetet har även det visat sig medföra vissa oavsedda konsekvenser. Gemensamt med det nämnda brittiska reformarbetet är bland annat att lärarnas arbetsbörda ökat, vilket inneburit att vissa centralt beslutade reformer har omprövats. Hösten 2013 beslutade regeringen (Prop. 2012/13:195) att *skriftliga individuella utvecklingsplaner* för alla elever (inkluderande en lägesrapport samt en framåtsyftande del) inte längre skulle vara obligatoriska i årskurs sex-nio, det vill säga i de årskurser där betygsättning numera sker varje termin. Reformen gällande skriftliga individuella utvecklingsplaner, som nu alltså reviderats, infördes i svensk grundskola 2008⁷ och har nära anknytning till de aktuella reformerna i denna avhandling.

⁷ 2008 benämndes den beskrivna reformen för *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen*. Benämningen ändrades senare till *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*.

Ökad kontroll och begränsad autonomi

Resultaten ger vid handen att lärarnas ökade kontroll har sin grund i behovet att samla in information om elevers prestationer, främst för att kunna sätta betyg. Den ökande kontrollen visar sig i alla komponenter av bedömningsprocessen: Mål och kunskapskrav måste tydliggöras, och undervisning och bedömning anpassas så att elevernas prestationer kan identifieras och relateras till kunskapskraven. Kontrollen manifesteras också i lärarnas ökade skriftliga dokumentation av elevernas prestationer. Detta får till följd att eleverna i större utsträckning vill veta vad som krävs av dem, i relation till olika betygssteg. En ökad kontroll, påbjuden av yttre regleringar, kan ses och uppfattas på olika sätt. För lärares del har internationella studier visat att det till exempel kan innebära att de anser att det ger tydligare ramar och struktur för arbetet (Osborn et al. 2000) och för elever att det bidrar till höjd motivation eftersom mål och förväntningar tydliggörs vilket gör att eleverna kan styra sitt eget lärande (jfr Shute, 2008). Den starkare yttre regleringen kan dock också betyda, vilket resultaten i avhandlingen indikerar i ljuset av Bernsteins begreppsapparat, en mer begränsad autonomi för lärare och elever. Den begränsade autonomin innebär att lärares och elevers egen självständighet gentemot styrdokument och relaterade verktyg - betyg och nationella prov - minskar. Detta kan jämföras med Morawski (2011) och Englund (2012) och deras farhågor om att den nya läroplanens (Lgr 11) införande skulle kunna medföra en striktare reglering av lärarprofessionen.

Lärarnas och elevernas autonomi minskar men lärarnas synbarliga kontroll, och elevernas visade ambition att sätta sig in i vad som förväntas av dem, har alltså ökat. Asp-Onsjö (2011) beskriver Foucaults begrepp *governmentality* som indelat i två styrningsteknologier som verkar jämsides, fast på olika vis. Den *suveräna*, den yttre regleringen, utövas genom exempelvis skolans styrdokument, betyg och nationella prov, samt den *disciplinära*, den enskildes självstyrning (som dock sker inom samhällets normer). Asp-Onsjö gör gällande att båda sidor av styrningen ökat de senaste åren, men att styrning och kontroll genom till exempel tidigare betyg visar på en hårdare yttre reglering, att den suveräna styrningen stärkts. Utifrån vissa resultat i föreliggande avhandling kan relationen mellan yttre reglering och självstyrning i årskurs sex beskrivas som att lärarna genom styrdokumentet utövar en högre grad av kontroll, men att även eleverna eftersträvar att lära sig vad som kontrolleras och vad som förväntas av dem. Den yttre regleringen, till exempel att betyg ska sättas, leder till självstyrning. ”Jag vet vad det är dom betygsätter eftersom jag har frågat om vad det är vi ska vara bra på för att bli godkänd” (flicka, Granskolan). Lärarna kontrollerar, utifrån kunskapskraven, och en annan flicka i Granskolan säger, ”Vi har pratat jättemycket om betyg i skolan. Lärarna har läst vad vi ska klara av typ hundra gånger var”. Lärarna utgår från ett statligt dokument, det vill säga att kontrollen har skärpts uti-

från centralt fattade beslut. Kunskapskravens betydande inflytande innebär i någon mening att det är de som kontrollerar undervisningen. Den starkare inramningen (Bernstein 1977, 2000) begränsar både lärares och elevers autonomi. Urval, turordning, tempo och bedömningskriterier styrs allt mer genom yttre reglering, genom att elevernas prestationer ska jämföras med centralt bestämda mål och kunskapskrav (jfr Arnot och Reay, 2006; Bourne, 2008).

Angående elevernas sociala beteende ägnar lärarna i årskurs sex mindre tid åt exempelvis tillsägelser än i årskurs fem. Det råder dock ingen tvekan om att lärarna synbarligen har kontrollen över den sociala grunden i undervisningen - vilken möjliggör kommunikationen av kunskaper och färdigheter - även om kontrollen sköts med till synes mindre åthävor än i årskurs fem. Eleverna är i årskurs sex mera koncentrerade, fokuserade på skolarbetet och lyssnar i högre grad på lärarna. Den starkare inramningen i årskurs sex kan, på grund av kunskapskravens mer centrala betydelse, sägas ha smugit sig på lite obemärkt men det är i synnerhet den som påverkat elevernas lärandeidentiteter i den riktning som skett.

