

RAPPORTER FRÅN TANKESMEDJAN

Rapport 7, 2013; Bedömning som motivation  
och utvecklande pedagogiskt verktyg  
Att synliggöra det synliga lärandet



(written)  
clear and studied  
quotations—see  
[VN] Stars student  
**stu·dent** /'stju  
is studying at  
science student  
student ◊ an  
a stud

Rapporter från Tankesmedjan

# Rapporter från Tankesmedjan

RAPPORT 7, 2013

Bedömning som motivation och  
utvecklande pedagogiskt verktyg.  
Att synliggöra det synliga lärandet.

**TANKE  
SMEDJAN**

Tankesmedjan är ett samarbete mellan ett antal kommuner i Skåne,  
Kommunförbundet Skåne, Högskolan Kristianstad och Malmö högskola

# Innehåll

Förord . . . . .	7
1. Tankesmedjans organisation och syfte . . . . .	9
2. Bedömning som fenomen . . . . .	11
3. Tankesmedjan Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg . . . . .	18
4. Begrepp . . . . .	20
4.1 Formativ bedömning . . . . .	20
4.2 Summativ bedömning . . . . .	21
4.3 Självbedömning . . . . .	22
4.4 Kamratbedömning . . . . .	22
4.5 Feedback . . . . .	23
4.6 Bedömning för lärande: BFL . . . . .	23
4.7 Fem nyckelstrategier för lärande . . . . .	24
5. Kartläggningsverktyg . . . . .	26
5.1 Förslag på arbetsgång utifrån kartläggning . . . . .	28
6. Synliggöra lärandet för kollegor . . . . .	30
6.1 Varför ska skolor arbeta med nyckelstrategierna? . . . . .	30
6.2 Utmaningar . . . . .	32
6.3 Hur kan skolor arbeta med nyckelstrategierna? . . . . .	35
6.4 Frågor att gå vidare med . . . . .	37
7. Synliggöra lärandet för barnen . . . . .	39
7.1 Förskolan . . . . .	39
7.2 Pedagogisk dokumentation . . . . .	40
7.3 Enkäten till förskolebarnen . . . . .	41
7.4 Förskolläraernas självskattningsenkät . . . . .	41
7.5 Pedagogiska samtal . . . . .	41
7.6 Utmaningar . . . . .	42
7.7 Frågor att gå vidare med . . . . .	43

© Tankesmedjan, 2013  
*Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg. Att synliggöra  
det synliga lärandet* ingår i serien Rapporterna om utbildning. De publiceras vid  
lärarytbildningen på Malmö högskola.

REDAKTÖRER Thomas Småberg, Malmö högskola, [thomas.smaberg@mah.se](mailto:thomas.smaberg@mah.se)  
Anders Eklöf, Högskolan Kristianstad, [anders.eklof@hkr.se](mailto:anders.eklof@hkr.se)

FORMGIVNING above.se  
TRYCK Holmbergs, Malmö 2013  
ISSN 1654-4749

8. Synliggöra lärandet för eleverna . . . . .	44
8.1 Varför bedömning för lärande?. . . . .	45
8.2 Utmaningar . . . . .	46
8.3 Hur kan man arbeta med bedömning för lärande?. . . . .	47
8.4 Frågor att gå vidare med. . . . .	51
9. Forskning om och tillämpning av formativ bedömning för lärande . . . . .	52
9.1 Inledning . . . . .	52
9.2 Forskning om feedback . . . . .	53
9.3 Tillämpning av formativ bedömning för lärande. . . . .	56
9.4 Exempel på studenters feedbackprocess . . . . .	58
9.5 Diskussion och slutsats. . . . .	64
10. Hur påverkas elever av summativa och formativa bedömningar? . . . . .	66
10.1 Vad säger forskning om hur summativa bedömningar påverkar elevers lärande? . . . . .	67
10.2 Hur påverkas elever med olika förutsättningar? . . . . .	68
10.3 Teorier kring motivation . . . . .	70
11. Avslutning . . . . .	72
12. Referenser . . . . .	73
Enkätfrågorna ”Synliggöra det synliga lärandet” . . . . .	79
Strategierna kopplat till frågorna . . . . .	79
Deltagare i Tankesmedjan . . . . .	92

## Förord

DET ÄR KANSKE PASSANDE ATT DEN SISTA Tankesmedjan anknyter till det som var temat i den allra första rapporten från Tankesmedjan. 2007 publicerades rapporten *IUP, bedömning och betygsättning*, som ville möta ett behov hos lärare i Skåne kring frågor om rättssäkra och likvärdiga betygssättningar och bedömningar. Införandet av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem i skolan kan ses som den direkta bakgrunden, och denna Tankesmedja var sedd som en viktig kompetensutveckling. Rapporten blev en stor framgång och författarna till den var eftertraktade hos skolor på fortbildningsdagar och annat.

Frågor om bedömning och betygsättning är fortfarande aktuella i skolvärlden, och i och med införandet av nya läroplaner 2011 fanns det ett intresse från kommuner och skolor kring en ny Tankesmedja runt bedömning och betyg.

På ett uppstartsmöte med kommunrepresentanter formulerades ett introducerande dokument med titeln: *”Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg.” Kring bedömning i förskola, grundskola, fritidshem och gymnasieskola 2011 och framåt.* Detta dokument låg sedan till grund för den Tankesmedja som bildades. Grundtankarna var ett avstamp i förändringarna i förskolans och skolans värld. De som deltog i det första mötet diskuterade hur förskolan och skolan står inför stora förändringar kring bedömning; förskolan bedömer verksamhet, skolan har infört ny betygsskala och ska betygssätta elever redan i årskurs 6. Formativ bedömning med avsikten att stärka elevens lärande, framhålls också i debatten kring bedömning. Då ansåg styrgruppen för Tankesmedjan att en ny tanke-

smedja kring bedömning var viktig och ville att denna skulle identifiera nyckelbegrepp kring bedömning och resonera kring bedömning av den egna praktiken och/eller verksamheten. Utgångspunkten var också att det var viktigt att ta en helhetssyn på bedömning, från de allra yngsta barnen till ungdomarna på gymnasiet. Några förslag på nyckelbegrepp för tankesmedjan som diskuterades var: bedömning som pedagogiskt verktyg, gemensamt språk vid bedömning, likvärdighet, vikten av röd tråd (progression) genom förskole- och skolverksamheten, pedagogiska planeringsprocesser, elevdelaktighet för motivation och meningsskapande, genus, summativ kontra formativ bedömning, bedömning av verksamheten, samt bedömning som ett sätt att utveckla barn och elever – öka måluppfyllelsen.

Med dessa förutsättningar samlades sedan deltagarna i Tankesmedjan till ett första möte där de formerade sina tankar i en aktiv deltagarprocess. Rapporten som nu följer är då resultatet av detta möte, och det arbete deltagarna har lagt ned under det år som Tankesmedjan verkade.

De tre forskarna från Malmö högskola och Högskolan Kristianstad har bidragit med egna tankar och problematiseringar kring betydelse och bedömning i egna kapitel. De har också varit delaktiga under hela processen och bidragit till de övriga kapitlen. Mötet mellan lärare och forskare i en aktiv, sökande forskningsprocess har visat sig mycket fruktbar.

## I. Tankesmedjans organisation och syfte

TANKESMEDJAN SOM ÖVERGRIPANDE organisation är ett samarbete mellan ett antal kommuner i Skåne, samt Malmö högskola och Högskolan Kristianstad. Den löpande verksamheten är upplagd kring ettåriga tankesmedjor där yrkesverksamma pedagoger, skollära samt forskare/lärare från Malmö högskola och Högskolan Kristianstad träffas för att bearbeta ett skolrelaterat problemområde. Detta problemområde har i förväg formulerats i samråd mellan de intresserade kommunerna och högskolorna. Den aktuella tankesmedjan har sedan till syfte att bearbeta det föreliggande problemet och därigenom föreslå strategier och användbara lösningsförslag.

*Tankesmedjans arbete är indelat i tre faser:*

**ORIENTERINGSFAS:** problematisering – vad skall belysas? Under denna del ligger då frågor kring avgränsningar, förtydligande och vad som redan finns dokumenterat?

**FÖRDJUPNINGSFAS:** under denna del är deltagarna aktiva genom undersökningar på fältet. De studerar, diskuterar och problematiserar litteratur och frågor som väcks. Det kan också vara aktuellt att bjuda in föreläsare eller hålla seminarier med externa deltagare.

**DOKUMENTATIONSFAS:** i denna slutfas är det då dags för sammanställningar och rapportskrivning. Deltagarna får också stöd genom redovisning vid två seminarier, där tillfälle ges att redovisa och diskutera preliminära resultat.

Tankesmedjan träffas regelbundet under ca ett års tid. Antal träffar

kan variera mellan de olika tankesmedjorna men vanligt är en träff med hela tankesmedjan i månaden. Om tankesmedjan delas in i ett antal arbetsgrupper, vilket förekommer, kan dessa dock träffas mer frekvent. Vid träffarna förs protokoll som läggs ut på hemsidan (www.tankesmedjan.nu) Detta görs delvis för att föra ut preliminära resultat till intresserade parter, som också kan komma med konstruktiv kritik och förslag till vidare studium.

Mellan träffarna arbetar deltagarna med litteraturfördjupning, praktiska undersökningar eller fördjupning inom ett specifikt område. Två öppna seminarier hålls, ett mitt – och ett slutseminarium. Dessa två seminarier dokumenteras också med filmer som publiceras i dokumentationsdelen av hemsidan. En tanke bakom detta är att visa på arbetsprocessen inom tankesmedjan.

Tankesmedjan som organisation har nu funnits i nästan tio år, och fungerat som en mötesplats mellan lärare och forskare. Genom Tankesmedjan har det forskats i skolnära fält kring allt från bedömning till skolledarskap. Det har varit många fruktbara möten, och många goda tankar och idéer som fötts. Det är en vemodig känsla vi nu här kan presentera den sista rapporten i Tankesmedjan.

*Thomas Småberg, Anders Eklöf* (redaktörer)

## 2. Bedömning som fenomen

ALLI KLAPP<sup>1</sup>

BEDÖMNING ÄR ETT BEGREPP som används flitigt idag. Vi läser om elevers och skolors resultat i media och ofta jämförs skolor och olika bostadsområden med varandra utifrån resultat på olika test och elevernas betyg. När vi idag diskuterar bedömning hamnar fokus ofta på resultat på de nationella proven och de olika internationella kunskapsmätningarna som till exempel Program of International Achievement (PISA) och Trends in International Mathematics and science Study (TIMSS). Länder rankas utifrån elevernas resultat på dessa test och resultaten lyfts fram i media och får ofta stor uppmärksamhet och tillskrivs avgörande betydelse för om länder kan lyckas i den globala konkurrensen. Dessa undersökningar är av stor betydelse på grund av möjligheten att följa länders utveckling och elevers kunskaper inom t.ex. läsning och matematik. De internationella undersökningarna mäter en viss typ av kunskaper som kan vara av stort intresse att följa under längre tidsperioder.

Däremot bör inte resultatet från de internationella kunskapsmätningarna användas som den enda utvärdering och kvalitetsindikator för att reformera ett utbildningssystem. Att använda resultat från olika test för att utvärdera ett helt utbildningssystem kan innebära att viktiga aspekter kring elevers lärande, pedagogik och undervisning i klassrummet blir åsidosatt. Vi behöver utvärdera elevers kunskaper och utveckling men en viktig fråga handlar om på vilka sätt vi utvärderar och hur vi använder resultaten från dessa utvärderingar och

<sup>1</sup>Alli Klapp är lektor i pedagogik vid högskolan i Kristianstad och för tillfället forskare vid Columbia University New York.

kunskapsmätningar på bästa sätt. Ett exempel på detta är att PISA 2000 fick Tyskland att omvärdera sitt utbildningsystem och införde en mängd olika utbildningsreformer (Grek, 2009).

Denna typ av kunskapsbedömningar är exempel på summativa bedömningar eftersom de summerar elevernas kunskaper vid en viss tidpunkt och eleverna sällan får någon återkoppling på hur de kan förbättra sitt resultat på just de proven. Graden av information är alltså låg d.v.s. information som kan hjälpa eleverna att förbättra och utveckla sina kunskaper. Syftet med just denna typ av kunskapsmätning är att se var eleverna befinner sig vid just den tidpunkten för provet i en viss årskurs. Den summativa bedömningen är bakåtsyftande eftersom den ”summerar” vad eleven hittills har lärt sig. Summativa bedömningar redovisas ofta i form av poäng eller betyg t.ex. länders poäng på PISA och TIMSS, poäng på högskoleprovet eller slutbetyget i årskurs 9.

Bedömning i skolsammanhang handlar för många människor om att elever testas på sina kunskaper genom olika prov och läxförhör där resultatet på proven så småningom kommer att resultera i ett betyg. Detta ”snäva” synsätt på bedömning kan göra att till exempel personal i förskolan kan uttrycka att ”vi håller inte på med bedömning i förskolan”. Detta är förståligt utifrån ett perspektiv där bedömning handlar om att testa människors kunskaper i ett ”bakåtsyftande perspektiv” det vill säga att testa uppnådda kunskaper och förmågor. Förskolans grundläggande pedagogiska plattform handlar till stor del om att utveckla barnens tilltro till dem själva, att de utvecklas till trygga, sociala, kompetenta människor. I detta sammanhang är det förståligt att begreppet ”bedömning” i den snäva bemärkelsen (prov och betyg) är något som kan väcka negativa känslor och som i denna bemärkelse står i motsättning till det uppdrag som förskolan har.

Det är viktigt att poängtera att den summativa bedömningen som t.ex. betyg inte i sig själv behöver vara negativ utan det är hur denna typ av resultat används. Det kan vara problematiskt om samhället använder resultat från summativa bedömningar på ett alltför vidlyftigt sätt eller som enda sättet att utvärdera kvalitet inom ett utbildningssystem. Däremot har det visat sig att betyg fungerar väl som urvalssystem i jämförelse med andra system (Cliffordson, 2008). Betyg från gymnasieskolan har visat sig predicera framgång bättre jämfört med resultat på högskoleprovet som urvalsinstrument vid antagning

till högskola och universitet. En förklaring kan vara att betygen mäter mer ”skolrelaterade” kunskaper och förmågor medan högskoleprovet mäter mer generella kompetenser. Betygen sätts även under en längre tid där läraren har flera möjligheter att se och skaffa sig information om elevens kunskaper och förmågor. Betyg har även visat sig innehålla socioemotionella förmågor som t.ex. motivation och intresse för att lära sig mer (Klapp Lekholm, 2008). Dessa typer av förmågor kan rimligtvis vara av viss betydelse för fortsatt framgång inom skolan.

En annan typ av bedömning, formativ bedömning har ett annat syfte än den summativa bedömningen. Den formativa bedömningen handlar om att eleven ska få återkoppling på sitt arbete eller arbetsprocessen till hjälp för att förbättra och utveckla sina kunskaper. Formativ bedömning handlar inte om bedömning i den traditionella meningen utan handlar mer om ett förhållningssätt till kunskap och lärande. Ett förhållningssätt som fokuserar elevernas lärande. Det innebär en omvärdering av vad bedömning är och hur bedömning kan genomföras och kan innebära att bedömningar i traditionell mening inte används. Med bedömning i traditionell mening menar jag en bedömningspraktik som grundas på läxförhör som poäng- och/eller betygssätts, jämförelser mellan elever, enskilda prov och fokus på minneskunskaper. Formativ bedömning innebär ett arbetssätt och undervisning där lärandet är i fokus och där vissa ”ingredienser” är grundläggande och visar på ett förhållningssätt till bedömning som är formativt.

Om elevens lärande är i fokus är det relevant att ställa sig frågan hur elevernas intresse för att lära sig mer, att fortsätta läsa, att tänka vitt och brett och att fråga mer, påverkas av den bedömningspraktik/kultur som finns i klassrummet. Innebär undervisningen och bedömningspraktiken att det långsiktiga lärandet är i fokus? Koncentreras undervisningen kring olika problem och frågeställningar eller kring fakta och minneskunskaper i de enskilda ämnena?

Ett formativt förhållningssätt innebär att läraren designar undervisningen tillsammans *med* eleverna istället för att designa undervisningen utan elevernas inflytande men *för* eleverna. Detta innebär att läraren behöver släppa lite på kontrollen av undervisningen och låta oväntade vändningar ta plats. Det innebär att eleverna bjuds in och på riktigt får vara med och utforma deras eget lärande. Ett reellt



aktivt lärande innebär att eleverna formulerar frågor, letar efter svar, tänker igenom olika möjligheter och utvärderar och bedömer hur de lyckats. Att eleverna är aktiva i alla delar av lärandeprocessen är i linje med forskning inom området om att lärande i grunden handlar om att konstruera idéer. Det är skillnad att vara en del av tänkandet, designen och utformandet av sitt eget lärande och undervisningen än att vara en passiv mottagare av det läraren planerat.

Återkopplingen till eleven är framåtsyftande och inte har fokus på att summera i form av poäng eller betyg (se t.ex. Black & Wiliam, 1998). Att som lärare arbeta med ett formativt arbetssätt och formativ bedömning kan innebära att ge återkoppling (kommentarer) på ett arbete eller arbetsprocess som berättar konkret (och med exempel) hur eleven kan förbättra och utveckla sina kunskaper istället för att använda poäng eller betyg. Det formativa arbetssättet innebär även att elever kan ge varandra kommentarer på sina arbeten t.ex. utifrån en mall som berättar vad eleverna ska ge återkoppling på och hur eleverna bör göra det. Eleverna är resurser för varandra och deras kunskaper och kompetenser används ”på riktigt” i undervisningen.