Prestation i fokus, i riktning mot likartade uttryck av bedömningsprocessen

Gemensamt i artiklarna är lärarnas strävan efter att få syn på elevernas prestationer, först och främst för dokumentation men med det underliggande syftet att den ska ligga till grund för summering av lärandet, i årskurs sex framför allt genom betygsättning. När elevernas prestationer ska bedömas visavi bedömningskriterier, först i form av mål att sträva mot (i Lpo 94) och sedan som kunskapskrav (Lgr 11) finns det emellertid svårigheter i tolkningen av vad som krävs ifråga om visade kunskapskvaliteter. En intention med de nya kursplanerna med kunskapskrav var att de skulle erbjuda ett tydligare verktyg i tolkningen, en tolkning som dock i de undersökta klassrummen inte fungerar helt utan friktion. Det stöd som dessa nya verktyg erbjuder förefaller inte nå ända fram till vare sig lärare eller elever. Prestationerna måste dokumenteras även om det för såväl lärare som elever delvis är svårt att utvärdera prestationernas egentliga kvaliteter, och det kan då även uppstå oklarheter huruvida de prestationer som dokumenteras och sedan rapporteras i form av till exempel betyg är ett "riktigt" lärande i form av djupare förståelse (jfr McMillan, 2010). Det primära för eleverna blir då att leverera resultat, men som Stobart (2008) uttrycker det, "... results and learning are not equivalent..." (s. 157). Svårigheterna att tolka och praktiskt använda kunskapskraven är också något som framkommer i SOU 2013:30. De ansvariga för utredningen beskriver svårigheterna som de erfar finns med de nya kunskapskraven, i ett tidigt skede av användningen. Svårigheterna gäller hur

tolkningen av värderande ord ska gå till samt hur man kommer fram till ett sammanfattande betyg i enlighet med de olika kunskapskraven i ett ämne.

I samband med ovan belysta svårigheter att tolka elevers prestationer, men även omständigheten att bedömningsprocessen i de undersökta skolorna blir mer likartad, kan även frågan om likvärdighet i bedömning (bedömning i relation till kunskapskraven) lyftas. Likvärdig bedömning, det vill säga att grunderna för bedömning är lika för alla elever (Skolverket, 2011c), är en viktig statlig intention. Under den förra läroplanen, Lpo 94, framkom att likvärdigheten försämrats i svensk skola (Selghed, 2004, Tholin, 2006, Skolverket, 2006). Jönsson (2013) menar dock att likvärdig bedömning är svårt att åstadkomma, just på grund av att kunskapskraven måste tolkas. Även om kursplanerna i och med Lgr 11 omarbetats för att bli tydligare (jämfört med Lpo 94) kan emellertid kunskapskraven, med den kunskapssyn som läroplan och kursplaner ändå bygger på, inte göras hur tydliga som helst (jfr Jönsson, 2013). Resultatet i föreliggande avhandling, som visar att bedömningsprocessen i Granskolan och Tallskolan blivit mer lika varandra efter införandet av betyg och utökade nationella prov, innebär således sannolikt inte att lärarnas tolkningar av kunskapskraven är lika och att bedömningen därmed skulle vara likvärdig.

Påverkan på elever

Torrance och Pryor (1998) menar att all bedömning formar, men på vilket sätt och med vilka konsekvenser är en empirisk fråga. Utifrån Bernstein kan sägas att den ständigt pågående bedömningen i klassrum är nyckeln till hur pedagogic device verkar, och att bedömningen enligt Bernstein tillhandahåller en *symbolic ruler for consciousness* (Bernstein, 2000). I de undersökta klassrummen, där bedömningens karaktär genomgått förändringar, har den officiella pedagogiska diskursen starkt inflytande på bedömningsprocessen i årskurs sex. Vad gäller eleverna har deras medvetanden och identiteter under påverkan av den officiella pedagogiska diskursen och performance mode i en övergripande mening utvecklats åt samma håll. Eleverna tar dock till sig och hanterar förändringarna i bedömningsprocessen på olika sätt. Diskursen, trots att den är skarp i flera aspekter, vilket exempelvis visas i att många elever i årskurs sex i de undersökta skolorna arbetar mera koncentrerat på lektionerna, har ändå olika betydelser för de enskilda eleverna och får olika konsekvenser. Både låg- och högpresterande elever koncentrerar sig och gör sitt bästa, men de olika resultat de uppnår i de nationella proven och i betyg-sättningen i slutet av terminen får olika verkan för eleverna och sätter sannolikt spår, som tidigare forskning (t ex Broadfoot & Pollard, 2006; Klapp, 2015) har visat, på den fortsatta skolgången, kanske framför allt på studiemotivationen. Samma genomträngande officiella pedagogiska diskurs kan alltså få mycket skilda konsekvenser för olika sorters lärandeidentiteter (jfr

Bourne, 2008). Detta sker under omständigheten att ett av de officiella syftena med ökad kunskapskontroll, genom tidigare betyg och fler nationella prov, är att i ett tidigt skede kunna fånga upp elever med svårigheter.

7. Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion gällande studiens resultat. Kapitlet inleds med en reflektion angående hur delar av de aktuella skolreformerna och dess konsekvenser har uppmärksammats på andra sätt. Den fortsatta diskussionen knyter an till skolstyrning och bedömningsdiskurser samt till skolans mening och mål.

De beskrivna resultaten visar att reformerna påverkat bedömningsprocessen i de beskrivna klassrumskontexterna. Fältarbetena som presenterats och analyserats i denna avhandling genomfördes i direkt anslutning till reformernas införande. Reformimplementeringen var då i sin linda, och för eleverna och för några av lärarna var förhållanden och situationer kring betyg och nationella prov helt nya. Kursplanerna med kunskapskrav var givetvis nya för alla aktörer. Det bör också poängteras att studiens resultat innehåller beskrivningar av de aktuella reformernas konsekvenser efter en kort tid, i ett fåtal skolor. Vilka konsekvenser reformerna kan ge på längre sikt, och för svensk grundskola som helhet, återstår att se.

Tydligt är dock att delar av de beskrivna resultaten kan ses i förhållande till andra redogörelser - till exempel de ovan beskrivna brittiska erfarenheterna - men även i förhållande till skildringar från samtida svensk grundskolepraktik, där vissa konsekvenser av införandet av delar av reformerna redan har uppmärksammats. Representerande en fackförening för lärare respektive en elevorganisation skriver Sirén och Garpebring (2014) att de nationella proven "... är för många och ger för stora negativa effekter på lärare, elever och lärandet" och ger ett särskilt exempel från årskurs sex. Bland annat denna reaktion (som varit en av flera liknande reaktioner) har sannolikt bidragit till att det våren 2015 görs en ändring (Utbildningsdepartementet, 2015) i skolförordningen som innebär att de nationella proven i årskurs sex i no- och so-ämnena görs frivilliga för skolor. Ändringen trädde i kraft den 15 april. Dessutom har Skolverket beslutat att flytta vissa delprov i de nationella proven i årskurs sex och nio till höstterminen, med start läsåret 2015/16, främst på grund av hög arbetsbelastning för både elever och lärare under vårterminen (Skolverket, 2015; se även Hagström, 2014).