En undervisnings- och bedömningspraktik som är traditionell d.v.s. där prov och läxförhör med poäng och/eller betyg används och där elevernas resultat jämförs, kan det finnas risker med att införa kamratbedömning. Kamratbedömning ”kräver” en bedömningskultur som baseras på ett formativt förhållningssätt d.v.s. att elevernas kunskaper och tänkande tas på allvar, att de är en aktiv partner i undervisningen och av utformningen av designen/planeringen av undervisningen, att deras lärande är i fokus och tas på allvar. Att eleverna är i skolan för att lära sig, inte för att kontrolleras.

En svårighet med det formativa arbetssättet är att de flesta elever och även många lärare och föräldrar är ”fast” i ett traditionellt synsätt på lärande och undervisning där summativa bedömningar får mycket utrymme och tillmäts stor betydelse. Detta är inte konstigt eftersom t.ex. betyg i årskurs 9 är väldigt betydelsefulla för den enskilda eleven eftersom de används som det enda urvalsinstrumentet för att komma in på gymnasiet. Därför behöver många ha tid på sig att anpassa sitt synsätt att effektivt lärande kräver ett synsätt där återkoppling ska vara framåtsyftande och inte summera för ofta (med poäng och betyg). Likaså innebär det att läraren släpper in eleverna i

undervisningen och låter deras tankesätt, kunskaper, kompetenser och förmågor vara en grundläggande del av undervisningen.

Som jag diskuterat tidigare leder begreppet bedömning ofta tankarna till prov, läxförhör, tester, poäng och betyg. Kanske vore det bättre att istället kalla den formativa bedömningen för ett formativt arbetssätt. Egentligen handlar formativ bedömning om grundläggande pedagogiska frågor om hur elever lär sig, hur kunskaper utvecklas och vilken typ av återkoppling som är mest effektiv för elevernas lärande. Bedömning kan alltså å ena sidan tolkas som ett övergripande och brett begrepp, ett ”paraplybegrepp” och som inbegriper olika typer av bedömningar med olika syften. Å andra sidan kan bedömning tolkas som ett snävt begrepp som syftar på test, mätningar och betyg.

Det jag hittills har diskuterat har handlat om olika syften med bedömning, den bakåtsyftande summativa bedömningen och den framåtsyftande formativa bedömningen. Att bedöma elevs kunskaper och förmågor i syfte att sätta betyg är en summativ bedömning. Läraren summerar elevens prestationer utifrån olika underlag t.ex. provresultat eller prestationer som läraren har observerat i klassrummet. Vissa summativa bedömningar har större betydelse (s.k. ”high-stake”) för elevernas möjligheter att komma vidare inom utbildningssystemet eller inom arbetsmarknaden. Ett slutbetyg i årskurs 9 är en ”slutbedömning” inom den obligatoriska skolan och har alltså en summativ funktion som styr elevens möjligheter att välja gymnasieprogram och skola. Att inte få slutbetyg i årskurs 9 kan ha långtgående negativa effekter på den enskilda elevens möjligheter till vidare utbildning. Idag är det ca 13,5 % av eleverna som inte får slutbetyg i årskurs 9 och därför inte kan söka in till ett gymnasieprogram (Skolverket, 2013). De är istället hänvisade till att läsa ett ”Individuellt alternativ” vilket innebär att eleverna läser ett år efter årskurs 9 i syfte att höja betygen för att sedan kunna söka in till gymnasieskolan.

Den summativa bedömningen har ofta en funktion av att fungera som ett urvalsinstrument. Andra summativa bedömningar används inte för urval t.ex. betyg i årskurs 6 där syftet istället är att ge information till föräldrar, skolor och samhället kring elevernas prestationer. Betygen i Sverige har alltså många olika funktioner att fylla. Det går att urskilja fyra övergripande funktioner med betyg: certifiering, selektion, information och motivation. Certifiering handlar om bevis på uppnådda kunskaper eller färdigheter t.ex. att elever får ett di-

plom efter genomgången kurs. Selektion handlar om att ha system för urval som rangordnar elevernas prestationer för att därigenom få ”rätt person på rätt plats” inom t.ex. högre utbildning. Informations-syftet handlar om att ge information till elever och föräldrar om önskvärda kunskaper och hur de kan uppnås. Slutligen motivation som handlar om att få elever att engagera sig i skolarbetet för att uppnå bästa resultat t.ex. genom betyg. Bedömning har alltså många olika funktioner att fylla. Många forskare menar att det är i stort sett omöjligt för ett bedömningssystem att uppfylla alla dessa funktioner på ett tillfredsställande sätt. Om vi har ett system med urvalsfunktionen i fokus, som det tidigare normrelaterade betygssystemet, kan elevers motivation hämmas på grund av konkurrens om betygen eftersom elever rankas och jämförelser görs mellan elevers prestationer.

Sedan lång tid tillbaka har elevers prestationer bedömts. Flera forskare har fördjupat sig i den historiska beskrivningen av olika bedömningssystem (se t.ex. Korp, 2011; Lundahl, 2011) och menar att utvecklingen har gått från ett aristokratiskt samhälle där arvet avgjorde vem som kunde komma ifråga för högre utbildning till ett meritokratiskt samhälle där människors meriter skulle avgöra om de kan antas till högre utbildning. Med tanke på att det aristokratiska samhällets bedömningssystem med subjektiva omdömen av enskilda lärare kunde upplevas som orättvist och att många människor stängdes ute från utbildning är det förståeligt att efterföljande bedömningssystem hade urvalsfunktionen i fokus. Det är meriter som ska avgöra vem som ska antas till utbildning, inte familjebakgrund eller lärares subjektiva kommentarer om både ämneskunskaper, flit, ansträngning eller andra omdömen om elevens personliga egenskaper.

Bedömning väcker ofta många känslor hos människor. Bedömning är viktigt och påverkar människors livschanser och möjligheter till vidare utbildning. Den summativa bedömningen är ofta av ”high-stake” karaktär d.v.s. har avgörande betydelse för den enskilde elevens möjligheter. Det finns en paradox i vårt nuvarande utbildningssystem med att olika aktörer i samhället t.ex. utifrån politisk tillhörighet antar att elever genom fler och oftare förekomna summativa bedömningar kommer att lära sig mer och prestera bättre medan forskning visar att effektivt lärande tvärtom handlar om ett förhållningssätt där elevers kunskaper och prestationer inte summeras så ofta utan att bedömningar i så stor utsträckning som möjligt är framåtsyftande.

Formativ bedömning kräver ett formativt förhållningssätt till lärande. Ett formativt förhållningssätt innebär att elevernas kunskaper och förmågor är lika viktiga som lärarens, alla i klassrummet ses som kompetenta kunniga människor och att de olika kunskaperna ses som tillgångar och resurser och fenomen på olika sätt att tänka. Att klassrummet är en plats där elevernas tänkande är i fokus och utan att det finns ”rätt och fel tänkande”. Att skapa ett klimat i klassrummet som är generöst, stödjande, som leder till framgång för alla elever är grundläggande. Detta grundar sig på att läraren tror att alla elever kan lära sig och anpassar undervisning och bedömningspraktiken så att eleverna lyckas.

Att lärare och skolledare diskuterar klassiska pedagogiska frågor om hur olika elever lär sig bäst, vilken typ av återkoppling som är effektiv för deras lärande är av grundläggande betydelse för att utveckla arbetssätt som är till för eleverna, deras lärande och utveckling.

Som avslutning vill jag återknyta till inledningen om nationella prov och de olika internationella kunskapsmätningarna. Syftet med de internationella kunskapsmätningarna är att följa länders utveckling över tid inom vissa områden t.ex. matematik och läsning, de bedöms externt och resultatet kommer inte eleverna till godo. Dessa mätningar gör det möjligt att utvärdera ett lands utbildningssystem och att förstå hur olika reformer påverkar. Resultaten på dessa test behöver inte redovisas för eleverna och föräldrarna utan är främst av intresse på en aggregerad nivå d.v.s. för att få information om hur utvecklingen går på nationell och internationell nivå.

I klassrummet behöver inte bedömningspraktiken fokusera på summeringar i så stor utsträckning utan fokusera på det som vi vet är effektivt för elevernas lärande: formativ bedömning. Att skilja på utvärderingar på nationell och internationell nivå och bedömningar som görs i klassrummet är viktigt. De har olika syften och funktioner och behöver inte utformas på samma sätt.

### 3. Tankesmedjan Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg

TANKESMEDJAN ”Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg” startade i januari 2012. Representanter från Lund, Svedala, Örkelljunga och Kristianstads kommuner har under ett års tid träffats regelbundet för att diskutera och reflektera runt frågor om bedömning som ett pedagogiskt verktyg för lärande. Ämnet är högst aktuellt i såväl skolans nya styrdokument, som inom forskning och den pedagogiska debatten.

Tankesmedjan har haft forskare knutna till sig vilka bidragit till att diskussionerna fördjupats. Från Högskolan i Kristianstad har Alli Klapp och Pia Thornberg deltagit och från Malmö högskola Lisbeth Amhag. Som gemensam utgångspunkt har vi använt Christian Lundahls ”Bedömning för lärande”, Anders Jönssons ”Lärande bedömning”, samt Skolverkets publikation ”Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter”. Efter en trevande inledning avgränsade vi ett område att arbeta med: hur barn, elever och lärare i undervisning/verksamhet kan arbeta med bedömning för att synliggöra lärandet.

I augusti 2012 höll vi ett mittseminarium på Högskolan i Kristianstad där vi presenterade Tankesmedjan och en enkät att använda för kartläggning av hur barn och elever ser på sitt lärande. Vi gjorde även en enkät med samma inriktning för lärare och skolledare. Både på mittseminariet och slutseminariet hölls en workshop med aktuella diskussionspunkter där deltagarna fick välja tema efter intresse. Det som framkom under dessa diskussioner använde vi sedan som underlag i vårt fortsatta arbete. Det filmades och ljudinspelningar gjordes vid båda dessa tillfällen. Dessa finns att tillgå på [www.tankesmedjan.nu](http://www.tankesmedjan.nu).

Under hösten 2012 och våren 2013 har Tankesmedjan haft fördju-

pade diskussioner och reflektioner om bedömning för lärande (BFL) samt dokumenterat arbetet. Vår slutrapport är ett resultat av våra möten, erfarenheter från mittseminariet samt slutseminariet. Det arbetet har gett oss fördjupade insikter i hur viktigt ett professionellt förhållningssätt till bedömning är, och vilka möjligheter som erbjuds i styrdokumentet.

Tanken är att denna slutrapport ska kunna användas som en utgångspunkt för diskussion och utvecklingsarbete på enskilda skolor, oavsett skolform.

## 4. Begrepp

I DETTA AVSNITT PRESENTERAR VI de olika begrepp som vi i Tanke-smedjan funnit användbara. En del begrepp är sannolikt välbekanta för många men vi vill ändå påminna om deras allmänt vedertagna innebörd så att det blir enklare att följa med i våra fortsatta resonemang. Vi ägnade ganska stor del av våra första möten åt att bestämma vad vi egentligen menade när vi pratade om till exempel formativ miljö.

### 4.1 Formativ bedömning

Att inleda vår genomgång med begreppet formativ bedömning känns fullständigt logiskt. Ingen som deltar i någon form av bedömnings-samtal kommer undan begreppet formativ bedömning. Det är en del av det så kallade nya bedömarparadigmet som i Sverige lanserades för cirka tio år sedan av bland andra Helena Korp (, 2003; 2011). Efter att John Hattie (2009) med sitt mycket omfattande undersök-ningsmaterial som stöd satte formativ bedömning högt upp på listan över faktorer som har positiva effekter på elevers lärande, är det for-mativa förhållningssättet till undervisning inte särskilt ifrågasatt.

Inom skolvärlden diskuteras det idag inte så mycket *om* vi ska an-vända formativ bedömning eller inte. Det diskuteras snarare *vilka formativa verktyg* som ska användas. Skolverkets definition av for-mativ bedömning är:

”En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet.”

([http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ\\_bedomning?l=sv\\_SE](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning?l=sv_SE))

Formativ bedömning är därmed ett brett begrepp som är öppet för tolkning. Vi tycker att Anders Jönsson snävar in betydelsen av forma-tiv bedömning på ett bra sätt i en intervju med Skolverket för något år sedan:

”För att kunna arbeta med formativ bedömning måste man som lärare bli medveten om hur man själv arbetar med bedömning och varför man gör på ett visst sätt. Detta för att ha möjlighet att upptäcka och förändra sätt att arbeta som inte gynnar elevernas lärande.”  
([http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ\\_bedomning](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning))

Formativ bedömning kan enkelt beskrivas som formande använd-ning av bedömning genom olika feedbackprocesser med lärare och klasskamrater, medan summativ bedömning innebär att läraren sum-merar upp genomförd bedömning. Den formativa processen ska leda fram till den summativa vilket medför att det är extra viktigt att vi är tydliga i den formativa bedömningen så att vi inte missleder eleverna och får dem att tro något annat om sig själv. Centralt i sammanhanget är att upptäcka och förändra. I arbetet med att förändra undervis-ningen behöver lärarna stöd. Vi återkommer till detta längre fram.

### 4.2 Summativ bedömning

Begreppet summativ bedömning handlar om att summera elevens kun-skaper vid ett visst tillfälle, när betyg ska sättas eller skriftliga omdö-men ska formuleras. Den svenska grundskolan har en lång tradition av att arbeta med summativa bedömningar t.ex. standardprov och nationella prov. Den traditionen fortsätter med ett ökande antal na-tionella prov som eleverna ska utföra och betyg i lägre åldrar och som från och med 2012 ges för första gången i årskurs 6. Här kommer en definitionen av summativ bedömning:

”Summativa bedömningar är bedömningar, som sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriteri-um, till exempel en betygskala, ett statistiskt värde eller en norm”.  
(Lundahl, 2011, s.11)

Den summativa bedömningen ges efter ett avslutat avsnitt av något, ofta en termins arbete, eller när ett ämne avslutats.

### 4.3 Självbedömning

Som vi ovan nämnt är det mycket värt om eleven själv kan se/förstå sitt lärande, och avgöra vilken kvalitet den egna prestationen har. Det finns många varianter av självbedömning. En går ut på att eleverna ges en checklista av något slag som visar hur man som elev kan undvika vanliga misstag. Då kan eleven själv rätta uppenbara felaktigheter innan hon lämnar in sitt arbete. Det kan vara ett bra sätt att medvetandegöra henne om vilka kraven för arbetet är, och samtidigt ge ett ökat ansvar. Christian Lundahl (2011, s. 152) diskuterar utformandet av en sådan checklista. Han nämner där vad elever i anslutning till uppsatsskrivande ska uppmärksamma för att undvika felaktigheter. Här är några exempel på uppmaningarna till eleverna:

- planera din text noga
- använd punkt och komma på rätt ställen
- använd ett enkelt språk
- läs igenom din text flera gånger, då upptäcker du förmodligen eventuella grammatiska fel

Läraren kan också låta eleven gå igenom bedömningskriterierna och värdera sin egen insats i direkt anslutning till inlämning av ett arbete. Matriser kan fungera som bra instrument för att tydliggöra var eleven befinner sig och hur nästa steg ser ut. De kan vara både effektiva och underlätta lärarens bedömningsarbete avsevärt (Jönsson, 2012, s 91).

### 4.4 Kamratbedömning

”När eleverna ger återkoppling till varandra använder de sitt sätt att förklara och kommunicera vilket kan ge återkopplingen en annan karaktär än den läraren skulle ha gett. En aspekt av kamratbedömning är alltså att den kan bidra till att eleverna blir mer delaktiga i bedömningsfrågor vilket kan stärka och underlätta kommunikationen om bedömning mellan lärare och elever.”

(Black & Wiliam, 2006 och Jönsson, 2010 återgivet i Skolverket, 2011, s 23.)

En viktig aspekt av formativ bedömning är kamratbedömning. Idag talas det mycket om kamratbedömning, eller kamratrespons, och det finns många sätt att omsätta begreppet i praktiken. Kamratbedömning kan vara ett mellansteg till självvärdering, eftersom eleven bedömer och jämför sina egna arbetsprestationer med andras, enligt Lisbeth Amhag (Presentation 19 april 2012 i Tankesmedjan)

### 4.5 Feedback

En nödvändig komponent för eleverna för att de ska komma vidare i sitt lärande och närma sig sina mål är feedback. Studier av Hattie och Timperley (2007) har visat att feedback har en positiv inverkan på elevernas lärande och kan vara oerhört effektiv. Det finns tre frågor som eleverna ständigt behöver ha svar på för att feedback ska fungera som en del av lärandet:

1. Vart är jag på väg (dvs. vad är målet)?
2. Var befinner jag mig i förhållande till målet?
3. Hur ska jag närma mig målet? (Jönsson, 2012, s. 76)

Det är viktigt att denna feedback innehåller en lagom mängd information så att eleven kan ta till sig sin feedback. Den bästa feedbacken sker ”minute by minute” (Wiliam, 2013) och svarar på frågorna ovan.