En annan redogörelse som visar på konsekvenser av Lgr 11 samt anknutna reformer är en helt ny rapport av Wahlström och Sundberg (2015). De har i en tidig utvärdering av Lgr 11 låtit lärare i årskurs sex och nio komma till tals via enkäter och intervjuer. I synnerhet vittnar lärare i årskurs sex om förändringar i bedömningspraktiken efter införandet av Lgr 11, i form av ett ökat fokus på summativ bedömning. Wahlström och Sundberg framhåller att

införandet av betyg i årskurs sex har påverkat undervisning och lärande. En stor majoritet av årskurs sex-lärarna i undersökningen hävdar att de behöver vara mera noggranna i sin bedömning när elevernas prestationer ska betygsättas.

Skolans styrning och bedömningsdiskurser

De senaste årens inriktning gällande skolans styrning, vilken uttrycktes explicit i SOU 2007: 28, har medfört att formuleringsarenan (Lindensjö och Lundgren, 2000) kopplat ett starkare grepp. ”Det är inte endast genom tydligare mål staten styr utan det är genom ett samlat tydligt budskap. Mål, ämnesinnehåll, kommentarer och konkreta exempel bör sammantaget bidra till en tydligare statlig styrning av skolan” (SOU 2007: 28, s. 20). Skolreformer har, ungefär sedan 2006 (Larsson et al. 2010) använts mera tvingande för att se till att skolor och lärare verkligen genomför de beslutade reformerna. Bland annat har Skolinspektionen inrättats, vars inspektörer gör regelbundna kontroller av skolor för att tillse att reformer implementeras och efterlevs. Skolor och enskilda lärare har inte i samma utsträckning handlingsfrihet vad gäller planering och genomförande av verksamheten, som exempelvis Gustafsson (1999) menar var fallet i slutet av 1990-talet. Utifrån detta kan det alltså hävdas att den yttre regleringen av den pedagogiska praktiken har stärkts under ett antal år (se även Asp-Onsjö, 2011; Nordin, 2012). Englund, Forsberg och Sundberg (2012) menar också att de senaste gällande läroplanerna, i den mål- och resultatstyrda skolan, främst präglats av *resultatstyrning*. Englund et al. syftar på en revision som gjordes av Lpo 94 några år in på 2000-talet, men framför allt på Lgr 11 och dess anknutna reformer.

Korp (2011) hävdar att 2000-talets ökade accentuering på bedömning på skolsystemets olika nivåer kan knytas till två olika sätt att se på utbildning: En *progressiv pedagogisk* diskurs samt en *marknadsliberal* diskurs. I den förstnämnda framhävs den formativa bedömningens möjligheter att utveckla lärande och undervisning. I den marknadsliberala diskursen finns en tonvikt på bedömning i summativa syften; som kontroll av vad elever, lärare, och skolor presterar. Kunskapsmätningar och konkurrenskraft (se s. 13 angående *New Public Management*) är ett par av ledorden. Införandet av betyg i årskurs sex, nationella prov i fler ämnen samt nya kursplaner med kunskapskrav kan ses som tydliga åtgärder som kan hänföras till en marknadsliberal diskurs.

I de undersökta skolorna i föreliggande avhandlingsarbete ligger alltså tonvikten på hur dessa åtgärder påverkar bedömningsprocessen och aktörerna. För att använda Korps (2011) begrepp relaterat till avhandlingens empiriska

material kan båda diskurserna identifieras på klassrumsnivån även om den marknadsliberala diskursen blivit synligare efter reformernas införande. Det behov som finns av kontroll och resultat, särskilt på statlig och skolhuvudmannanivå, kan således få till följd att den progressiva pedagogiska diskursen hamnar i skymundan (jfr Lundahl, 2014).

Stora delar av bedömningen i de undersökta klassrummen är rutiniserad, fortlöpande och informell, medan andra delar är formaliserad och systematisk. Olika bedömningsformer används, och bedömningen görs i olika syften. Bedömningen i årskurs sex har dock ändrat karaktär till att mer tydligt inriktas på identifiering av elevers prestationer för att kunna relateras till kunskapskraven. Sammantaget har införandet av betyg, fler nationella prov och nya kursplaner med kunskapskrav gjort bedömningsprocessen alltmer färgad av den *officiella pedagogiska diskursen* och *performance mode*. När det gäller de införda reformerna och dess påverkan på de undersökta grundskolepraktikerna kan Stobarts (2008, s. 122) citat inflikas, "... assessment is a way of quickly getting hold of the rudder, so that the rest of the system will then have to 'jump to'." Resultaten i denna avhandling visar att, och hur, just dessa reformer, under denna tidsperiod i svensk grundskolepraktik, påverkar lärande och undervisning, elever och lärare, på klassrumsnivå.

Reformernas genomslag

Det framkommer alltså i resultatbeskrivningen att bedömningsprocessen, och dess betydelse för eleverna, har påverkats av reformerna. Reformerna har fått genomslag i de undersökta skolorna i årskurs sex på så sätt att det framträder i undervisning och bedömning, i lärares planering och i elevers och lärares förhållningssätt. Huruvida reformerna har lett till förbättrade studieresultat, vilket från statligt centralt håll var huvudsyftet med reformernas införande, har dock inte studerats. Det som har beskrivits är alltså reformernas effekter, efter en kort tid, i de undersökta skolorna, med avseende på vissa aspekter av klassrumspraktik. Reformerna kan dock inte sägas ha fått genomslag i undervisningen helt på det sätt som intentionerna framträder från centralt håll (t ex i Skolverket 2011c; Skolverket, 2011d), vilket nog inte heller kan förväntas efter så kort tid. Exempelvis handlar det om att det finns svårigheter i praktiken gällande hur bedömning och betygsättning ska hanteras i relation till kunskapskraven samt angående förhållningssätt till bedömningens olika syften. Det kan också utifrån studiens resultat antas, att karaktären på det genomslag reformerna har fått i huvudsak kan tillskrivas betyg och nationella prov. Kursplaner med kunskapskrav är en central del och nära sammanknuten med betyg och nationella prov, och reformerna bör i hög grad ses som en helhet. I och med att kunskapskraven ska tillämpas för betygsättning, får de större betydelse i årskurs sex än i årskurs fem. Om

fallet varit att enbart nya kursplaner med kunskapskrav införts, utan betyg och nationella prov, hade dock genomslaget i praktiken förmodligen inte blivit detsamma.