### 4.6 Bedömning för lärande: BFL

Bedömning för lärande, BFL, är ett förhållningssätt till lärande och kunskap som syftar till att öka elevernas lärande. Detta görs genom att läraren och eleverna aktivt arbetar med formativ bedömning som ett redskap i lärandeprocessen. För att en bedömning ska stärka lärandet bör den främja elevernas delaktighet och ansvar. Lärarna bör tydliggöra målen för eleverna så att eleverna vet vad som förväntas av dem. Under arbetets gång måste lärarna sedan synliggöra för eleverna vilka framsteg de har gjort och vad de måste utveckla vidare. Det kan göras genom att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen. Arbetet bör läggas upp tillsammans med eleverna, så att alla blir delaktiga och att läraren riktar undervisningen mot de behov som har framkommit i undervisningsgruppen. Läraren behöver redan i sin planering tänka på vad som ska synliggöras och hur bedömningen ska ske (Lundahl, 2011).

#### 4.7 Fem nyckelstrategier för lärande

Vi läste Anders Jönssons bok *Lärande bedömning* och Christian Lundahls *Bedömning för lärande på ett tidigt stadium* i vårt arbete. Deras teorier och synpunkter har präglat våra möten. Deras inflytande på våra samtal har varit stort, vilket är helt naturligt. Vi har rört oss mitt i deras forskningsfält och det är svårt att prata om bedömning utan att förhålla sig till deras omfattande arbeten. Därför återkommer deras namn ofta i genomgången nedan. Dock är förmodligen den brittiske skolforskaren Dylan Wiliam den person som spelat störst roll när det gäller att föra in resonemang kring formativ bedömning i skolvärlden. Han har bland mycket annat varit med om att formulera fem nyckelstrategier för lärande som vi använt oss av i vårt enkätarbete. Dessa nyckelstrategier kan ses som kriterier för kvalitet i undervisning då undervisning utifrån dessa, hjälper eleven att utveckla sin metakognitiva förmåga och därmed sitt lärande.

När begrepp från engelskan ska översättas och helst inte avvika för mycket från ursprungsbetydelsen måste tolkningar göras. Skolverket (2011) gör sin tolkning och Christian Lundahl (2011) gör sin. Här återger vi Lundahls formuleringar i kursiv stil och Skolverkets som vanlig text.

##### STRATEGI 1

*Att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer.*

Målen måste vara tydliga och begripliga för eleverna och de bör få möjligheter att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika prestationer.

##### STRATEGI 2

*Att skapa synliga tecken på lärande.*

Undervisningen bör utformas så att det framgår både för lärare och för elever i vilken utsträckning eleverna har lärt eller förstått dvs. var de befinner sig i förhållande till målen.

##### STRATEGI 3

*Att ge återkoppling som utvecklar lärandet.*

Återkopplingen bör kunna användas av eleven för att minska avståndet mellan nuvarande förmåga och den förmåga som undervisningen syftar till att utveckla.

##### STRATEGI 4

*Att aktivera eleverna som resurser för varandra.*

Elevernas förmåga att göra självbedömningar kan stärkas genom ett aktivt arbete med kamratbedömning.

##### STRATEGI 5

*Att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer.*

Elevers förmåga att ta ansvar för och styra det egna lärandet kan stärkas genom att eleven ges möjlighet att lära sig att själv bedöma sitt arbete (Lundahl, 2011, s 84; Skolverket Kunskapsbedömning, 2011, s 16 f).

## 5. Kartläggningsverktyg

KOMMUNER OCH SKOLOR ÖVER HELA SVERIGE arbetar med att förbättra sin måluppfyllelse samtidigt som forskning tydligt visar att det som är avgörande är vad som sker i undervisningen (Hattie, 2009). Ofta används resultat och meritvärden för att analysera kvalitén på skolornas arbete men det är svårt att utifrån resultatuppföljning se kvalitét i undervisning.

I tankesmedjan *Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg*, har vi tagit fram ett kartläggningsmaterial som ska besvaras dels av personal som arbetar i förskola och skola och dels av barn och elever i verksamheten (se Bilaga 1). Kartläggningsmaterialet är tänkt att användas som ett stöd för förskolor och skolor att utveckla en praktik som bygger på vetenskaplig grund. Materialet utgår ifrån de fem nyckelstrategierna för bedömning för lärande. Kartläggningen som är utformad som ett enkätmaterial kan bidra till att synliggöra i vilken utsträckning som undervisningen präglas av ovanstående kvaliteter.

Enkäterna är framtagna i olika varianter för olika mottagare: *lärare, förskollärare, elever* och *förskolebarn*. Frågorna som riktar sig till personal är tänkta som självskattningsverktyg och arbetet med att bedöma och skatta sitt arbete är ett första steg mot att börja kvalitetsgranska sin egen undervisning. Enkäten som riktar sig till barn och elever kompletterar den skattnings som görs genom personalenkäten och kan bidra till problematisering av resultatet av personalens självskattnings så att lärarna själva ska kunna granska sin undervisning kritiskt. Med andra ord kan kartläggningsmaterialet användas för att synliggöra lärandet för skolledare, förskollärare och lärare.

*Materialet består av följande delar:*

- Enkät för lärare
- Enkät för elever
- Enkät för förskollärare
- Enkät för förskolan (även för elever som går språkinträdning)

*Enkäterna för förskollärare, lärare och elever består av 15 frågor kopplat till de fem strategierna och för varje fråga finns fyra svarsalternativ.*

- Strategi 1 – fråga 1, 2, 3
- Strategi 2 – fråga 4, 5, 6, 7
- Strategi 3 – fråga 8, 9
- Strategi 4 – fråga 10, 11, 12
- Strategi 5 – fråga 13, 14, 15

*Förskolenkäten består av fem öppna frågor, en fråga för varje strategi:*

1. Berätta vad du lär dig i förskolan?
2. Berätta hur du lär dig i förskolan?
3. Berätta vad du lär dig av vuxna i förskolan?
4. Berätta vad du lär dig av dina kompisar i förskolan?
5. Berätta vad du vill lära dig i förskolan

*Frågorna som vänder sig till förskolebarnen är tänkta att användas som intervjufrågor där förskolläraren gör en bedömning av barnets svar utifrån fyra bedömningskriterier:*

- a) Barnet är inte medvetet om sitt lärande
- b) Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande
- c) Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande
- d) Barnet är medvetet om sitt lärande.

Det är viktigt att resultaten av kartläggningen inte används för att jämföra olika grupper av elever då detta leder till konkurrens och att ”fel” och ”misslyckanden” ses som svagheter som bör döljas. Istället bör kartläggningen användas av skolledare men framförallt av förskollärarna och lärarna själva för att förstå hur kvaliteten på undervisningen är just nu och vad som behöver förändras och utvecklas. På förvaltningsnivå kan kartläggningen erbjuda ett alternativ till ett alltför stort fokus på resultatanalyser. Christian Lundahl skriver i *Bedömning för lärande* (Lundahl 2011, s16off):

Grisen blir inte fetare för att vi mäter den många gånger. Därför måste vi analysera vad som sker i den svarta lådan för att förstå vad i undervisningen som ger vilka effekter. /---/ Guri Skedsmo ser i sin forskning att rektorerna i Norge har noterat att resultatstyrningen leder till ett större mått av prov och testverksamhet i skolorna, dels på grund av att lärarna själva börjar testa mer, dels på grund av den lokala skolförvaltningens ökade kontroller.

Christian Lundahl skriver att denna förändring har negativa effekter; fler och enklare test genomförs och med sämre återkoppling. När fokus läggs på skolresultat styrs eleverna mot att utveckla ytliga lärandestrategier (test och betyg kan ses som yttre belöningar) och ställa upp prestationsmål. Deras lärande blir ytligt och kortsiktigt. (Lundahl, 2011, s160ff).

### 5.1 Förslag på arbetsgång utifrån kartläggning

1. Personal, elever samt barn genomför respektive enkät.
2. Skolledare skapar förutsättningar för personalen att analysera enkätresultaten mot de fem nyckelstrategierna.
3. Personalen jämför sammanställningen av sina resultat med elevernas/barnens resultat. Vad i undervisningen är redan bra? Vad behöver lärarna utveckla? Det är viktigt att resultaten av kartläggningen inte används för att jämföra olika grupper av elever utan för att inventera hur kvaliteten på undervisningen är just nu och vad som behöver utvecklas.

Efter genomförande av kartläggning genom enkäten väljer läraren enskilt på respektive enhet ut vilken/vilka nyckelstrategier (1-5) som de vill arbeta vidare med. Utifrån valda nyckelstrategier väljer de sedan ut metoder som de vill prova. Metoder kan vara t.ex. kamratbedömning.

Efter det praktiska arbetet med nyckelstrategier och metoder sker återkoppling och erfarenhetsutbyte i respektive grupp. Kollegialhandledning, då kollegor besöker varandra i verksamheten, bör fokusera på just den nyckelstrategi som läraren valt att arbeta med i klassrummet. Även skolledare bör välja att återkoppla sina erfarenheter av verksamheten utifrån respektive vald nyckelstrategi.

För att få ytterligare en dimension i processen och lärandet kan eleverna få i uppgift att ge återkoppling till läraren utifrån nyckelstrategierna eller syftet med metoderna som har valts. Till exempel kan två elever under ett undervisningstillfälle fungera som observatörer: Hur tydlig är läraren eller hur aktiva är eleverna?

Efter en tids arbete följer vi, med hjälp av kartläggningsverktyget, upp hur kvaliteten i undervisningen utvecklas. Hela eller delar av kartläggningsfrågorna kan användas som underlag för diskussioner med eleverna eller för att utvärdera hur arbetet med en nyckelstrategi fortlöper. Ju mer involverade eleverna blir desto bättre för deras lärandeprocess. Frågor som alla parter bör ställa sig är: Behöver metoderna förändras eller behövs det andra metoder? Vilka erfarenheter har de andra lärarna? Vilka möjligheter och lösningar finns?



## 6. Synliggöra lärandet för kollegor

### 6.1 Varför ska skolor arbeta med nyckelstrategierna?

Lärarkyrket genomgår i dag en utveckling mot en professionalisering: lärare legitimeras, gemensamt språk och gemensamma former för dokumentation ska utvecklas och inte minst ska all undervisning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samtidigt som kraven på lärarna ökar ställs fortsatta krav på att skapa förutsättningar för elevers delaktighet, att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt utifrån sin förmåga och att undervisning ska anpassas efter varje individ.

När vi mäter skolans resultat är det ofta bara i relation till hur väl eleverna förmår uppnå kunskapsmålet. Bedömning för lärande kan däremot ses som strategier för att realisera skolutbildningens övriga, så att säga socialiserande syften. Exempelvis kan BFL:s förmåga att öka elevernas delaktighet i undervisningen ses som ett infriande av de demokratiska värderingar som skollagen menar att skolan bör förmedla. Bedömning för lärande stärker elevernas ansvar för sin egen kunskapsutveckling genom strategier för självbedömning. [---] Bedömning för lärande ryms med andra ord inom ramen för det uppdrag som statsmakten redan ålagt skolan (Lundahl, 2011, s.86).

Skolans verksamhet är idag debatterad på många håll, inte minst i media och av politiker på olika nivåer. Lärare behöver en gemensam grund som vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet och som inte heller kan ifrågasättas med tyckande/utifrån personliga åsikter och lekmäns egna erfarenheter av skolan och undervisning. Hatties forsk-

ning visar att mycket av det som görs i undervisningen leder till lärande hos eleverna och även elever som inte går i skolan utvecklas. För att lärare ska kunna hävda sig som profession måste undervisningen vara effektivare och fokusera på det som leder till mer lärande än "genomsnittsundervisning". Med en gemensam vetenskaplig grund och tydligt stöd för val av metoder och aktiviteter i undervisning kan lärare och skolledare argumentera för sina val gentemot brukare och lekmän. Undervisning som bygger på det som forskningen idag lyfter fram som framgångsrikt för barn och elevers lärande kan stärka lärarkårens auktoritet och status.

En del av den ökade arbetsbelastning som ofta upplevs i lärarkyrket kan minska genom att en del av de summativa bedömningarna kan ersättas med t.ex. kamratbedömning och/eller självskattningar. Planering av undervisning kan göras tillsammans med eleverna och en fråga som tidigare besvarades av en eller två elever kan istället ligga till grund för en diskussion som pågår under en hel lektion. Dock kan vägen till förändrade arbetssätt upplevas som svår och därför är det viktigt att lärare samarbetar för att komma dit.

Kollegial handledning och lärare som arbetar i lag, har länge framställts som något positivt men där formerna ofta har varit svåra att finna. En lärares erfarenheter är svåra att föra över till en annan lärare som undervisar yngre eller äldre elever eller i ett annat ämne, men de fem nyckelstrategierna är generella och kan användas som utgångspunkt för samtal kollegor emellan. Utifrån nyckelstrategierna kan det kollegiala arbetet fokusera på gemensamma referensramar. När du pratar med dina kollegor fokuserar du på någon av nyckelstrategierna. En lärare som undervisar i åk 4 i bild kan t.ex. diskutera kamratbedömning med en lärare som undervisar matematik i åk 8. Detta då de båda hänvisar till metoder för att få eleverna att fungera som läresurser för varandra. Kollegial handledning då kollegor besöker varandra bör fokusera på just den nyckelstrategi som pedagoger valt att arbeta med i klassrummet.

Även skolledare kan välja att återkoppla utifrån en vald nyckelstrategi. Utvecklingen bör gå ifrån "Det var intressant/spännande/kul att vara med på din lektion" - till "Jag såg att flera stycken arbetade bra med checklistorna som du delat ut i klassrummet. Ett par elever i hörnet kom aldrig igång riktigt. Jag tror att det var för att de ännu inte var färdiga med sina texter och därför skrev de under din genom-

gång.”, dvs. återkoppling på den nyckelstrategi som läraren valt att arbeta med just nu.

En annan möjlighet med gemensamma och kommunicerbara nyckelstrategier är att alla lärare inte behöver fördjupa sig inom samma områden. Arbetslag som arbetat med en nyckelstrategi kan t.ex. få ansvara för konferenser där de delger varandra sina erfarenheter: Vad har de provat på? Vilka positiva respektive negativa erfarenheter har de? Dessa kunskaper kan därefter delges kollegor.

## 6.2 Utmaningar

Om skolan vill ha en förändring måste vi, skolledare-förskolelärare-lärare, våga utmana det som är. Som skolledare måste du våga uttala saker som kan upplevas som obekväma. Det underlättar om det i kollegiet finns en gemensam bild av hur våra verksamheter fungerar idag och att dessutom ha ett gemensamt mål för vart vi är på väg. I många fall är det bara skolledaren som har helikopterperspektivet på skolan och verksamheterna. Skolledaren är ofta den som sammanställer och fördjupar sig i skolans kvalitetsarbete ur ett helhetsperspektiv. Skolledaren får också input från olika håll, träffar andra skolledare, läser litteratur som rekommenderas i olika sammanhang och har därmed en annan position och en annan synvinkel på verksamheten än vad lärarna vanligtvis ges möjlighet till.

Vid Tankesmedjans mittseminarium förmedlades en tanke om att det finns en fara i att skolledare och förvaltning läser mycket mer än vad lärarna gör. Då gör de en resa medan lärarna sliter på golvet. Därför är det viktigt att skolledarna läser det som de sedan tycker att lärare ska läsa och inte en massa annat, för annars ökar bara klyftorna. Det är inte lönt att skolledaren kan det för det är inte skolledaren som ska göra det, utan lärarna. Det som ska hända i klassrummet måste vi alla läsa om, ta t.ex. Synligt lärande (Sveriges Kommuner och Landsting, 2001), den är på ca 50 sidor. Det är ju ingen omöjlighet för alla att läsa.

Den första utmaningen i ett förändringsarbete är att övertyga om behovet av förändring. När man t.ex. på en skola väl har tagit sig igenom den utmaningen kommer nästa som handlar om viljan att förändra och att våga förändra. En lärare menar:

Man får status i en lärargrupp om man har nöjda elever och föräldrar. Varför skulle jag då vilja ändra det? Det har ju alltid fungerat bra hittills och då måste man hitta en ny övertygelse om att det ändå kan bli bättre. Det är många duktiga elever i skolan som blir lärare. Man har många gånger en positiv bild från skolan och att då ha en kritisk bild är inte alltid så väldigt lätt.  
(citat från Mittseminariet)

Först måste vi alla bli medvetna om behovet till förändring och sedan måste vi våga börja förändra och då handlar det alltid om att ge oss ut i det okända. För en del personer kan detta vara en stor utmaning och förutsättningen för att de ska våga förändra kan ligga i att få göra det tillsammans med andra. Kan vi skapa en kultur som tillåter och kanske till och med uppmuntrar till att göra fel? Kan det samtidigt skapa en trygghet hos dessa personer? Vid träffar i utvecklingsgrupper kan problem som t.ex. lärare upplevt i undervisningen/verksamheten lyftas fram på ett positivt och konstruktivt sätt. En lärare berättar för gruppen om ett ”fel” som denne gjort och vilken lärdom som dragit av det. Den positiva konsekvensen av att våga prova och bjuda på den lärdomen kan vara att det uppstår ett positivt förändringsklimat på skolan. Så här berättade en deltagare på mittseminariet:

Vi har en skolledare som gett lärarna i uppdrag att under en termin ”göra fem fel” som han/hon sedan ska diskutera med sin skolledare och få feedback på. Du ska inte göra samma sak som förra gången utan du ska testa något nytt och det som inte går bra ska du komma och berätta om och så pratar vi om det. Men det handlar mycket om klimatet, ja formativ miljö. Vi är här för att lära oss saker och då måste man få misslyckas men det är många gånger väldigt obehagligt för lärare att utsätta sig för.  
(citat från Mittseminariet)

Om vi lyckats skapa en gemensam bild utifrån vår egen forskning och kartläggning, har vi lagt en god grund för att starta förändringsarbetet. Vi har skapat en kultur där vi vågar oss ut i det okända, men det är inte säkert att vi får alla med på tåget ändå. Det finns kanske en del som helt enkelt inte vill. Är det OK? Har jag som lärare rätt att inte delta i ett prioriterat utvecklingsarbete? Det är tveksamt, menar vi i

Tankesmedjan. Det måste finnas synnerliga skäl, så i princip är det något som skolledaren har mandat att och ska bestämma om:

En fortbildning ger inte större effekt om den är självvald än om den är beordrad, därför kan man gå ut och peka med hela handen och säga, här är boken, den ska läsas nu och vi diskuterar den vid det tillfället. Det handlar om en pedagogisk ledning. (citat från Mittseminariet)

För att skapa möjlighet för ett förändringsarbete måste strukturen för arbetet vara tydlig. Tiden är en aspekt, mötesstrukturen en annan. Det måste finnas någon som har ansvar för att vi samtalar om det vi ska samtala om. Samtalet behöver ha en ledare. Denna ledare kan oftast inte vara skolledaren eftersom den grupp som då ska ledas blir alldeles för stor. Det går inte att hantera hela kollegiet i en och samma grupp. Det finns också en poäng i att låta flera grupper/arbetslag jobba parallellt för att finna olika lösningar på liknande problem och dra lärdom av varandra.

Denna ledare, som är satt att leda en samtalsgrupp, måste vara trygg i sin roll, vara utbildad för sitt uppdrag och förbereda sina samtalsträffar väl. Innehållet i samtalsträffarna diskuteras i en samtalsledargrupp tillsammans med skolledningen. Detta forum är både trygghetsskapande och en förutsättning för att utvecklingsarbetet drar åt samma håll på skolan. Till sitt stöd måste samtalsledaren ha någon som dokumenterar det som diskuteras och framförallt vad som beslutas som uppdrag mellan samtalsträffarna.

Alltför ofta hamnar vi i diskussioner om tid. När ska vi hinna göra det? Tid är något vi har och måste disponera efter bästa förmåga. Ett uppdrag för skolledaren är därför att organisera tiden så att ett arbete känns möjligt.

Om jag som skolledare avsätter en halvdag i månaden för att diskutera detta, dvs. åtta halvdagar under ett läsår och där lärarna fått läsa de här tre böckerna så får man också en effekt hos dem. Men lärarna får ju inte tid att läsa de här böckerna för det är man ju hänvisade till på kvällar och helger och det finns inte heller den tiden att kunna sätta sig ned och problematisera så som jag upplever att ni har fått tid att göra. För sätter man de här böckerna i

lärarnas händer, ger dem tid att läsa och diskutera så får man diskussioner som går in i dem.  
(citat från Mittseminariet)

Detta är en sida av tidsaspekten. Vi måste skapa möjligheter för lärarna att träffas genom att schemalägga tid för möten. Vi måste även förstå att arbetet får ta tid. Det handlar då både om att kommunicera till lärarna att detta är prioriterat under en längre tid framöver, med längre tid menar vi perspektivet flera år, och att effekterna inte kommer att visa sig omedelbart.

En ytterligare utmaning och kanske den svåraste, handlar om alla andra ting som ska göras samtidigt som utvecklingsarbetet pågår och är prioriterat. Det går inte att säga att vi lägger ned alla pedagogiska utredningar och upprättande av åtgärdsprogram under de fyra år som vårt utvecklingsarbete pågår. Istället måste vi tänka att utvecklingsarbetet är en del av vårt arbete. Det går inte att betrakta som något som ligger utanför. Därför måste utvecklingsarbetet hela tiden integreras och bli en del av vardagen. När vi gör pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram ska det också ske i vår formativa miljö, med ett formativt syfte och med elevens utveckling som mål. När vi reviderar våra ordningsregler ska det ske i en formativ miljö, med ett formativt syfte och med elevens utveckling som mål.

### 6.3 Hur kan skolor arbeta med nyckelstrategierna?

I utvecklingsprocesser är det alltid av största vikt att skaffa sig en reell bild av nuläget. För detta ändamål finns det ett antal olika metoder som man kan använda sig av. Dilemmat med en del av metoderna är att de är svåra att genomföra med ett större antal deltagare. De kan även vara svåra att sammanställa eller dyra att administrera. En relativt enkel metod är intervjuer, vilka med fördel kan användas i kartläggningsprocessen.

Syftet med kartläggningen är att skapa ett underlag som ska användas för att sätta fokus på det som påverkar elevernas lärande mest, nämligen undervisningen:

*Resultaten bör:*

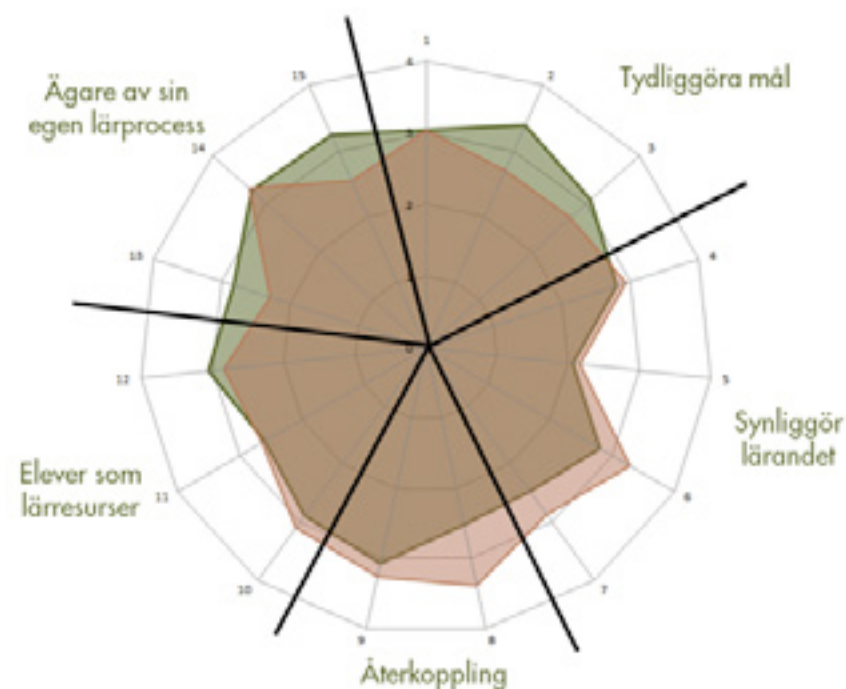
- leda till en diskussion om den egna undervisningen/verksamheten
- inte leda till jämförelser med andra

- tydliggöra kopplingen mellan enskilda frågor och strategier
- synliggöra skillnader i resultat mellan personal respektive elever/ barn

I genomförandet av kartläggningen i en av de kommuner som deltagit i Tankesmedjan valde man att presentera kartläggningen i form av spindeldiagram:

Personal	Elever
1 Jag pratar om mål för undervisningen med mina elever	1 Vi pratar om mål för undervisningen i skolan
2 Eleverna kan förklara vad de lärt sig under dagen	2 Jag kan förklara vad jag lärt mig under dagen?
3 Eleverna vet vad de ska kunna för att nå målen i de olika ämnena	3 Jag vet vad jag ska kunna för att nå målen i de olika ämnena
4 Eleverna deltar i samtal i undervisningen genom att säga vad de tycker	4 Jag deltar i samtal i undervisningen genom att säga vad jag tycker
5 Eleverna får vara med och planera undervisningen	5 Jag får vara med och planera undervisningen
6 Eleverna får möjlighet att visa vad de kan på flera olika sätt	6 Jag får möjlighet att visa vad jag kan på flera olika sätt
7 Jag använder olika exempel för att förklara	7 Läraren använder olika exempel för att förklara
8 Eleverna får veta hur det går för dem i skolarbetet	8 Jag får veta hur det går för mig i skolarbetet?
9 Vad händer överlag när eleverna får veta hur det går för dem?	9 Vad händer när du får veta hur det går för dig?
10 Eleverna hjälper och stöttar varandra i undervisning	10 Vi (elever) hjälper och stöttar varandra i skolarbetet
11 Eleverna tränar på att bedöma varandras arbeten	11 Vi (elever) tränar på att bedöma varandras arbeten
12 Eleverna använder sig av de tips som de får av sina kamrater i klassen	12 Jag använder mig av de tips som jag får av mina kamrater i klassen.
13 Eleverna kan bedöma sina egna arbeten	13 Jag kan bedöma mitt eget arbete
14 Eleverna säger till om det är någonting som de inte förstår	14 Jag säger till om det är någonting som jag inte förstår
15 Eleverna arbetar med det som de behöver förbättra	15 Jag arbetar med det som jag behöver förbättra

FIGUR 1 I rutorna står de 15 kartlägningsfrågorna. Personalens frågor står i den röda och elevernas frågor i den gröna rutan och dessa färger återfinns vi även i spindeldiagrammet.



FIGUR 2 Spindeldiagram som åskådliggör hur skattningar görs dels utifrån respektive fråga och dels utifrån respektive nyckelstrategi.

Enkätfrågorna är numrerade och samma nummer återfinns i det yttre hjulet i diagrammet. Frågorna som besvarats har haft fyra svarsalternativ och ju högre resultat en fråga genererat desto längre ut sträcker sig fältet längs frågans linje, i diagrammet. Frågorna är i sin tur indelade efter de fem nyckelstrategierna och dessa avdelas med svarta linjer och rubriceras: tydliggöra mål, synliggör lärandet, återkoppling, elever som lärresurser, ägare av sin egen lärprocess. Slutligen finns det tre färger i diagrammet. Den gröna färgen är barnens/elevernas svar. Den röda färgen är personalens svar och där barnens/elevernas och personalens svar överensstämmer blir färgen brun.

#### 6.4 Frågor att gå vidare med

- Hur skapar vi förutsättningar så att alla lärare får möjlighet att vara delaktiga och tar ansvar i utvecklingsarbetet?

- Hur skapar vi ett förhållningsätt i vilket formativ bedömning genomsyrar all vår verksamhet?
- Hur integrerar vi arbetet med kartläggning samt metodutveckling i det dagliga arbetet med eleverna?
- Hur kopplar vi ihop detta arbete med det systematiska kvalitetsarbetet i respektive verksamhet samt på huvudmannanivå?

## 7. Synliggöra lärandet för barnen

### 7.1 Förskolan

Vår tidigaste skolform, förskolan, vilar på förskolans läroplan (Lpfö98 reviderad 2010) och har mål att sträva mot. Förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamhet ska kännetecknas av en pedagogik där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Förskolans verksamhet ska också bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Leken, det lustfyllda lärandet och kreativiteten ska stärka barnens intresse för att lära och erövra nya kunskaper, erfarenheter och färdigheter.

Förskolan ska systematiskt och kontinuerligt dokumentera och utvärdera kvalitet på verksamheten. För att detta ska kunna ske så måste varje barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras (Lpfö98 reviderad 2010). Enskilda barns förmågor och kunskaper ska utgöra underlag för planering av den fortsatta verksamheten och inte användas för att kategorisera eller jämföra barnen i förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010).

Syftet med bedömningar, analyser och utvärderingar är att verksamheten ska utvecklas och därmed barns fortsatta lärande och utveckling. Åsén & Vallberg Roth (2012) menar att förskolan bör öka sin medvetenhet kring bedömning, kritisk reflektion och dokumentation. Vidare anser hon att mer forskning behövs inom detta område bland de yngre barnen.

Under Tankesmedjans slutseminarium hade vi diskussioner i tvärgrupper då framkom det att begreppet bedömning behöver problematiseras och diskuteras mer för att få en ökad medvetenhet då det är ett negativt värdeladdat begrepp.

Förskolan måste bli medveten om att vi gör bedömningar när vi observerar barnen och uppmärksammar deras utveckling och lärande. Till exempel vid observationer av två barn som gör samma aktivitet, så görs det ofta en bedömning i förhållande till det du sett och med den erfarenhet du har kring dessa barn. Du kan uppmuntra barnen att prova på ett annat sätt, ställa öppna frågor som gör att barnen reflekterar vidare och utvecklar sin förmåga i denna aktivitet. Samtidigt skapas förutsättningar i verksamheten för att barnen ska komma vidare i sin utveckling enligt läroplanens intentioner.

Förskolan har ett ansvar att uppmärksamma och stötta alla barn i deras utveckling och lärande, och i samspel med vårdnadshavare stötta de barn som har behov av mer stöd. Medvetenheten behöver bli större kring lärande och bedömning för att utveckla verksamheten. Barns lärande och dess processer behövs synliggöras och för detta krävs ansvarstagande, lyhörda och intresserade pedagoger. För att kunna bedöma och utveckla verksamheten finns det en del verktyg och metoder att ha till hjälp. Pedagogisk dokumentation, självskattningsenkäter och samtal är det vi kommer beskriva här.

## 7.2 Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är ett verktyg som har till syfte att utveckla verksamheten. Det handlar om att försöka se, lyssna och förstå vad som sker i en verksamhet och synliggöra det genom att dokumentera.

Både vuxna och barn ska kunna genomföra dokumentationen genom att filma, fotografera, rita och anteckna det som sker (Palmer, 2012). Det innebär att insamlade dokumentationer granskas och analyseras av både barn och pedagoger. Först då synliggörs verksamheten och kvaliteten kan bedömas. Barnens behov och intresse kan då utvecklas i samklang med läroplanens intuition. *Genom att göra det pedagogiska arbetet synligt och föremål för en demokratisk och öppen debatt, ger pedagogisk dokumentation förskolor möjlighet att vinna ny legitimitet i samhället* (Dahlberg, Moss & Pence, 2009)

Pedagogisk dokumentation är en arbetsmetod som när den är väl inarbetad genomsyrar arbetssättet. Det leder till en samlad kollegial reflektion kring miljön, läroprocesser och förhållningssätt samt bidrar till att pedagoger förhåller sig engagerat och kritisk till verksamheten och i förlängningen blir medskapare med detta arbetssätt. ”Med

pedagogisk dokumentation och ett reflektionsmaterial kan man väldigt tydligt synliggöra barns lärande” (Citat från mittseminariet.<sup>2</sup>)

## 7.3 Enkäten till förskolebarnen

Det formulerades fem öppna frågor till barnen, utifrån de fem nyckelstrategierna, och ett bedömningskriterium till frågorna.

Förskollärarna fick handledning så att de utförde enkäten som det var tänkt, och för att få hjälp med bedömningskriterierna.

*Frågorna vi ställde till barnen var följande:*

1. Berätta vad du lär dig i förskolan?
2. Berätta hur du lär dig i förskolan?
3. Berätta vad du lär dig av vuxna i förskolan?
4. Berätta vad du lär dig av dina kompisar i förskolan?
5. Berätta vad du vill lära dig i förskolan

*De fyra bedömningskriterier:*

- a) Barnet är inte medvetet om sitt lärande
- b) Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande
- c) Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande
- d) Barnet är medvetet om sitt lärande.

## 7.4 Förskollärarnas självskattningsenkät

Enkäten har till syfte att öka medvetenheten kring vårt uppdrag i förskolan. Frågorna undersöker ifall förskollärare pratar med barnen om deras lärande samt deras förhållningssätt till detta. Att synliggöra barnens lärande är det man vill belysa med enkäten, men också att didaktiska diskussioner förs vidare i arbetslagen. Förhoppningsvis leder det till utveckling av verksamheterna och ett självkritiskt förhållningssätt.

## 7.5 Pedagogiska samtal

Via pedagogiska samtal kan pedagoger öka sin medvetenhet och kvaliteten på förskolan. Med samtalen kan pedagoger få en kollektiv samsyn, och ett gemensamt pedagogisk språk. Vi ville också kartlägga

<sup>2</sup> <http://www.distans.hkr.se/Tankesmedjan/T7mitt/lista.html> (131205)

och hitta eventuella redskap för att få syn på och kunna bedöma kvaliteten i lärandet hos barnen och i vår verksamhet.

Frågor att använda under samtal:

*Hur kan vi bedöma att lärande sker?*

1. Hur kan vi få barn uppmärksamma på lärandet?
2. Hur synliggör vi lärandet?
3. Kunskapssyn?
4. Barnsyn?
5. Hur har jag själv möjliggjort och bidragit till barnens lärande och kreativitet?

Samtalen kan ske i egna arbetslag eller där man blandat pedagoger från olika arbetslag. Tid måste skapas och det bör vara en kontinuitet för att det ska ge bästa resultat. Det är också viktigt att man har ett tydligt syfte och har fokus på frågorna och en samtalsledare bör utses.

## 7.6 Utmaningar

Forskning visar att vi går mot ett samhälle där det bedöms, dokumenteras och granskas mer och mer (Skolverket, 2011). Vuxna har ett ansvar för barns villkor, välbefinnande och framtid. Frågan som vi kan ställa oss är om vi bidrar att hålla barns alla möjligheter öppna i en förtärad dokumentations- och bedömningspraktik.

Förskolan bör diskutera och problematisera bedömning och dess begrepp och innebörd, för att kunna använda bedömning som verktyg där man synliggör och får kunskap. Det är viktigt att veta syftet med bedömningen; vem är den till för? varför bedömer vi? vem ska göra den? vem ska titta på den? och så vidare.