I studiens resultat visar sig vissa, varav några sannolikt oavsedda, konsekvenser med reformerna. Om man tänker sig att de beskrivna förhållandena i Gran- och Tallskolan *inte* skulle vara unika för enbart dessa klassrumspraktiker, kan man reflektera över hur det *skulle kunna* se ut i årskurs sex några år efter denna studies genomförande. Exempelvis huruvida betyg och nationella prov i årskurs sex, samt Lgr 11:s kursplaner med kunskapskrav skulle kunna ge framtida konsekvenser av delvis annan karaktär än det som kommit fram i studien. En del av resultaten som kopplades till införandet av främst betygen var att många elever i Gran- och Tallskolan uttrycker att skolarbetet blivit mera "seriöst" i årskurs sex. Detta beskrivs i positiv bemärkelse, och eleverna uppskattar i synnerhet den lugnare fysiska arbetsmiljön. Andra dokumenterade konsekvenser kan ses som mer negativa, exempelvis att eleverna känner av en ökad negativ press och att själva prestationerna blivit centrala i skolarbetet.

Om betyg, kunskapskrav och nationella prov (med visst förbehåll gällande vilka kommande förändringar som sker i provens omfattning och genomförande) fortsätter att ha en så betydande roll i årskurs sex, på det sätt som beskrivits i Gran- och Tallskolan, finns en risk att de negativa konsekvenserna för undervisning och aktörer kommer att öka. Ifall betyg och nationella prov däremot används mer framåtsyftande, särskilt inför grundskolans resterande årskurser, kan dock utvecklingen bli en annan. Således anser jag att den djupare innebörden av betyg och nationella provresultat, det vill säga vilka visade kunskaper betyg och provresultat grundas på, bör framhävas och vara det väsentliga i återkopplingen till elever och i dokumentationen inför årskurs sju. Om däremot situationen är den att knapphändig information från betyg och prov är det enda som tillmäts värde i återkoppling och dokumentation kan det starkt ifrågasättas vilka möjligheter betyg och nationella prov i årskurs sex ger när det gäller att följa upp och gynna elevers kunskapsutveckling. Detta särskilt som eleverna i många fall byter skola efter årskurs sex, och i de flesta fall även byter lärare.

Skolans mening och mål

Resultaten i föreliggande studie indikerar att de nationella reformerna starkt bidragit till att bedömningsprocessen i de undersökta skolorna påverkats i flera avseenden, samt att även elever och lärare påverkats. Reformerna har *gjort* något med aktörerna. Reformerna kan ses som delar av mätkulturen inom utbildning (Biesta, 2011). Mätkulturen handlar exempelvis om effekti-

vitet och ansvarsskyldighet (accountability). Biesta menar i detta sammanhang att frågor om utbildningens syfte, vad utbildning är *till för* och ska *leda till* (s. 12) kommer i skymundan. Biesta framhåller att samtidens lärare, som han menar ofta är öppna för förnyelse och nya tankegångar, vanligen fokuserar *hur* något ska behandlas i klassrummet, men mer sällan *varför* det ska göras. Pring (2010) ser, med ett liknande tema, 2000-talets utbildningspolicy och pedagogiska praktik som genomsyrad av administrativ bedömningspraktik. Pring har skärskådat en samtida brittisk översikt av skolutbildning och diskuterar främst de infallsvinklar som valts ut. Han drar slutsatsen att översikten handlar om vilket lärande som krävs för landets ekonomiska tillväxt. Han uttrycker att detta kan speglas i filosofiska reflektioner gällande kunskapens natur, vad utbildning ska syfta till samt i vilken utsträckning staten ska bestämma vad som är värt att lära sig.

Denna studies resultat visar tydliga tendenser på att prestationsfokuset i klassrumspraktiken ökade när betyg och nationella prov, kopplade till den nya läroplanen, kom in i bilden. Englund et al. (2012) synar förändringar i svenska läroplaner och belyser resultatfokuseringen i Lgr 11. Englund (2012) hävdar att denna fokusering "... lätt glider över i ett ensidigt intresse för resultatens uttryck, dvs. betygen och ett mindre intresse för fördjupade studier av lärandets innebörd och behovet av reflektion över kunskaper" (s. 28). Englund et al. (2012) menar att många satsningar som görs i skolpraktiken av idag (och exemplifierar med bland annat bedömningsmatriser och avcheckningslistor), ofta sker med hänvisning till resultat i internationella kunskapsmätningar. Englund et al. saknar, i likhet med Biesta (2011) en diskussion om skolans egentliga mening och mål. Biesta (2011), Pring (2010), och Englund et al. (2012) ger samtliga uttryck för ståndpunkten att diskussionen behöver lyftas från att främst fokusera resultat till att behandla skolans egentliga syfte. Biesta och Englund et al. hävdar att det finns ett behov av att i synnerhet lärarna kommer till tals, för att citera Biesta, "... så att frågan om god utbildning återigen kan bli central i våra pedagogiska strävanden" (s. 18).

Till diskussionen kan även Torrance (2011) samt Lundahl et al. (2015) länkas genom att de betonar lärarnas stora betydelse när det gäller att utveckla bedömningen i klassrumspraktiken. Lundahl et al. (2015) framhåller att det är angeläget att lärarna ges möjlighet att reflektera över, och själva definiera, hur exempelvis betygen ska relateras till skolvardagen. I föreliggande studie framgår det att det finns svårigheter för både lärare och elever vid tolkningen av de nya kunskapskraven. De upplevda tolkningssvårigheterna kan ses i förhållande till utvecklingen mot alltmer detaljerade centralt fastställda riktlinjer för lärarnas arbete. Lärarna är ålagda att sätta sig in i vad andra har

utarbetat, och i detta fall blir följden att de kunskapskrav som konstruerats i avsikt att vara tydliga, ändå upplevs av lärare (och elever) som otydliga.