Vi har ingen tradition av att kritiskt granska verksamheten och därigenom bedöma den. Detta kan vara svårt i sin egen praktik. Vid samtalen på mittseminariet framkom "vi ska inte vara så rädda att prata bedömning i förskolan" och några frågor som ställdes var "Hur prioriterar vi reflektion i arbetslagen?" och "Hur målmedvetna är vi?"<sup>3</sup> Detta är tankeställningar som förskolan behöver problematisera för att utveckla. Olika utbildningar på personal i förskolan kan försvåra detta. Öka medvetenheten hos pedagogerna så att de använ-

der begreppet formativ bedömning. Verksamhet av hög kvalitet utmärks av att lärare har kunskaper i att observera, analysera och bedöma barns kunnande samt möter och utmanar barnen i deras lärandeprocesser (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2010 s.79).

## 7.7 Frågor att gå vidare med

- Syftet med bedömningar?
- Gemensam barnsyn, kunskapssyn?
- Är det möjligt att följa barnens utveckling utan att göra bedömningar?

<sup>3</sup> <http://www.distans.hkr.se/Tankesmedjan/T7mitt/lista.html> (131205)

## 8. Synliggöra lärandet för eleverna

ARBETET I TANKESMEDJAN har bland mycket annat inneburit resonemang om hur vi bäst hjälper den enskilde eleven med att få syn på sitt eget lärande. När eleven blir medveten om att hon lärt sig något ökar sannolikheten för att hon förstår poängen med skolan. Eleven kan bättre förstå vad lärarnas bedömningsarbete går ut på och därmed hur hon kan förbättra sina prestationer. Mötet mellan lärare och elev blir på alla sätt mer givande om båda parter har en gemensam uppfattning kring vad som är viktigt i skolan. Därför är det värt att lägga ner mycket tid och energi på detta arbete.

Lärarnas uppdrag är idag bland annat att med alla till buds stående medel leta efter elevernas kunskaper. Lärarna ska arbeta som detektiver. Lärarkåren är stor och detektivarbetet bedrivs på många olika sätt. Det finns all anledning för lärare att skaffa sig redskap som hjälper dem att få syn på elevernas kunskaper. Vissa redskap fungerar, de är effektiva, framgångsrika och populära. Andra faller bort och försvinner.

I läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 lyfts fram att:

*Skolans mål är att varje elev*

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

I läroplan för Gymnasieskola 2011 beskrivs att:

*Skolans mål är att varje elev*

- tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat, och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen.

### 8.1 Varför bedömning för lärande?

Modern pedagogisk forskning visar att bedömning för lärande i hög grad gynnar elevernas lärande (Jönsson, 2011; Lundahl, 2011). Skolverket skriver i sitt stödmaterial *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* (2011, s.15):

Den bedömning som har till syfte att stödja lärandet, den formativa bedömningen, kan betraktas som ett redskap för lärande både för elever och för lärare. Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter en lärandekultur och ett klassrumsklimat där elever vill lära och där de får möjlighet att lära sig att lära. Den bedömningskultur som finns i klassrummet har stor betydelse för den enskilde elevens förhållningssätt till lärande.

I Lgr 2011, kapitel 2:3 (s.15) beskrivs att skolans mål är att varje elev tar ett personligt ansvar över sina studier och sin arbetsmiljö och successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning. Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärninng och för sitt arbete i skolan.

För att möjliggöra ett aktivt ansvarstagande och inflytande över sitt lärande behöver den enskilda eleven veta målet för undervisningen, hur eleven ligger till i förhållande till målet och hur eleven ska gå vidare för att komma så långt som möjligt i förhållande till målet (Skolverket, 2011).

Lundahl (2011) benämner detta som ”De tre ledorden: synlighet, delaktighet och ansvar” och menar att dessa punkter, som betecknar BFL, redan står inskrivet i skollagen. Lundahl sammanfattar skolutbildningens syfte med följande:

- Eleven ska inhämta och utveckla kunskaper och värden
- Eleven ska utveckla en livslång lust att lära



- Förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på
- I samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer

BFL är således ett arbetssätt som gynnar ett livslångt lärande och utvecklar förmågor och värden för framtiden.

## 8.2 Utmaningar

De tre ledorden; synlighet, delaktighet och ansvar som beskrivs av Lundahl (2011) innebär samtliga utmaningar för pedagogerna.

Synlighet innebär att målet för undervisningen/arbetsområdet, utifrån styrdokumentet tydliggörs för eleverna. Kanske är de delaktiga i planeringen, kanske inte. Här behövs gott om tid till planering och reflektion för pedagogen. En pedagogisk planering skrivs, eventuellt med bifogad matris över olika nivåer av måluppfyllelse. Planeringen kräver ett tolkningsarbete av vad som står i läroplanen för att omsätta de olika förmågorna (ur kursplanernas syftestexter) till arbetsområdet? Pedagogerna behöver också fundera över bedömningssituationer och lämpliga uppgifter för detta. Hur lägger jag upp arbetet för att kunna fortlöpa bedöma deras kunskaper för att kunna vägleda vidare, vilka uppgifter är adekvata? Utmaningen är att presentera målen för eleverna så att de förstår dem. Formuleringar i läroplanen är inte riktade till elever utan till lärare och skolledare. Hur ska jag formulera mig så att alla elever förstår?

Delaktighet står för nästa utmaning. Pedagogerna samtalar med den enskilde eleven om var hans/hennes utgångsläge är i förhållande till målen och berättar om hur en progression kan ske. Har läraren en stor grupp är detta moment tidskrävande och det kan vara svårt att genomföra under pågående undervisning. Här behövs, återigen, ett genomtänkt tillvägagångssätt och en god organisation samt tid till förberedelse och reflektion.

Ansvar blir en av pedagogens viktigaste uppgifter; att genom konkret och konstruktiv feedback visa vägen framåt. Detta kan göras både muntligt och skriftligt beroende på uppgiften. Skriftlig feedback kan upplevas som mer neutral och ger bättre effekt, men den avgörande faktorn är kvaliteten på återkopplingen (Shute, 2008; Jönsson, 2010). Lundahl (2011) förordar bland annat metoden *Two stars and*

*a wish* där pedagogen pekar på två saker som är bra med elevarbetet och en sak som kan utvecklas. Denna bedömning kan ges både muntligt och skriftligt och behöver inte vara så tidskrävande. Kamratbedömning är en annan metod för feedback som nämns av flera forskare inom området (Jönsson, 2010; Lundahl, 2011) och som även tas upp av Skolverket (2011) i sitt stödmaterial "Kunskapsbedömning i skolan".

Den nya läroplanen ger tydliga riktlinjer angående vad undervisningen i skolan ska inbegripa genom det centrala innehållet. Stoffet som ska hinnas med i grundskolan är gediget och kan redan i utgångsläget kännas svårt att hinna med för den enskilde läraren. Hur gör jag för att både hinna med det centrala innehållet och att ge regelbunden formativ bedömning, feedback etc. till varje enskild elev?

Enligt Lgr11 är ett av skolans övergripande mål att varje elev ska ta ett personligt ansvar för sina studier. Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan. Undervisningen ska bidra till ett ökat ansvar för lärandet. Denna tanke stämmer överens med John Deweys idé om "learning by doing". Den elev som är aktiv och tar ansvar över sitt lärande lär sig mer effektivt, både när det gäller fördjupade kunskaper och förmåga att komma ihåg det man lärt sig. Lundahls (2011) femte strategi handlar om att aktivera eleverna i deras eget lärande med utgångspunkt från att alla kan lära "man föds inte smart, utan man blir det" (s. 145). Här har skolan en utmaning att arbeta med. Hur skapar vi möjlighet och vilja för eleverna att ta sitt lärande i egna händer?

Ett tillåtande klassrumsklimat, där eleverna bidrar till arbetsro för varandra, är viktigt för att kunna arbeta enligt BFL. Kamratbedömning kan bland annat upplevas som obehagligt för elever i en miljö där eleverna inte känner sig trygga med varandra. Att arbeta för detta är en utmaning för skolan.

## 8.3 Hur kan man arbeta med bedömning för lärande?

Att bedömning för lärande är en viktig och önskvärd del i det pedagogiska arbetet, verkar de flesta pedagoger som vi träffat i vårt arbete med Tankesmedjan – Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg, vara överens om. Den stora frågan som återkommer gång på gång är, hur? Hur ska man genomföra detta i praktiken, i klassrummet, i undervisningen? De förslag som ges i följande

text är inspirerade av Christian Lundals bok *Bedömning för lärande* (2011), och av de diskussioner som fördes på tankesmedjans mittseminarium.

Risken är att läraren stirrar sig blind på just ordet bedömning. Bedömning i detta fall ska inte ses i sin traditionella, summativa bemärkelse. Detta är inte bedömning i form av ett slutresultats värde, utan bedömning för lärande är en pedagogisk metod, ett förhållningssätt till människor och lärande, som bygger på att man ska få alla eleverna att delta i undervisningen och komma framåt i sin kunskapsinhämtning, oavsett var de befinner sig just nu. Bedömning för lärande handlar om kreativ pedagogik. Pedagogik handlar om att möta elever i deras lärande, så att utveckling sker och så att eleverna blir bättre på det som undervisningen syftar till. Eleven ska utveckla sina förmågor. Om en elev ska kunna bli bättre på det den håller på med, så måste han eller hon få bra respons på sitt pågående arbete, på vad han eller hon presterar just nu. Inte bara på vad han eller hon presterat hittills.

Denna respons, feedback eller återkoppling på elevens arbete måste vara konstruktiv och faktiskt säga något konkret om hur arbetet fortskrider. Att bara kasta ur sig glada tillrop som - Bra jobbat! leder inte eleven framåt och upplevs inte som särskilt seriöst. Att återkoppla på det faktiska innehållet i arbetet hjälper eleven att utveckla de brister som finns vilket kan leda till att elevens inre drivkraft ökar, till skillnad från att berömma arbetsinsatsen, där en elev kanske arbetat mycket hårt med fel saker. Genom att endast berömma arbetsinsatsen hjälper man som lärare inte eleven att bli bättre på det han eller hon gör. Om läraren dessutom fortlöpande och redan från början, ger feedback på elevens arbete, så elimineras risken att eleven fortsätter att lägga mycket tid och energi på fel saker. Det är lättare att lotsa eleven i rätt riktning om läraren ger sig in i processen redan på ett tidigt stadium.

Ska responsen verkligen leda till att eleven lär sig mer, måste läraren analysera skillnaden mellan vad eleven presterar just nu och vad eleven förväntas kunna prestera samt fundera ut hur denna skillnad ska kunna överbryggas (Lundahl, 2011). Detta är en väldigt viktig uppgift, som läraren bör ta på stort allvar. På så vis blir responsen både en bekräftelse på var eleven står just nu (feed up) och framåtsyftande (feed forward). Respons bör ges både under pågående arbete och efter avslutat moment. Under pågående arbete behöver responsen inte vara uttömmande, utan kan vara ganska snabb. Men, efter

avslutat moment bör den vara mer utförlig och tydligt kopplad till läroplanens mål. Det är viktigt med kontinuerlig respons. I responsen ska man undvika att skriva ut poäng eller betyg. Enligt forskning visar det sig nämligen att poäng och betyg tenderar att ta över elevens intresse, som därför inte läser responsen t.ex. i form av kommentarer (Butler, 1987).

Att tydligt koppla responsen till målen gör att undervisningen blir mer transparent. Eleverna upplever inte att läraren har en dold agenda, utan de vet vad som förväntas av dem och varför. Denna transparens bör genomsyra undervisningen i stort. Att förklara för eleverna vad ett moment handlar om och varför de ska lära sig det är viktigt. Annars är risken stor att man tappar en del elever redan initialt. För att eleverna ska kunna relatera till responsen bör läraren visa olika exempel på hur man kan lösa olika uppgifter. Dessa exempel bör vara av skiftande kvalitet för att det ska bli tydligt för eleverna vad som skiljer en god lösning av en uppgift från en dålig. Att sen låta eleverna bedöma kvaliteten hos de olika exemplen tränar deras förmåga att själva kunna avgöra hur deras eget arbete ska förbättras. På så vis blir eleverna efter hand mer medvetna om sitt eget lärande.

Feedback behövs med fördel inte bara ges enskilt utan det går också att genomföra i helklass. Om många elever i klassen har problem med t.ex. samma förmåga kan detta diskuteras och utvecklas i helklass istället för med var och en av eleverna, som ett sätt att effektivisera arbetet och använda elevernas kunskaper tillsammans i diskussioner.

(enligt diskussion under Tankesmedjans mittseminarium)

Ett sätt att medvetandegöra eleverna om sitt eget lärande är att låta dem ge respons på varandras arbeten. Detta görs med fördel enligt metoden *Two stars and a wish*, vilken redan nämnts ovan. Eleverna ska uttrycka två saker som är bra med kamratens arbete och en sak som de tycker att kamraten bör utveckla. Detta är en metod som kan modifieras utifrån ämne och utifrån hur elevgruppen fungerar. Ett sätt kan vara att eleverna ska ge sin respons till varandra utifrån ett fåtal kriterier som de fått presenterade för sig. På så sätt begränsas responsen till att behandla vissa redan givna mål, vilket gör att det ur elevsynpunkt upplevs som mer likvärdigt. Alla blir bedömda på samma sätt och utifrån samma kriterier.

Denna metod ökar elevernas delaktighet. De måste sätta sig in i kamratens arbete, vilket gör att de blir mer medvetna om sitt eget arbete. De måste dessutom ge respons och förklara sina ståndpunkter, vilket tvingar dem att sätta ord på sina tankar.

Ett annat sätt att involvera eleverna i sitt eget lärande är att låta dem arbeta tillsammans med lösningar på uppgifter. När eleverna får diskutera med varandra, blir de medvetna om att det kan finnas flera olika sätt att komma fram till ett svar och ofta blir det svaret ett resultat av ett mer analytiskt förhållningssätt, när olika viljor och metoder måste enas och förenas för att komma fram till en lösning. Detta är även en bra metod för den elev som inte riktigt har förstått hur man kan lösa uppgiften. Genom att diskutera med kamrater som har förstått blir det lättare för den eleven att faktiskt börja förstå. Elever är ofta väldigt bra på att förklara för varandra med ett språk som känns begripligt.

Läraren kan även planera ett fåtal öppna frågor, som eleverna ska svara på. Dessa frågor bör ha ett antal svarsalternativ, där flera eller alla svarsalternativ kan vara rätt, beroende på hur eleverna resonerar. Här är det viktigt att läraren inte bara frågar efter det rätta svaret, utan att eleverna måste motivera varför de svarar som de gör. Vid den här typen av övningar är det viktigt att samtliga elever ska svara på frågan, kanske genom att hålla upp skyltar eller ett visst antal fingrar, som visar vilket svarsalternativ de anser är rätt. På så vis undviker man att endast de som alltid räcker upp handen är deltagande i lektionen. Diskussionen som följer gör att eleverna får upp ögonen för hur man kan resonera på olika sätt. Ett annat sätt är att läraren ställer en fråga till klassen och låter dem diskutera svaret i ett par minuter med sina kamrater innan svaret ska redovisas. Alla ska vara beredda på att svara på frågan. Genom att ge dem tid för diskussion först ökar sannolikheten för att de ska kunna ge ett bra svar. Det är mer lärorikt att lyckas med hjälp än att inte lyckas alls (Lundahl, 2011).

Arbetet i klassrummet bör präglas av *alignment*. Det vill säga att mål, undervisning och bedömning är i linje med varandra för att resultatet ska bli så bra som möjligt. När man planerar sin undervisning med utgångspunkt i bedömning för lärande, är det viktigt att de olika delarna drar åt samma håll. Syftar undervisningen mot målen och är mina bedömningsredskap utformade så att rätt saker bedöms? För att säkerställa detta kan det vara en god idé att tillverka bedömnings-

matriser där dessa tre aspekter finns med. När de tre aspekterna ligger i linje med varandra kallas det alignment. (Lundahl 2011)

Formativ miljö är det viktigaste för att vi ska få bedömning för lärande i alla klassrum. William menar att det egentligen handlar om god undervisning och om en god miljö för lärandet. Läraren borde arbeta mer med att ställa bra frågor i sin undervisning än att sitta och lägga tid på att rätta. Bra frågor ger bra information som läraren sedan kan använda sig av i de kommande planeringarna. Denna miljö måste finnas med hela vägen från förskolan och upp igenom systemet (Black & Wiliam, 2006).

Bedömning för lärande handlar alltså inte om den summativa bedömningen på avslutat arbete, utan om ett framåtsyftande arbetssätt som ska hjälpa eleven att hela tiden bli bättre på vad den gör. Bedömning för lärande är en pedagogisk metod där processen är viktigare än produkten. Det handlar om att eleven ska lära sig hur den ska förbättra sitt arbete. Eleverna ska ha verktygen, förmågan, färdigheten och förtroendet. Detta är viktigare än det specifika resultatet på ett visst prov vid en viss tidpunkt.

#### 8.4 Frågor att gå vidare med

- Hur skapar vi möjlighet och vilja för eleverna att ta sitt lärande i egna händer?
- Hur gör jag för att både hinna med det centrala innehållet och att ge regelbunden formativ bedömning, feedback etc. till varje enskild elev?
- Hur skapar jag alignment i min undervisning?

# 9. Forskning om och tillämpning av formativ bedömning för lärande

LISBETH AMHAG<sup>4</sup>

I MIN FORSKNING mellan åren 2007–2012 (Amhag & Jakobsson, 2009, Amhag, 2010, 2011, 2012; 2013) har jag intresserat mig för hur högskolestudenters skriftliga meningsutbyten och feedbackprocesser i den nätbaserade plattformen, It's learning, understödjer ett formativt och meningsfullt lärande. Jag har närmare undersökt i vilken omfattning studenter ger och får kamratrespons på olika kursuppgifter samt på vilket sätt de ger och tar till sig andras återkoppling samt självvärderar sitt lärande. Andra frågor jag ställde var om studenterna blir mer medvetna granskare när de läser in sina egna erfarenheter och intentioner i andras arbeten? En ytterligare fråga var om kamratrespons är ett mellansteg till självvärdering?

## 9.1 Inledning

Teoretiskt baseras mina studier på sociokulturell teori, där vår förståelse av språk, kommunikation, kultur/bildning och olika aspekter av sociala/kollektiva sammanhangets betydelse för studenters lärande och utveckling är centralt (Vygotsky, 1978; 1988; Wertsch, 1991; 1998; 2007). Övergripande tolkar jag att de sociokulturella teorierna har med människors relationer att göra, att förståelse sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Ett tillvägagångssätt jag använt mig av i min undervisning på lärarprogrammet 90 högskolepoäng vid Malmö högskola är att använda kamratrespons (*peer feedback*), som ofta benämns kamratbedömning. Jag har valt benämningen kamratrespons eftersom det inte handlar om att studenterna

<sup>4</sup> Lisbeth Amhag är lektor i pedagogik vid Malmö högskola.

ska bedöma varandras arbete utifrån vad som är bra eller mindre bra. Istället ska de fokusera på det som är intressant och värdefullt. Om det finns några oklarheter kan de ställa några frågor, be om preciseringar eller klargörande i framåtriktat syfte.

Definitionen utgår från beskrivningen av forskarna van der Pol, van den Berg, Admiraal och Simons (2008) att feedbackprocessen visar ett mått på studentens förståelse för kursuppgiften och förmåga att ge, få och ta till sig återkoppling. En praktisk fördel med att använda kamratrespons, pekar Topping (1998) samt Dochy, Segers och Sluijsmans (1999) på är att återkopplingen blir tillgänglig snabbare under läroprocessen och ger betydligt fler betraktelsesätt än läraren kan ge ensam. Dessutom får lärare mer tid till att följa läroprocessen och kan dra nytta av meningsinnehållet i studenternas kamratrespons och självvärderingar som en resurs för både lärarnas egen återkoppling till studenterna och den slutgiltiga summativa bedömningen.

Självvärdering (*self-assessment*) har jag använt i syfte att främja studenters metakognitiva förmåga, det vill säga att lära sig av sitt eget lärande genom att reflektera över kvaliteten i de egna kursuppgifterna och värdera sina insatser. Sex huvudteman för självvärdering beskrivs av Dochy, Segers och Sluijsmans (1999): 1) påverkan av olika förmågor, 2) tideffekten, 3) noggrannhet, 4) effekten av självvärdering, 5) metoder för självvärdering och 6) innehållet i självvärderingen.

Tillvägagångssättet att ge, få och ta till sig kamratrespons och självvärdera sitt lärande betraktar jag som ett utvecklande pedagogiskt redskap för och en progression på studenters lärande och för att främja deras kritiska och metakognitiva förmåga, vilka refererar till kognitiva kunskapsprocesser som tänkande, problemlösning, begreppsbildning, perception, uppmärksamhet, minne och reflektion. Genom att studenterna reflekterar över kvaliteten på de egna kursuppgifterna och jämför med andras, kan även nästa kursmål förbättras, men också ett kritiskt förhållningssätt och motivationen till kunskapsutbyten med andra (De Wever m.fl., 2006; Kostons m.fl., 2010).

## 9.2 Forskning om feedback

Betydelsen av att utveckla studenters kritiska och metakognitiva förmåga har lyfts fram i flera studier. Vanligtvis analyseras det empiriska materialet, mestadels olika dialogutbyten, genom att kategorisera meningsinnehållet i dem i olika teman. Forskarna De Wever, Schellens, Valcke och Van Keer (2006) har granskat 15 analysmodeller

som kategoriserat dialogutbyten på olika sätt. Resultatet visar att modellerna sällan återanvänds eller anpassas och datamaterialet är ofta begränsat, vilket ger effekter på giltigheten av resultatet. Vanliga kategorier som används är kognitiv närvaro, informationsutbyte, kritiskt tänkande, kunskapskonstruktion, social konstruktivism och social närvaro.

Studier av forskarna van der Pol, van den Berg, Admiraal och Simons (2008), som använt nätbaserad feedback i högre utbildning, visar å ena sidan ett signifikant samband mellan feedback som innehåller konkreta förslag och att framgångsrikt ta till sig meningsinnehållet, å andra sidan mottagande av feedback och användningen av återkopplingen av mottagaren. Även Hewetts (2000) studie pekar på att när studenter utbyter nätbaserad feedback leder det oftare till att de bearbetar kursuppgifterna igen och använder förslagen, jämfört med återkoppling ansikte mot ansikte som oftare inrymmer intertextuella och självvärderande innehåll. Ytterligare studier (ex. Dysthe, 2002, Amhag & Jakobsson, 2009, Amhag, 2010, 2011, 2012) visar också potentialen i nätbaserad feedback, dels genom att meningsinnehållet i dem blir ett aktivt redskap för egna reflektioner, argument och tankar. Dels genom att varje student bidrar med egen kompetens och får tillbaka kunskaper och erfarenheter från andra.

Andra studier av forskarna Dochy, Segers och Sluijsmans (1999) samt Topping (2005) visar att med hjälp av granskningen av en studiekamrats arbete, lär sig studenterna att sambedöma då de värderar sitt eget och andras arbeten utifrån kunskapskraven och kunskapskriterierna. En stor fördel hade händelseförloppet att ge och ta till sig återkoppling, i förhållande till den tid och ansträngning som krävdes för att delta i feedbackprocessen. Denna uppfattning stöds också av Shekary och Tahririan (2006) som ser att kamratrespons, i detta fall av språkrelaterade berättelser (language-related episodes, LRE), kan jämföras med andra former av kollaborativt lärande. Mest nytta för studenterna hade den direkta återkopplingen, inte närvaron av den i sig. Topping (2005) lägger till att ömsesidigt lärande, som olika former av kamrat-respons och kritisk granskning, med fördel kan användas inför en redovisning eller examination.

Emellertid pekar vissa studier på både positiva och negativa effekter. Studien av forskarna De Wever, Schellens, Valcke och Van Keer (2006) visar dels varierande resultat av att tilldela roller för kamrat-respons, eftersom tidpunkten för införandet av rollerna, som ingång-

sättare, sammanfattare etc., var viktigt. Dels såg författarna att arbetsprocessen fungerade i början av feedbackprocessen, men att arbetslusten mattades av efter hand. Resultatet som framträdde var att kamratrespons inte hade något betydande mervärde när det sker på frivilliga premisser, utan struktur och kriterier. Ett annat dilemma jag upplevt är att lärare ofta tar för givet att högskolestudenter är vana vid och kan ge relevant respons, men också att de självmant är aktiva och automatiskt ser vinsten med kamratrespons och ömsesidigt lärande.

En fallgröp som Saunders (1989) studie pekar på är att kamratbedömning kan vara mer begränsande än andra former av ömsesidigt lärande. Saunders kombinerade två faktorer: a) vad studenterna gjorde tillsammans med de uppgifter som tilldelats dem som studiekamrater, b) de roller och ansvarsområden studenterna åtog sig som medarbetare och c) den bakomliggande interaktiva bedömningsstrukturen. Resultatet visar att om den bakomliggande strukturen i kamratbedömning är att ensidigt fokusera på vad som är bra eller mindre bra i ett arbete, bidrar både till en lägre grad av samspel mellan studenterna och att studenternas självkänsla påverkas negativt. Denna process benämner Saunders som ”co-responding” och pekar på att dessa omständigheter inverkar på studenternas möjligheter till interaktivt meningsskapande och gemensam kunskapskonstruktion.

För att undvika dessa begränsande faktorer, rekommenderar Adams och King (1995) en systematisk strategi för feedbackprocessen som att studenterna a) formulerar egna kunskapskriterier, b) gör bedömningsövningar, c) gör självbedömningar och d) ger kontinuerlig kamratrespons. Denna struktur benämns av Wiliam (2011) ”bedömning för lärande”, även kallad formativ bedömning, och kan ses som en process och som ett pedagogiskt redskap som kräver a) tillhandahållande av relevant feedback, b) aktivt deltagande i eget lärande, c) anpassning av undervisningen där hänsyn tas till resultaten av feedbackprocessen, d) följa elevens motivation och självkänsla samt e) behovet att själv kunna bedöma och förstå hur kunskapsmålen kan förbättras.

Likaså betonar De Wever, Van Keer, Schellens och Valcke (2009) att feedbackprocessen bidrar till att studenterna även gör bedömningar av sina egna studieresultat och överväger egenskaperna för ett kompetent arbete och hur de kan tillämpa dessa karaktärsdrag på sitt eget och andras arbeten. I detta samarbetslärande främjas förmågan

att självvärdera kvaliteterna på egna och andras arbeten och responser, vilket utvecklar en medvetenhet om värdet av bedömning för lärande, inte av lärande. Även mina studier (Amhag, 2010; 2011; 2012; 2013) visar att studenternas feedbackprocesser främjar deras lärande, individuellt som kollektivt, och kritisk förmåga, men också till ökad delaktighet och ökat ansvar för studierna. Likaså utvecklas förmågan att sambedöma (*co-assessment*) genom att studenterna, arbetar tillsammans och skapar en ömsesidig förståelse för kursmålen och kunskapskriterierna samt genomförandet av kursuppgifterna. Denna bedömningsprocess ser jag ger en potential att utveckla och vidga utrymmet för lärande.

### 9.3 Tillämpning av formativ bedömning för lärande

Jag kommer nu att illustrera hur några studenter ger kamratrespons och självvärderar egna och andras bidrag (Amhag, 2013). Som i mina tidigare studier (Amhag, 2010; 2011; 2012) har denna grupp av 22 distansstudenter arbetat med kamratrespons i grupper med fem till sju studenter. I samtliga studier har följande kriterier och struktur för kamratrespons använts av studenterna. De är omarbetade efter instruktioner av Dysthe, Hertzberg och Løkenstgard Hoel (2011, s. 175-195):

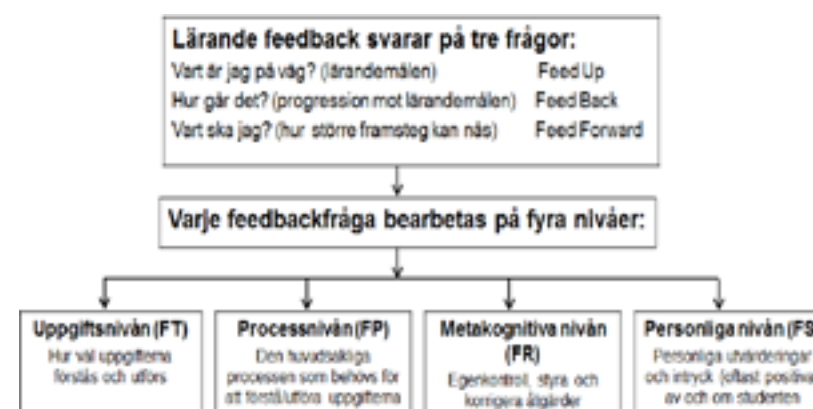
*Vid genomläsning av texten koncentrera dig först på att fånga textens fokus eller syfte.*

- Markera det som du tycker är intressant och värdefullt. Notera också det som är oklart formulerat.
- Formulera kortfattat med egna ord vad du anser vara det viktigaste. Börja och avsluta med något positivt.
- Skriv ner några frågor, be om preciseringar och klargörande t.ex. Jag känner igen/känner inte igen...? Jag reagerar på att...? Hur menar du att...? Betyder det att...? Som jag uppfattar det, så innebär det att...?
- Kom med motförslag, alternativa lösningar och/eller råd och problematisera utifrån litteratur och teorier.
- Svara på eventuella frågor som skribenten vill ha respons på.

Nytt i denna studie är att efter studenterna har lämnat in kursuppgifterna och gett/fått kamratrespons under en viss tidsperiod (tre till fyra dagar) i den nätbaserade lärgemenskapen, skulle de även självvärde-

ra sina kamratresponser i kurs 1 och i kurs 2 både sina egna och andras kamratresponser med vidare reflektioner utifrån kurslitteratur och egna erfarenheter.

För att kunna beskriva feedbackprocessen, som omfattar 155 kamratresponser och 44 självvärderingar, har jag tagit hjälp av Hattie och Timperleys (2007, s. 87) feedbackmodell i figur 1.



FIGUR 1. Reviderad version av Hattie och Timperleys feedbackmodell (2007)

Feedbackmodellen ser jag breddar och klargör bilden på hur väl en kursuppgift förstås och utförs av en student och vad kurskollegerna kan bidra med framåtriktat genom att inta rollen som sambedömare. Hattie och Timperley utgår från tre kvalitativa frågor för lärande feedback: Vart är jag på väg? Hur går det? och Vart ska jag? Varje feedbackfråga ska återkopplas kontinuerligt och bearbetas på de fyra nivåerna. Målet är att minska på avståndet mellan nivåerna, som i denna studie genom studenternas feedbackprocess som omfattar de gruppvisa kamratresponserna och studentens egen självvärdering av meningsinnehållet i dem.

*Jag har fokuserat på följande skillnader i bearbetningen av de fyra nivåerna;*

- Uppgiftsnivån – hur väl feedbackprocessen är kopplad till kursuppgiften, som i denna studie att återge vissa författares tolkningar eller kunskaper.

- Processnivån – hur väl feedbackprocessen vidareutvecklar kursuppgiften genom att visa ett klart syfte med underliggande motiv som breddar innehållet.
- Metakognitiva nivån – hur väl feedbackprocessen främjar egenkontrollen genom egna tankar och reflektioner som visar självinsikt om olika alternativ och strategier.
- Personliga nivån – hur väl feedbackprocessen bidrar till personliga utvärderingar och intryck.

#### 9.4 Exempel på studenters feedbackprocess

I följande fyra excerpts ges exempel på olika kvalitetsnivåer i feedbackprocessen utifrån Hattie och Timperleys feedbackmodell (2007). Det första excerptet i figur 2 är hämtat från den första kursen i de korta lärarprogrammet om 90 högskolepoäng. Studenterna har arbetat med egna dokumenterade fall om lärarens ledarskap och roll i skolan med koppling till egna erfarenheter och kurslitteratur.

Studenten, som här benämns Laura, har fått följande kamratrespons från studiekamrat Sara på hennes fall (namnen är fingerade). Sara börjar kamratresponsen till Laura med ett påstående om att lärare måste »vara aktsam om den maktposition man har gentemot eleverna«. Hon stödjer påståendet utifrån fakta från litteratur av Erdis (2008) om elevens egenvärde och styrker det ytterligare med vikten av rättvis behandling. Saras följande argument är en explicit motive-ring, eftersom »de [klasskamraterna] sägs vara vittne till den situation som pojken anklagas för« och förklarar sambandet mellan fakta från skollagen och hennes påstående om lärarnas makt över eleverna.



FIGUR 2. Exempel på uppgiftsnivå (FT)

Saras uttalande om att läraren brutit mot skollagen därför att hon lämnat ut uppgifter till alla hans kompisar i matsalen, är ett mer implicit understöd, eventuellt på grund av detta antagande: »Vad jag skriver är markerat i litteraturen och därför skriver jag det i mitt inlägg». Slutligen innehåller kamratresponsen en omständighet som villkorar påståendet och argumenten ytterligare om »flera-mot-en-situation» och »att han [eleven] har sina kompisar runt omkring sig och kan ha svårt att vara sig själv bryter ner honom ännu mer». Kamratresponsen är kopplad till kursuppgiften och visas av att Sara återger fallet om den orättvisa och kränkande behandlingen av pojken med koppling till viss litteratur, men innehållet utvecklas inte vidare utifrån andra författares tolkningar eller kunskaper. Det som också saknas är Saras egna reflektioner om lärande och självvärderingen av de egna kamratresponserna som ingick i kursuppgiften. I figur 3 sammanfattas bearbetningen på uppgiftsnivå (FT).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på uppgiftsnivå
Feedback på uppgiftsnivå, FT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hur väl en uppgift görs eller utförs</li> <li>• efterfrågar mer eller annan input</li> <li>• korrigerande återkoppling eller vissa kunskapsresultat</li> <li>• uttalanden och reproduktioner från andra</li> <li>• brist på egna reflektioner om lärande</li> </ul>

I det andra excerptet i figur 4 ges exempel på den viktigaste nivån, nämligen *processnivån* (FP), eftersom det ska finnas ett klart fokus med underliggande motiv som breddar meningsinnehållet och blir därmed meningsfull för mottagaren, i detta fall kurskolleger och lärare. I självvärderingen granskar samma student Sara som i förra excerptet sina egna och andras kamratrespons om observationerna och de didaktiska förslagen i fallen om tvåspråkighet och andraspråklärande. Denna kursuppgift gjordes i den andra kursen i den korta lärarutbildningen om 90 högskolepoäng.