8. Epilog

Dessa avslutande reflektioner berör studiens metod, trovärdighet, vilka bidrag studien kan tänkas ge, samt tänkbar fortsatt forskning.

Metodreflektioner och studiens trovärdighet

I kapitel fem beskrevs hur metod, teori och analys har samspelat i fältarbetena och artikelskrivande. Metoder och förhållningssätt har justerats och utvecklats under fältarbetenas gång. Särskilt i det inledande fältarbetet men till delar även i de senare visade sig nämligen datainsamlingen vara behäftad med vissa svårigheter. Några exempel på frågor som väcktes: Skulle fokus i observationerna ligga på hela elevgruppen, enskilda elever eller lärares interaktion med enskilda elever? Hur ska dokumentationen ske, det sker ett ständigt flöde av händelser, jag hinner inte anteckna allt? Hur kan intervjufrågor till eleverna formuleras, utifrån myllret av händelser i klassrumspraktiken? Hur kan jag med hjälp av teori förstå skeendet i praktiken? Hur går man tillväga vid analys av elevintervjuer med väldigt kortfattade svar? Dessa frågor illustrerar min strävan, under samtliga fältarbeten, att vara öppen och flexibel för skeendet i praktiken. Att lyfta fram att det fanns oklarheter i vilka vägval som skulle göras och att det pågick ett ständigt reflekterande är för mig ett sätt att visa transparens i undersökningen. Jag har, sammantaget i kappan och artiklar, försökt synliggöra forskningsprocessen samt tillhandahålla beskrivningar av skolkontexterna. Detta ska bidra till att läsare kan reflektera, göra eventuella kopplingar och även själv kunna bedöma om studiens resultat är trovärdiga (jfr generaliserbarhet utifrån läsare eller användare, Merriam, 1995).

Merriam (1995) ligger även till grund för en vidare diskussion gällande studiens trovärdighet, genom de kriterier hon anger för trovärdighet i forskning; generaliserbarhet, tillförlitlighet och pålitlighet. Dessa sammanfaller till väsentliga delar med kriterier som framhålls i Lincoln och Guba (1999) samt Bryman (2002). Till de nämnda kriterierna kan flera strategier knytas. Något som kan tänkas öka *generaliserbarheten* av studiens resultat till andra skol- och klassrumsmiljöer, är de beskrivningar som gjorts av bedömningsprocessens olika uttryck. Omständigheten att de i studien deltagande skolorna skiljer sig åt vad gäller förutsättningar bör även det kunna öka generaliserbarheten. Genom den beskrivna variationen finns alltså flera möjligheter till identifikation av likheter med andra skolor och klassrumspraktiker. En annan omständighet som kan visa på generaliserbarhet är att studiens resultat kan ses i förhållande till andra beskrivningar av samma eller angränsande skolreformers effekter och dess konsekvenser. Sådana kopp-

lingar har också gjorts i kappans sjätte och sjunde kapitel gällande erfarenheter av nationella prov och kunskapskrav, samt till det som framkommit i Wahlström och Sundbergs (2015) utvärdering gällande Lgr 11.

Strategier som använts i undersökningen som knyter an till Merriams (1995) kriterium *tillförlitlighet* handlar om tillvägagångssätt vid, och omständigheter gällande fältarbetena. Jag har vistats relativt långa tidsperioder i de klassrum som undersökts, och vad gäller Granskolan och Tallskolan dessutom genomfört flera fältarbeten. Detta har exempelvis bidragit till att elever och lärare, som det verkade enligt mina egna intryck, under större delen av fältarbetena inte uppmärksammade min närvaro särskilt mycket. Detta skulle kunna betyda att de agerade ungefär på de sätt de skulle ha gjort även om jag inte varit där. De ganska utsträckta fältarbetsperioderna bidrog också till att det fanns möjlighet att erhålla *multipla influenser* (Lincoln & Guba, 1999), det vill säga en bredd i karaktären av de data som samlades in. Lincoln och Guba diskuterar också *ihållande observation*, vilket i mitt fall hjälpte till att identifiera relevanta situationer som återkom flera gånger, och gjorde att dessa kunde studeras mer i detalj. Vad gäller *pålitlighet* framhåller Merriam (1995) att det angår frågan om huruvida en studies resultat är förenliga med de data som samlats in. En strategi för att tillse detta i studien var användningen av flera olika metoder vid datainsamlingen, en strategi vilken ofta brukar benämnas metodtriangulering (jfr Merriam, 1995). Mer specifikt har dock metoderna i studien, som beskrivits tidigare, kompletterat varandra och bidragit med olika perspektiv när det gäller att förstå studieobjektet. Förutom ovan nämnda strategier för att tillse kvaliteten har avhandlingsarbetets delar i olika faser lästs och granskats, av främst forskare och andra forskarstuderande, framför allt vid seminarier av olika slag. Detta har även skett vid internationella konferenser och under flera vistelser vid utländska lärosäten. De fyra artiklarna har dessutom samtliga genomgått referegranskning innan de accepterats för publicering.

Studiens bidrag

Avhandlingsstudien bidrar empiriskt på flera sätt. "Empirical work on performativity is rare" (Jeffrey & Troman, 2012, s. v). Det kan också tilläggas att empiriska studier i svensk grundskolepraktik, med särskilt fokus på bedömning är sällsynta. I synnerhet kan hävdas att studien kan bidra med en beskrivning och analys av bedömning i klassrumspraktik, under den nya läroplanen (Lgr 11), men även precis innan den infördes. Studien är alltså tidsbunden till en period före och efter införandet av nya kursplaner med kunskapskrav, betyg i årskurs sex samt utökade nationella prov. Fältarbetena har genomförts vid flera tillfällen, vilket har möjliggjort analys av förändring över tid. Studien innebär dokumentation av såväl skolreformers konsekven-

ser (om än efter kort tid) som bedömningens konsekvenser för klassrumspraktik och dess aktörer. Studien bidrar också till förståelse av bedömning i vardaglig praktik, utan särskilt fokus på något enskilt skolämne eller arbetsområde, samt lyfter även fram elevers perspektiv. Tidigare studier med bedömningsintresse som genomförts i svensk grundskolepraktik har, som jag känner till, i huvudsak varit fokuserade på särskilda skolämnena eller aspekter i undervisning och bedömning, och elevperspektiv har varit sällsynt. Mot bakgrund av de beskrivna omständigheterna, kan således föreliggande studie i flera avseenden bidra till ny kunskapsbildning.

Betyg och nationella prov har en framträdande roll i svensk skoldebatt och utbildningspolitik, vilket gör det intressant och viktigt att undersöka de eventuella konsekvenser de för med sig för klassrumspraktiken och dess aktörer. Under 2014 har diskussioner exempelvis förts om att den första betygsättningen ska tidigareläggas ytterligare, till årskurs fyra (t ex Utbildningsdepartementet, 2014). I februari 2015 tillkännagavs (Regeringen, 2015) att en majoritet av riksdagspartierna kommit överens om ett förslag om att i ett antal skolor starta försöksverksamhet där betyg ska ges från årskurs fyra. Förslaget ska behandlas i riksdagen under våren 2015. Försöksverksamheten planeras, om förslaget går igenom, starta 2017 och utvärderas 2020. Inför och i samband med denna (eventuella) försöksverksamhet kan föreliggande avhandling bistå med erfarenheter från införandet och implementeringen av betygen i årskurs sex.

Metodologiskt sett har undersökningen i flera delar varit explorativ till sin karaktär men samtidigt teoribemängd i och med att händelserna i klassrumspraktiken kontinuerligt har jämförts med relevant tidigare forskning. Detta förhållningssätt, särskilt tillsammans med det observationsfokus som fanns från början av datainsamlingen, ledde fram till bedömningsprocessen. Bedömningsprocessen blev sedan centralt undersökningsfokus i praktiken, men användes samtidigt som analytiskt begrepp. Bedömningsprocessen som analytiskt begrepp har potential att utvecklas ytterligare, men kan ändå ses som ett bidrag från denna studie, som kan ge stöd vid planering och genomförande av framtida studier gällande bedömning i klassrum.

I analysen av bedömningsprocessen har flera teorier använts, men främst Torrance och Pryors (1998) samt Bernsteins (t ex 2000) ramverk. I tidigare forskning har dock klassrumsbedömning med observation som central datainsamlingsmetod, där bedömningen relaterats till specifika skolreformer, under senare år inte analyserats med Bernsteins teorier i någon större omfattning. I lite äldre studier av bedömning i skolan har de använts, särskilt under 1990-talet, i synnerhet när det gällde att undersöka förändringar i brittiska primary school utifrån studier av klassrumspraktik. Broadfoot

(1996) framhåller exempelvis att klassifikation och inramning ”... is highly relevant to an understanding of assessment practice” (s. 85).

Fortsatt forskning

I fortsatt forskning vore det intressant att studera bedömningsprocessen i årskurs sex-klassrum när de nya kursplanerna med kunskapskrav varit i bruk ytterligare några år, gärna med samma metoder och liknande forskningsstrategi som i avhandlingsstudien för att kunna göra jämförelser. I detta inkluderas även frågan om betygsättning och nationella prov; vilket förhållningssätt finns hos elever och lärare, har förändringar skett? Det kan självklart vara så att externa förändringar kommer att ske, se exempelvis ovan angående att nationella prov i no och so i årskurs sex görs frivilliga för skolor under våren 2015. Detta, samt eventuella ytterligare förändringar, får dock givetvis tas i beaktande när undersökningen planeras. Liknande undersökningar kan också genomföras ännu längre fram i tiden, om ytterligare ett antal år, utifrån de förutsättningar som då finns i svensk grundskolepraktik. Ifall det tidigare nämnda förslaget om försöksverksamhet gällande betyg i årskurs fyra går igenom under våren 2015 vore även det ett spännande, och utifrån föreliggande studie mycket relevant, forskningsfokus att gå vidare med.

En annan idé är att studera bedömningsprocessen specifikt i vissa skolämnena, särskilt i ämnen där bedömningsfrågor hittills studerats sparsamt. Fokus kan då exempelvis gälla vilken sorts återkoppling som ges i relation till specifika kunskapsinnehåll, det vill säga att det då är möjligt att fördjupa kunskapsbildningen utifrån särskilda förutsättningar som finns för olika skolämnena. Vidare skulle undersökningar kunna göras angående hur lärare och elever arbetar tillsammans för att förstå vad som krävs i form av prestationer i relation till särskilda kunskapskrav, utifrån de svårigheter med tolkning av framför allt kunskapskraven, som bland annat visat sig i föreliggande avhandlingsstudie. Denna forskning skulle kunna genomföras i nära samarbete med verksamma lärare. I anknytning till detta skulle det även kunna sättas extra fokus på olika kategorier av elever, sett till deras förutsättningar och bakgrund. I samband med fortsatta undersökningar av bedömningsprocessen kan även de analytiska möjligheterna, i förhållande till Bernsteins teoribildning, utvecklas. Detta kan ske genom fördjupat arbete med att urskilja situationer och företeelser i praktiken, och vilka olika variationer dessa kan anta, i relation till de teoretiska begreppen. Detta görs med syftet att ännu mer detaljerat kunna begreppsliggöra bedömningsprocessen.

Slutligen skulle det vara intressant att i ett forskningsarbete (möjligen i kombination med något av ovanstående förslag) ge lärare möjlighet att re-

flektera över sin praktik, i synnerhet angående lärarrollen i förhållande till andra nivåer i utbildningssystemet. Detta med anknytning till de resultat som kommit fram i denna studie gällande inskränkningarna i lärares autonomi, som blivit en följd av Lgr 11:s mer detaljerade föreskrifter i form av exempelvis kunskapskrav. Lärare skulle då få tillfälle att diskutera, och gärna parallellt med detta, ha möjlighet att utveckla sin egen praktik.