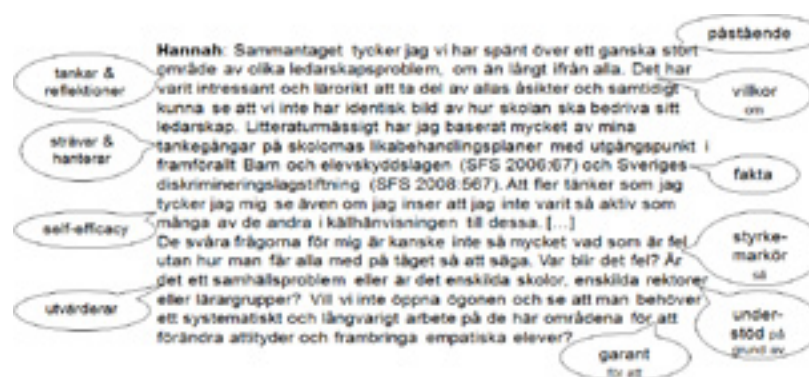
FIGUR 4. Exempel på processnivå (FP)

Sara fångar inledningsvis i självvärderingen textens fokus genom hennes påstående att elever med svenska som andraspråk borde få möjlighet att läsa svensk litteratur på sitt modersmål. Eftersom syftet med litteraturläsning är svenska som språk, förklarar hon sambandet mellan hennes påstående med fakta från Skolverket och styrker det med hennes uppfattning att litteratur på elevernas modersmål ger en djupare förståelse för hur människor har levt och tänkt i skilda kulturer under olika tider. Sara villkorar det vidare med att hon tror att lärare kan skapa olika tillfällen för eleverna där det är mer eller mindre lämpligt att skriva. Därefter lyfter hon fram understödet att det kan bli för svårt för eleverna att koncentrera sig på både vad som sägs och på vad som ska skrivas utifrån ytterligare fakta från kurslitteratur av Lindberg (2005). Sara avslutar självvärderingen med att det finns alternativa arbetssätt, ”speciellt i den form av undervisning som lärare använder sig av idag”. I detta bidrag vidareutvecklas kursuppgiften genom att Sara har ett klart syfte med koppling till underliggande motiv som breddar innehållet. I figur 5 sammanfattas bearbetningen på processnivå (FP).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på processnivå
Feedback på processnivå, FP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fångar textens fokus eller syfte</li> <li>• underliggande motiv eller relaterar till och vidgar uppgiften</li> <li>• insikt och relationer mellan fakta och påstående</li> <li>• förslag på alternativa lösningar</li> <li>• diskuterar problem utifrån litteraturen</li> </ul>

I nästa excerpt i figur 6 illustreras den *metakognitiva nivån* (FR) med tillvägagångssätt för egenkontroll och att styra och korrigera olika åtgärder, såsom tydliga återkopplingar, tankar och reflektioner om alternativa strategier och/eller känslor av *self-efficacy*, det vill säga tron på egen förmåga, påverkan, output etc. att kunna utföra distansutbildningen på ett framgångsrikt sätt. Dessa faktorer är viktiga i alla feedbacksituationer (Hattie & Timperley, 2007).

Hannah (namnet är fingerat) börjar med att summera gruppens inlägg om de egna dokumenterade fallen om lärarens ledarskap och roll i skolan utifrån egna tankar och reflektioner med påståendet att de ”har spämt över ett ganska stort område av olika ledarskapsproblem, om än långt ifrån alla” och det har varit intressant och lärorikt att ta del av deras åsikter, även om de inte har samma bild av hur skolan ska bedriva sitt ledarskap. Hon eftersträvar att bearbeta meningsinnehållet i kamratresponserna genom att ta del av fakta från skolornas lika-behandlingsplaner med utgångspunkt i Barn- och elevskyddslagen och diskrimineringslagstiftningen.



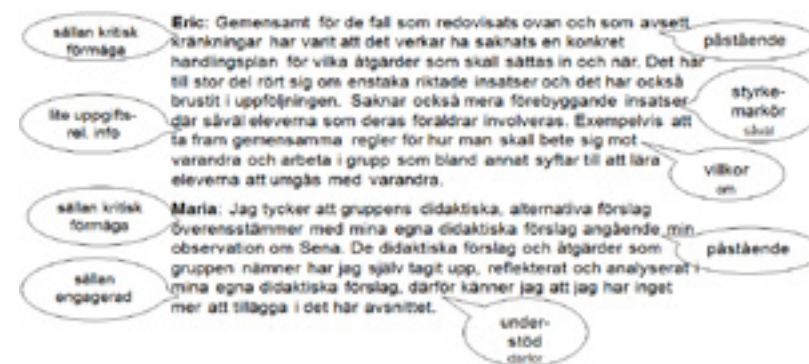
FIGUR 6. Exempel på metakognitiv nivå (FR)



Hannahs känsla av *self-efficacy*, det vill säga tron på den egna förmågan att utföra kursuppgiften om lärarens ledarskapsförmåga, visar självkritisk förmåga när hon jämför med andra kurskollegers källhänvisningar och konstaterar att hon bör vara mer aktiv i att använda kurslitteraturen. Hon styrker påståendet med ”att det har varit intressant och lärorikt att ta del av allas åsikter” och undrar hur lärare kan få elevernas samarbete att fungera bättre. Hon utvärderar också sin förståelse om varför det blir fel, om det är på grund av samhällsproblem eller den enskilda skolan, rektorn eller lärarna? Hon frågar sig också varför de inte vill ”öppna ögonen” för att ”det behövs ett systematiskt och långvarigt arbete på de här områdena för att förändra attityder och frambringa empatiska elever”. I detta bidrag visar Hannah självinsikt om olika alternativ och strategier genom de egna tankarna och reflektionerna. I figur 7 sammanfattas bearbetningen på metakognitiv nivå (FR).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på metakognitiv nivå
Feedback på metakognitiv nivå med självreglerande handlingar, FR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skapar intern återkoppling, tankar och reflektioner</li> <li>• känslor av <i>self-efficacy</i> (tro på egen förmåga)</li> <li>• eftersträvar och hanterar meningens i kamratresponserna</li> <li>• utvärderar olika nivåer av förståelse och strategier</li> <li>• förmåga att söka stöd</li> </ul>

I både kurs 1 och kurs 2 karaktäriseras endast tre studenters självvärderingar på den *personliga nivån* (FS) där fokus är på personliga utvärderingar och intryck. Det sista fjärde excerptet i figur 8 är hämtat från både kurs 1 med Erics självvärdering av gruppens fall om lärares ledarskap och roll i skolan och från kurs 2 med Marias självvärdering av hennes kamratrespons i jämförelse med andra kurskollegers fall om tvåspråkighet och andraspråklärande med didaktiska förslag.



FIGUR 8. Exempel på personlig nivå (FS)

I de båda excerpten är det möjligt att beskriva och identifiera meningsinnehåll på personlig nivå (FS), eftersom fokus är på personliga utvärderingar och intryck. Eric påstår att gemensamt för de fall som redovisats i hans grupp om kränkningar ”har varit att det verkar ha saknats en konkret handlingsplan för vilka åtgärder som skall sättas in och när”, med ger inga egna förslag på åtgärder. Han styrker påståendet med att det saknas också mera förbyggande insatser och villkorar det ytterligare med att det behövs gemensamma regler, utan egna alternativ. Sammantaget saknas uppgiftsrelaterad information och kritisk granskning om upprättandet av vad en konkret handlingsplan kan innehålla och där ordningsregler för hur elever ska bete sig mot varandra kan beskrivas. Erics egen självvärdering av hans egna kamratresponser saknas också.

Om vi granskar Marias inlägg påstår hon att gruppens didaktiska, alternativa förslag om tvåspråkighet och andraspråklärande överensstämmer med hennes egna didaktiska förslag som hon anser sig ha reflekterat över och analyserat i kursuppgiften. Hennes implicita eller inte klart utsagda understöd är att hon inte har något mer att tillägga i självvärderingen. Det verkar som att Marias engagemang saknas att reflektera över sitt lärande, vilket leder till att hennes kritiska förmåga inte utvecklas. I båda bidragen finns generella personliga utvärderingar och intryck som inte utvecklas vidare. I figur 9 sammanfattas bearbetningen på personlig nivå (FS).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på personlig nivå
Feedback på personlig nivå, FS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• innehåller lite uppgiftsrelaterad information</li> <li>• omvandlas sällan till mer engagemang i lärandet</li> <li>• förbättrar sällan den personliga värderingen</li> <li>• utvecklar undantagsvis kritisk förmåga</li> </ul>

## 9.5 Diskussion och slutsats

I fyra excerpt har jag försökt illustrera och beskriva hur studenter i det korta lärarprogrammet om 90 högskolepoäng har arbetat med feedbackprocessen i två kurser om totalt 30 högskolepoäng. Detta betyder inte att dessa studenter har visat alla möjliga kvalitetsnivåer i feedbackprocessen, i jämförelse med vad en annan grupp av studenter kan visa i en liknande situation.

Svaret på vilket sätt och i vilken omfattning studenternas feedbackprocesser (155 kamratresponser och 44 självvärderingar) är ett mellansteg till självvärdering, är att processen är mångfacetterad och påverkar av olika förmågor (Dochy m.fl., 1999). Exempelvis visar Saras bidrag i kurs 1 och kurs 2 på en utveckling, från återgivanden av andras texter till en vidareutveckling med egna argument och motive-ringar. Några studenter, som Hannah, visar redan i kurs 1 på självinsikt med egna tankar och reflektioner om olika alternativ och strategier. Däremot framträder att de flesta kurskollegerna var ovana vid att ge/få och ta till sig feedback och framför allt att självvärdera sitt lärande. Detta resultat pekar på att kamratrespons och självvärdering måste tränas och integreras kontinuerligt i undervisningen med olika metoder och kriterier (Adams & King, 1995).

Sammanfattningsvis tydliggörs fem dimensioner av lärande genom feedbackprocessen eller som olika mått på studentens förståelse för kursuppgiften och förmåga att ge, få och ta till sig återkoppling (van der Pol m.fl., 2008).

För det första visas att feedbackprocessen ger en potential att utveckla och utvidga utrymmet för lärande genom att studenterna reflekterar över kvaliteten på de egna kursuppgifterna och jämför med andras. Studenterna får därmed insikt i sambandnings- och lärandeprocessen och genom det äga sitt eget lärande (De Wever m.fl., 2006; Kostons m.fl., 2010).

För det andra kan kombinationen med vad studenterna gör till-

sammans med kursuppgifterna och de roller och ansvarsområden de har att ge och få kamratrespons och självvärdera sitt lärande, med fördel kan användas som ett lärande redskap i formativa syften (Wiliam, 2011).

För det tredje medför feedbackprocesserna till ökad delaktighet genom att studenter och lärare har arbetat utifrån gemensamma kriterier och struktur för kamratrespons (Dysthe m.fl., 2011) och därigenom skapat en ömsesidig förståelse för lärandemålen och genomförandet av kursuppgifterna (Topping, 1998; 2005).

För det fjärde framträder att studenterna blir ”medlärare” och denna rollförändring ger dem insikter i sambandning, medan lärare får mer tid till att följa lärprocesserna med att ge *feed up*, *feed back* och *feed forward* och den slutliga summativa bedömningen (Hattie & Timperley, 2007).

För det femte kan lärare dra nytta av meningsinnehållet i studenternas kamratresponser och självvärderingar som en resurs för en kalibrerad och relevant återkoppling, men också för att justera och förbättra läraktiviteterna.

I studien har inte lärarnas feedback studerats eftersom den huvudsakligen har getts via mail individuellt. Men enligt Hattie och Timperley (2007) ger lärare vanligtvis feedback med att ge kortfattat beröm för bra arbetsinsats, kursuppgift eller beteende, alternativt om bristande arbetsinsats, kursuppgift eller inte önskvärt beteende eller utifrån kriterie- eller betygliknande omdömen. Speciellt ger då den *personliga nivån* sällan positiv inverkan på lärande, eftersom studenter uppfattar och upplever beröm och anmärkning på olika sätt och reagerar därför väldigt olika. Detta kan påverka motivationen, i synnerhet för de studenter som får låga omdömen eller betyg. Däremot kan beröm riktat mot studentens ansträngningar, engagemang och reflektioner (*metakognitiv nivå*) eller insikter om lärandeprocessen (*processnivån*) som är relaterad till genomförandet av uppgiften (*uppgiftsnivån*) öka motivationen till att lära sig mer, eftersom återkopplingen leder tillbaka till kursuppgiften och lärandemålen. Det vi lärare inte får glömma är att det är det pågående arbetet vi ska ge återkoppling på och slutligen bedöma, inte studenten som person. Förslagsvis kan återkopplingen börja med: ”I arbetet finns/beskrivs...” och slutar med: ”Arbetet hade vunnit på...” eller ”Det som kan utvecklas är...”. Det framåtriktade syftet är det viktigaste.

# 10. Hur påverkas elever av summativa och formativa bedömningar?

ALLI KLAPP

FEED-BACK ELLER ÅTERKOPPLING (använder dessa två begrepp för samma betydelse) har visat sig vara en betydelsefull faktor för elevers lärande, framför allt när återkopplingen är framåtsyftande och påverkar undervisningen, så kallad formativ bedömning (Hattie, 2009). Det finns dock få empiriska studier som visat hur summativa bedömningar som t.ex. betyg och prov påverkar elevers lärande och motivation. Detta är inte konstigt eftersom alla elever i ett skolsystem antingen får betyg eller inte vid vissa tidpunkter och därför är det svårt att jämföra elever som fått betyg med elever som inte fått betyg. Det som främst framkommer inom bedömningsforskningen är att elever påverkas på olika sätt av summativa bedömningar beroende på deras olika förutsättningar som kognitiv förmåga, kön och socioekonomisk bakgrund (Harlen & Deakin Crick, 2002; Klapp m. fl. 2013; Wiliam, 2011). Det finns några studier som visat på motsatta resultat när det gäller hur summativ bedömning påverkar elevernas lärande och framgång inom skolan (Azmat & Iriberry, 2009; Sjögren, 2010).

I vårt utbildningssystem har betyg flera funktioner bland annat att fungera som ett urvalsinstrument. Andra funktioner med betyg är att motivera eleverna att prestera bättre och att få dem att stanna kvar i skolan och att ge information till vårdnadshavarna och eleverna om elevens kunskapsnivå och utveckling. Betygens informerande och motiverande funktioner är inte så väl undersökta inom forskningen. Att betygen fungerar motiverande vet vi alltså väldigt lite om och det finns inget direkt stöd i forskningen om att betygens motiverande funktion skulle gälla generellt för alla elever. Den begränsade mängden forskningsresultat kring hur summativa bedömningar påverkar elevernas lärande och motivation gör att det finns ett stort behov av

förbättrade teorier kring dessa frågor (Harlen & Deakin Crick, 2002).

Antagandet om betygens motiverande funktion grundas på föreställningen om att vi genom belöningar och straff kan få elever att utveckla beteende och förhållningssätt till sitt eget lärande som leder till framgång inom skolan. Dessa typer av antaganden om belöningar och straff och deras positiva effekter grundas på teorier om att människor eller elever reagerar på liknande sätt om de blir straffade eller belönade: att vi förbättrar oss. Att göra generella antaganden utifrån åsikter eller politiska övertygelser men utan stöd i forskningen ökar risken för att vi utvecklar bedömningssystem som inte fungerar så som vi tänkt.

## 10.1 Vad säger forskning om hur summativa bedömningar påverkar elevers lärande?

Harlen och Deakin Crick (2002) har i en översikt gått igenom ett stort antal studier kring hur summativa bedömningar (prov och betyg) påverkar elevers lärande, självkänsla och motivation. De menar att lågpresterande elever påverkas negativt av summativa bedömningar, att många elever upplever provångest och att elevers akademiska självkänsla påverkas negativt av summativa bedömningar och att de därför utvecklar distans (yttre motivation) till sitt lärande (Alexander, 2010; Natriello, 1987)

Summativa bedömningar är bakåtsyftande i den mening att de summerar eller sammanfattar elevens kunskapsnivå efter ett avslutat kunskapsområde som t.ex. kursbetygen i gymnasieskolan. Betyg ”informerar” eleven om kunskapsnivån vid ett visst tillfälle men innehåller väldigt begränsad information som är av betydelse för elevens fortsatta lärande t.ex. vad eleven konkret kan göra för att utveckla sina kunskaper och lärande (Hattie & Timperley, 2007). Återkoppling som är effektivt för lärandet bör ge information som relaterar till den uppgift eller process som eleven är engagerad i. Uppgiftsbaserad återkoppling har visats sig vara väldigt effektivt för det fortsatta lärandet medan återkoppling i form av beröm, belöningar och straff har en svag eller negativ effekt på lärande (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Hattie, 2009). Om återkopplingen dessutom har en kontrollerande funktion är de negativa effekterna på lärandet ännu starkare (Brookhart, 2011; Wiliam, 2011).

Betyg kan uppfattas på olika sätt av olika elever. Höga betyg kan uppfattas som en belöning för ett gott genomfört arbete och höga

kunskaper medan ett lågt betyg kan uppfattas som ett straff för mindre gott genomfört arbete och låga kunskaper. Att betyg kan fungera på detta sätt är rimligt att anta och är också ett av syftena med betygen: de ska motivera eleverna att prestera väl i skolan.