Referenser

- Alexander, R. (Red.), (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. London: Routledge.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Apple, M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37 (4), 409-423.
- Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18 (1), 12-44.
- Arnot, M., & Reay, D. (2006). The framing of performance pedagogies: Pupil perspectives on the control of school knowledge and its acquisition. I H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalisation & social change* (s. 766-778). Oxford: Oxford University Press.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, 2, 39-56. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36 (5), 258-267.
- Au, W. (2008). Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), 639-651.
- Ball, S. (1998). Big policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ball, S.J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary school*. London: Routledge.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity*. London: Tufnell Press.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making ‘right’ choices: An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35 (6), 689–704.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63 (3), 313–327.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5–25.
- Bernstein, B. (1971/1980). On the classification and framing of educational knowledge. I M. Young (Red.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (s. 47–69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Vol. III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. III. Towards a theory of educational transmissions (2 rev uppl.)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (2 rev uppl.)*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse (2 uppl.)*. London: Routledge.
- Betts, J. R., & Grogger, J. T. (2003). The impact of grading standards on student achievement, educational attainment, and entry-level earnings. *Economics of Education Review*, 22 (4), 343–352.

- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university (2 uppl.)*. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment discourses in mathematics classrooms: A multimodal social semiotic study* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- Black, P. (2004). The importance of everyday assessment. I J.M Atkin & J.E. Coffey (Red.), *Everyday assessment in the science classroom* (s. 1-11). Arlington: NSTA Press.
- Bourne, J. (2008). Official pedagogic discourses and the construction of learners' identities. I M. Martin-Jones, A-M. de Mejia & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 3, Discourse and education (2 uppl.)* (s. 41-52). New York: Springer.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2002). Editorial. Beware the consequences of assessment. *Assessment in Education*, 9 (3), 285–288.
- Broadfoot, P., & Pollard, A. (2006). The changing discourse of assessment policy: The case of English primary education. I H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalisation & social change* (s. 760-765). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (1995). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I Lärarförbundet (Red.), *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 14-20). Stockholm: Lärarförbundet.
- Dahler Larsen, P. (2012). Constitutive effects as a social accomplishment: A qualitative study of the political in testing. *Education Inquiry*, 3 (2), 171-186.

- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (7), 1-11.
- Eklöf, H. (2011). Betygen i den svenska skolan. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 65-81). Stockholm: Natur och kultur.
- Eklöf, H., & Nyroos, M. (2013). Pupil perceptions of national tests in science: Perceived importance, invested effort and test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 497-510.
- Englund, T. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 20-38). Stockholm: Liber.
- Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). Introduktion - vad räknas som kunskap? I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 5-17). Stockholm: Liber.
- Erickson, G., & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3. uppl.) (s. 559-589). Stockholm: Natur & Kultur.
- Evans, E., & Engelberg, R. (1988). Student perceptions of school grading. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (2), 44-54.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Filer, A., & Pollard, A. (2000). *The social world of pupil assessment in primary school*. London: Continuum.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), 7-29.
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006). Bokslut. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s. 172-183). Stockholm: HLS.

- Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12 (4), 436-445.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4 (1), 43-57.
- Hagström, P. (2014). *Skolverket vill sprida nationella prov över läsåret*. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/11/06/skolverket-vill-sprida-nationella-prov-over-lasaret>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 103-117). London: Sage.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning (2 rev uppl)* (s. 87-102). London: Sage. E-bok.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2011). The construction of performative identities. *European Educational Research Journal*, 10 (4), 484-501.

- Jeffrey, B., & Troman, G. (2012). Introduction. I B. Jeffrey & G. Troman (Red.), *Performativity in UK education* (s. i-viii). Painswick: E&E Publishing.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning (3 uppl.)*. Malmö: Gleerups.
- Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J-E. (2014). The effect of being graded on later achievement: Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2014.933176.
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi: 10.1080/0969594X.2014.988121.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (Doktorsavhandling, Malmö högskola).
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis* (Doktorsavhandling). Århus: Danmarks pædagogiske universitetsskole, Århus Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun (2 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse. *Education Inquiry*, 1 (3), 177–195.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. I A. Bryman & R.G. Burgess (Red.), *Qualitative research, Vol. 3* (s. 397-444). London: Sage.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T.S. (2000). Concluding remarks. I S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Red.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts* (s. 249-261). Uppsala: Department of Education, Uppsala University.

- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-16.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C., Roman, H., & Riis, U. (2010). *Tidigt ute med sena betyg - sent ute med tidiga!* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C. (2014). Bedömning - att veta vad andra vet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning (3 uppl.)* (s. 519-557). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt* (Preliminär slutversion, 2015-02-28). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundgren, U.P. (2003). The political governing (governance) of education and evaluation. I P. Haug & T. A. Schwandt (Red.), *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives* (s. 99-110). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lunneblad, J., & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as pretence: A study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography and Education*, 7 (3), 297-309.
- Löfqvist, Å. (2015). *Projekt som strategi för skolutveckling - en fjärils färdväg, men ingen dagslända* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen).
- Marshall, B., & Drummond, M.J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in Education*, 21 (2), 133-149.

- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. I G. J. Cizek & H. L. Andrade (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 41-58). New York: Routledge.
- Mehrens, W. A., & Kaminski, J. (1989). Methods for improving standardized test scores: Fruitful, fruitless or fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8 (1), 14-22.
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 4, 51-60.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik* (Licentiatuppsats, Stockholms universitet).
- Morais, A.M., Fontinhas, F., & Neves, I.P. (1992). Recognition and realisation rules in acquiring school science – the contribution of pedagogy and social background of students. *British Journal of Sociology of Education*, (13) 2, 247-270.
- Morawski, J. (2011). *Mellan frihet och kontroll* (Doktorsavhandling, Örebro universitet).
- Nilsson, J. (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Växjö).
- Osborn, M., McNess, E., Broadfoot, P., Pollard, A., & Triggs, P. (2000). *What teachers do. Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3 uppl.)*. London: Sage.
- Pettersson, A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning i matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E., & Osborn, M. (2000). *What pupils say: Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.

- Pring, R. (2010). The philosophy of education and educational practice. I R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. McCarthy (Red.), *The Sage handbook of philosophy of education* (s. 55-66). London: Sage.
- Prop. 2006/07:1. *Budgetpropositionen för 2007*. Prop. 2006/07:1, utgifts-
område 16. Hämtad från
<http://www.regeringen.se/sb/d/6188/a/69626>
- Prop. 2012/13:195. *Minskade krav på dokumentation i skolan*.
Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/17144/a/223472>
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Göteborg:
Akademiförlaget.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). 'I'll be a nothing': Structure, agency and the
construction of identity through assessment. *British Educational Re-
search Journal*, 25 (3), 343-354.
- Regeringen (2015). *Överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Mode-
raterna, Miljöpartiet de gröna, Centerpartiet, Folkpartiet liberalerna
och Kristdemokraterna*. Hämtad från
www.regeringen.se/content/1/c6/25/41/57/beof8551.pdf
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: En etnografisk studie
om en skola i förorten* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet).
- Segeer, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: En studie
om betygsättningsdilemman på högstadiet* (Licentiatuppsats, Örebro
universitet).
- Segeerholm, C. (2005). *Assessment in action: Categories of student assess-
ment in classroom practice. Paper presenterat vid European Confer-
ence of Educational Research i Dublin, September 7-10, 2005*.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssy-
stemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doktorsavhandling,
Lunds universitet).
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational
Research*, 78 (1), 153-189.

- Sirén, E.-L. & Garpebring, M. (2014). *Nationella prov får lärare och elever att gå på knäna*. Hämtad från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/nationella-prov-far-larare-och-elever-att-ga-pa-knana>
- Sjöberg, G., & Silfver, E. (2014). Proven kan sänka elevers självbild. *Pedagogiska magasinet*, 3, 40-43.
- Sjöberg, G., Silfver, E. & Bagger, A. (2015). Disciplined by tests. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20 (1), 101-121.
- Sjögren, A. (2010). *Betygsatta barn – spelar det någon roll i längden?* Rapport 2010:8. Uppsala: IFAU.
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Rapport 275. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1550>
- Skolverket (2009a). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2154>
- Skolverket (2009b). *Att skriva skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Sverige tappar i både kunskaper och likvärdighet*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/sverige-tappar-i-bade-kunskaper-och-likvardighet-1.96011>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Vilka är syftena med bedömning och betyg?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699>
- Skolverket (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011d). *Planering och genomförande av undervisningen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2014). *Nationella prov*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Skolverket (2015). *Muntliga delprov på hösten*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/bedomning/2.7589/nyheter-2015>
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/16840/a/216000>
- Stobart, G. (2008). *Testing times*. New York: Routledge.
- Svensson, P. (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 182-193). Malmö: Liber.
- Tholin, J. (2006). *Att klara sig i ökänd natur: En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet).
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615–631.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 281-294.
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59 (4), 459-485.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38 (3), 323-342.

Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* (Licentiatuppsats, Malmö högskola, Lärarutbildningen).

Utbildningsdepartementet (2010). *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. U2009/6672/SAM. Förslag till författningsändringar. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddingar/Departementsserien/Betyg-fran-arskurs-6-i-grundsk_GYB415/

Utbildningsdepartementet (2014). *En bättre skolstart för alla: Bedömning och betyg för progression i lärandet*. Promemoria. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/18295/a/244959>

Utbildningsdepartementet (2015). *Nationella prov frivilliga redan i vår*. (Pressmeddelande 6/3 2015). Stockholm: Regeringen.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11* (under publicering). Uppsala: IFAU.

William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I G. J. Cizek & H. L. Andrade (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 18-40). New York: Routledge

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Williamson, J., & Poppleton, P. (2004). The teacher's voice. Examining connections: Context, teaching and teacher's work lives. I P. Poppleton & J. Williamson (Red.), *New realities of secondary teachers' work* (s. 221-242). Oxford: Symposium Books.

Åsén, G. (2013). *Forskningsöversikt om skolreformers genomslag*. Bilaga 2 till SOU 2013:30. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/16840/a/216000>

Ödman, P. J. (1998). I en hermeneutikers verkstad. I G. Arfwedson & P.-J. Ödman (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning* (s. 38-58). Stockholm: HLS.

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

Efterord

När nu denna avhandling är skriven är det många personer jag vill tacka. Först och främst vill jag rikta mig till mina handledare Jörgen och Agneta: Ni har delat med er av massor av kloka råd och har hela tiden varit lugna, stabila och uppmuntrande. Stort tack till er!

Jag vill även tacka Anders O och Ulrika W som läste mina texter i samband med slut- respektive mittseminariet.

I övrigt vill jag tacka seminarieledare och doktorandkollegor i de flera olika konstellationer av seminariegrupper vid Pedagogiska institutionen som jag deltagit i: Britt-Marie, Kerstin, Anders D O, Anna, Bengt, Thomas, Monika, Claire, Magnus, Robert, Marcia, Pär, Eva-Lena, Åsa, Malin M-N, Fanny, Gerd, Anders R, David, Cecilia, Ulf, Göran och Malin Ö.

Kollegor jag särskilt vill tacka är Pär och Torbjörn, i synnerhet för många trevliga och roliga samtal. Ett särskilt tack också till Robert som jag kunnat dryfta lite allt möjligt med, särskilt under senare delen av doktorandtiden – det har betytt mycket. Dessa tre kollegor är dessutom deltagare i fredagslunchgruppen vars övriga deltagare jag också sänder ett tack till. Ni alla har gett många fredagar en extra glans. Tack även till LUB-gruppen, till alla i korridoren på våning 2 samt till övriga vänliga medarbetare vid Pedagogiska institutionen. Särskilt tack också till: Gunilla för din värdefulla hjälp i slutskedet, Åsa för detsamma, Marcia för assistans i det engelska språket samt Seppo och Ann-Marie för era tekniska och administrativa stödsatser.

Jag har även tillhört Forskarskolan inom det utbildningsvetenskapliga området (FU). Vill tacka alla trevliga doktorandkollegor och forskare jag haft nöjet att lära känna och samarbeta med genom FU, bland annat i samband med några mycket minnesvärda arbetsresor.

Jag vill även skicka en hälsning till personal och elever på de skolor där jag genomförde fältarbetena. Tack för att ni lät mig ta del av er vardag och era tankar och erfarenheter.

Avslutningsvis till min kära familj: Annika, Sofia, Jonas, Anton och Albin – tack för det stöd ni har gett mig.

Röbäck, april 2015

Tord Göran Olovsson