### 10.2 Hur påverkas elever med olika förutsättningar?

Elevers olika förutsättningar och bakgrunder verkar spela roll för hur de påverkas av bedömningar där t.ex. elevers prestationsnivå verkar spela en viktig roll för att kunna förklara effekten av summativa bedömningar på elevernas motivation för lärande. Högpresterande elever verkar bli mindre negativt påverkade av att få betyg jämfört med lågpresterande elever. Prestationsnivå kan både handla om tidigare prestationer i skolan men även om elevens kognitiva förmåga.

Högpresterande elever verkar även ha en bättre förståelse av betygens innebörd och blir mindre negativt påverkade av den återkoppling som lärare ger dem (Butler, 1988). Butler (1988) undersökte och jämförde elever i årskurs 5 och 6 där en del av eleverna fick återkoppling genom enbart poäng, vissa fick enbart kommentarer medan en tredje grupp fick både poäng och kommentarer. Resultatet visade att för både låg- och högpresterande elever så bibehöll de intresse för uppgiften och kände starkare motivation om de enbart fick kommentarer som återkoppling. När återkopplingen bestod av poäng så blev både låg- och högpresterande elever negativt påverkade med avseende på intresse och prestation dock behöll de högpresterande eleverna intresse i större utsträckning när både kommentarer och poäng gavs.

Hur undervisningen tar form i klassrummet och hur läraren hantarer bedömningar i klassrummet är av stor betydelse för elevernas lärande och utveckling. Om strukturen i klassrummet är tävlingsinriktad eller samarbetsbetonad eller orienterad mot den individuella eleven verkar även ha betydelse för hur eleverna lyckas i skolan (Rozenholz & Rozenholz, 1981). För lågpresterande elever verkar jämförelser mellan elevers prestationer och kunskaper samt rankning vara särskilt negativt för deras fortsatta lärande. Denna typ av tävlingsstruktur i klassrummet verkar ge upphov till känslor av underlägsenhet och brist på motivation för de lågpresterande eleverna (Marshall & Weinstein, 1984).

När det handlar om skillnader mellan pojkar och flickor och betyg så visar forskning att skillnader mellan könen ökar, till flickors fördel

(Gustafsson & Yang, 2009). När det handlar om skillnader mellan könen och hur man värderar sina kunskaper och kompetenser brukar pojkar ha mer positiva självvärderingar inom områden som matematik, naturkunskap och gymnastik medan flickor tenderar att värdera sig själva som duktiga inom språk, läsning och konst. Flickor verkar även uppleva nervositet inför prov, förklara svårigheter/misslyckanden med skolarbetet utifrån sina egna personliga och inre attribut vilket kan leda till lägre självkänsla jämfört med pojkarna (Johnston & McClune, 2000).

I en nyligen genomförd studie i Sverige (Klapp m.fl., 2013) undersöktes elever som fått betyg i årskurs 6 med elever som inte fått betyg i årskurs 6 och hur de presterade ett år senare i årskurs 7. Drygt 8000 elever deltog i studien. För att ha en utgångspunkt för elevernas prestationer användes ett kognitivt test från årskurs 6 som alla elever (fått betyg/inte fått betyg) genomfört. Eleverna i båda grupperna presterade olika på det kognitiva testet, deras resultat fördelade sig i likhet med normalfördelningskurvan. Det övergripande resultatet visade att de elever som fått betyg i årskurs 6 fick sämre betyg i årskurs 7 jämfört med de elever som inte fick betyg i årskurs 6. De lågpresterande eleverna påverkades mer negativt av att ha fått betyg i årskurs 6 jämfört med högpresterande eleverna. De elever som presterade i topp på det kognitiva testet fick högre betyg i årskurs 7 om de fått betyg tidigare. Detta mönster gällde både för pojkar och flickor även om det fanns en viss förskjutning mot att pojkarna var mer negativt påverkade av att ha fått betyg i årskurs 6 jämfört med flickor. Dessa resultat är i linje med en stor mängd internationella forskningsresultat som visar att betyg differentierar, d.v.s. att elever påverkas på olika sätt av att få betyg beroende på deras bakgrund och förutsättningar.

Sammanfattningsvis innebär dessa resultat att det finns en generell negativ effekt av summativa bedömningar i form av provpoäng och provbetyg för både låg- och högpresterande elever men att de högpresterande eleverna inte är lika negativt påverkade utan ibland positivt påverkade av att ha fått betyg jämfört med lågpresterande elever, att yngre barn har svårare att förstå innebörden av bedömningar och betyg och att det eventuellt finns skillnader mellan könen när det gäller hur elever påverkas av summativa bedömningar.

### 10.3 Teorier kring motivation

En faktor som verkar spela en viktig roll för hur elever påverkas av summativa och formativa bedömningar är självkänsla. Synen på de egna ämneskunskaperna, kompetenserna och förmågorna är centralt för att kunna förklara varför elever påverkas på olika sätt av att bli bedömda (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985). Det finns flera motivationsteorier som lyfter fram de medierande relationerna mellan vilken typ av återkoppling som eleven får, elevers prestationer i skolan och självkänsla. Ett exempel är Self-Worth teorin utvecklad av Covington (2000) som fokuserar på affektiva aspekter av motivation och dess betydelse för skolframgång. En annan teori, Conservation of Resources (COR) (Hobfoll, 2001) innebär att elever behöver ha en positiv självbild och värdera sig själv på ett positivt sätt. Eftersom skolan är en viktig del av elevernas liv, de tillbringar mycket tid i skolan, är det betydelsefullt för dem att kunna behålla sin akademiska och sociala självkänsla. Elever strävar efter att behålla, skydda och bygga upp sina egna inre resurser i syfte att klara av olika situationer i skolan och minska psykisk stress. Exempel på sådana egna inre resurser är självkänsla och en tro på att man kan klara skolarbete, kan lösa uppgifter o.s.v. Stress uppkommer när en elevs egna inre resurser är hotade eller har gått förlorade. Om en elev misslyckas i skolan kan det leda till förlust av resurser (självkänsla) vilket i sin tur kan orsaka obehag och stress. Denna stress kan i sin tur leda till att eleven får svårigheter med att utveckla resurser i form av kunskaper och kompetenser. Stress ökar även risken för ytligt lärande och att eleven utvecklar ett defensivt förhållningssätt till skolan och skolarbete och likaså värderar skolan lågt. När elevens resurser minskar, kan det leda till frustration vilket i sin tur kan leda till problem med uppförande vilket ökar risken för att eleven slutar skolan i förtid.

Att bedömningar påverkar elever verkar rimligt att anta. Hur de påverkas är dock svårare att få reda på. Bristen på empiriska undersökningar är stor och det vore önskvärt att under längre tidsperioder kunna följa och jämföra olika elevgrupper med varandra. Inom det utbildningsvetenskapliga området och i skolan är det en stor mängd faktorer som påverkar varför vissa elever är motiverade att lära sig medan andra är det inte. Likaså att vissa elever når framgång inom skola och arbetsliv medan andra ger upp. Att föra in olika typer av motivationsteorier är spännande och förmodligen nödvändigt för att

kunna förstå dessa fenomen. Ett sätt att undersöka är att som deltagarna i denna tankesmedja utvecklat enkäter för elever och lärare i skolans olika årskurser. En första utgångspunkt är att försöka ta reda på hur eleverna upplever att bli bedömda och hur de påverkas av en viss bedömningskultur för att utveckla arbetssätt och undervisning som gynnar lärandet och som låter så många elever som möjligt att lyckas i skolan.

## 11. Avslutning

VI ÄR ALLA ÖVERENS OM ATT ARBETET i Tankesmedjan har varit oerhört stimulerande yrkesmässigt. Arbetet har inneburit att vi har haft tid och möjlighet för viktiga pedagogiska diskussioner kring aktuella forskningsområden som är knutna till skolan. Våra möten har slutligen kommit att handla om ”Hur synliggör man lärandet för eleverna?” Utifrån detta har vi gjort den egna skolans arbete synligt för varandra, vilka utmaningar man har på skolan och hur man arbetar med dessa. På så sätt har vi vidgat våra vyer från det lilla till det stora. Vi har synliggjort att det många gånger är samma svårigheter som vi tampas med ute på skolorna oavsett skolform. Vår rapport tar upp dessa svårigheter/utmaningar till diskussion, till att diskutera ute på skolorna.

Avslutningsvis vill vi påtala hur viktigt det är att vi i skolan, oavsett skolform, arbetar mot samma mål; Att synliggöra lärandet för eleverna.

## 12. Referenser

- Adams, C. & King, K. (1995). Towards a Framework for Student Self-Assessment. *Innovations in Education & Training International* 32(4), 336–343.
- Alexander, R. (Ed.) (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Amhag, L. (2013). Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande. I L. Amhag, F. Kupferberg & M. Leijon (red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Amhag, L. (2012). High school students' argument patterns in online peer feedback. I E. Favaron, P. M. Pumilia-Gnarini, E. Pacetti, J. Bishop och L. Guerra (red.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, s. 711–723, Vol. 2v <http://www.igi-global.com/chapter/high-school-students-argument-patterns/72113>
- Amhag, L. (2011). »Students' Argument Patterns in Asynchronous Dialogues for Learning.« *Society for Information Technology and Teacher Education*, 2011
- Amhag, L. (2010). *MELLAN »JAG« OCH ANDRA. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivning för lärande*. Malmö University: Malmö Studies in Educational Sciences: Doctoral Dissertation Series 2010:57.
- Azmat, G., & Iriberry, N. (2009). The importance of relative performance feedback information: Evidence from a natural experiment using high school students. CEP Discussion Paper No 915, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Amhag, L. & Jakobsson, A. (2009). Collaborative Learning as a Collective Competence when Students Use the Potential of Meaning in Asynchronous Dialogues. *Computers & Education*, 52(3), s. 656–667.

- Adams, C. & King, K. (1995). Towards a Framework for Student Self-Assessment. *Innovations in Education & Training International* 32(4), 336–343.
- Alexander, R. (Ed.) (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Amhag, L. (2013). Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande. I L. Amhag, F. Kupferberg & M. Leijon (red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Amhag, L. (2012). High school students' argument patterns in online peer feedback. I E. Favaron, P. M. Pumilia-Gnarini, E. Pacetti, J. Bishop och L. Guerra (red.). *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, s. 711–723, Vol. 2. <http://www.igi-global.com/chapter/high-school-students-argument-patterns/72113>
- Amhag, L. (2011). »Students' Argument Patterns in Asynchronous Dialogues for Learning.« *Society for Information Technology and Teacher Education*, 2011
- Amhag, L. (2010). MELLAN »JAG« OCH ANDRA. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivning för lärande. Malmö University: Malmö Studies in Educational Sciences: Doctoral Dissertation Series 2010:57.
- Azmat, G., & Iriberry, N. (2009). The importance of relative performance feedback information: Evidence from a natural experiment using high school students. CEP Discussion Paper No 915, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Amhag, L. & Jakobsson, A. (2009). Collaborative Learning as a Collective Competence when Students Use the Potential of Meaning in Asynchronous Dialogues. *Computers & Education*, 52(3), s. 656–667.
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning practices that support student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171–200.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2013). *Från kvalitet till meningskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. 2. uppl. Stockholm: Liber.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning in the Classroom*. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publication
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning practices that support student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: the validity of grades and tests as selection for higher education. *Educational Assessment*, 13, 56–75.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M. & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), s. 6–28.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T. & Valcke, M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, s. 177–188.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), s. 331–350.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of intrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychology Bulletin*, 125, 627–668.
- Dysthe, O. (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, 27(3).
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning* (Sten Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur, 2:a uppl.
- Erdis, M. (2008). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur.

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA "effect" in Europe. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 23–37.
- Gustafsson, J.-E., Yang Hansen, K. (2009). Resultatutvecklingen i den svenska grundskolan, (pp. 40–83). I Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1\*). In: *Research Evidence in Educational Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hewett, B. L. (2000). Characteristics of Interactive Oral and Computer-Mediated Peer Group Talk and Its Influence on Revision. *Computers and Composition*(17), s. 265–288.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421.
- Johnston, J., & McClune, W. (2000). Selection project sel. 5:1: Pupil motivation and attitudes – self-esteem, locus of control, learning disposition and the impact of selection on teaching and learning. Belfast: Queen's University.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Klapp Lekholm, A. (2008). Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Göteborg: Göteborg studies in educational science, 269.
- Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J.-E. (2013). The effect of being graded on later achievement – Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. (Submitted for possible publication).
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1823>
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Skolverket, Stockholm: Fritzes kundservice.
- Kostons, D., van Gog, T. & Paas, F. (2010). Self-assessment and task selection in learner-controlled instruction: Differences between effective and ineffective learners. *Computers & Education*(54), s. 932–940.
- Lindberg, I. (red.) (2005). *Om skolans flerspråkiga kapital*. Stockholm: Liber.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors and affecting students' self-evaluations. *Review of Educational Research*, 54, 301–326.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation process on students. *Educational Psychologist*, 22, 155–175.
- Palmer, Anna (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2808>
- Rosenholtz, Susan J., and Stephen H. Rosenholtz. »Classroom organization and the perception of ability.« *Sociology of Education* (1981): 132–140.
- Shekary, M., & Tahririan, M. H. (2006). Negotiation of Meaning and Noticing in Text-Based Online Chat. *The Modern Language Journal*, 90(4), 557–573.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2010). *Förskolan: arena för barns lärande*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. doi:10.3102/0034654307313795
- Saunders, W. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13, 101–112.
- Sjögren, A. (2010). Graded children – evidence of long-run consequences of school grades from a nationwide reform. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes Kundservice.
- Skolverket (2013). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2011/12*. Hämtad 2013-08-27: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/gymnasieskola/betyg-och-studieresultat/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-lasar-2011-12-1.187928>
- Sveriges Kommuner och Landsting (2011). *Synligt lärande – Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*.



- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), s. 631–645.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Utbildningsdepartementet (2010). Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan. (2010). Stockholm: Tillgänglig på Internet: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/15/89/51/20e75aa2.pdf>
- van der Pol, J., van den Berg, B.A.M., Admiraal, W.F. & Simons, P.R.J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51(4), s. 1804–1817.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2011). What is assignment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Schribner, Sylvia; Souberman, Ellen ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Åsén, G & Vallberg Roth, A.C. (2012). *Utvärdering i förskolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2012\\_06.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2012_06.pdf)

## Enkätfrågorna ”Synliggöra det synliga lärandet”

### Strategierna kopplat till frågorna

- 1) **Att förstå vilka mål vi arbetar mot** – fråga 1, 2, 3 (fsk-barn 1)  
Att dela målen för lärandet med eleverna. Att klargöra och utreda målen för inläringen och kriterier för att lyckas. Eleven måste vinna en förståelse för undervisningens mål för att kunna uppnå dem.
- 2) **Undervisningen** – fråga 4, 5, 6, 7 (fsk-barn 2)  
Klassrumssamtalet knutet till mål, synliggöra lärandet. Att konstruera effektiva klassrumsdiskussioner, frågor och uppgifter som utforskar lärande och klargör tecken på lärande.
- 3) **Bedömning/utveckling och lärande** – fråga 8, 9 (fsk-barn 3)  
Att ge feedback som hjälper eleven framåt – feed forward.
- 4) **Att hjälpa och stötta varandra** – fråga 10, 11, 12 (fsk-barn 4)  
Kamratbedömning. Att aktivera eleverna som resurser för lärande åt varandra. Skapar kvalitetsförståelse genom erfarenhet.
- 5) **Lära dig att lära** – fråga 13, 14, 15 (fsk-barn 5)  
Självbedömning. Att aktivera eleverna som ägare av sin egen inläring. Skapar kvalitetsförståelse genom erfarenhet.

#### FRÅGA 1 PERSONALENKÄT

---

##### *Förskollärare*

Jag pratar om mål som förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar, med barnen

Aldrig          Ibland                  Ofta                  Dagligen

##### *Gr/gy/vux*

Jag pratar om mål för undervisningen med mina elever

Aldrig          Ibland                  Ofta                  Dagligen

##### *Fritidspedagog och barnskötare*

Är den dagliga verksamhetens syfte tydligt och ingår i ett sammanhang som är tydligt för barnen?

Sällan          Ibland                  Ofta                  Dagligen

#### FRÅGA 1 ELEV-/BARNENKÄT

---

##### *Förskola*

Berätta vad du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

##### *Gr/gy/vux*

Vi pratar om mål för undervisningen i skolan

Aldrig          Ibland                  Ofta                  Dagligen

#### FRÅGA 2 PERSONALENKÄT

---

##### *Förskollärare*

Barnen/eleverna kan förklara vad de lärt sig under dagen.

Nej    Om de får stöd      Om det intresserar dem      På egen hand

##### *Gr/gy/vux*

Som ovan

##### *Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

#### FRÅGA 2 ELEV-/BARNENKÄT

---

##### *Förskola*

Berätta vad du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

##### *Gr/gy/vux*

Jag kan förklara vad jag lärt mig under dagen?

Nej    Om jag får stöd      Om det intresserar mig      På egen hand

#### FRÅGA 3 PERSONALENKÄT

---

##### *Förskollärare*

Barnen ser förskolan främst som en lärande miljö

Nej                  I vissa fall                  I de flesta fall                  Ja

##### *Gr/gy/vux*

Eleverna vet vad de ska kunna för att nå målen i de olika ämnena

Nej                  I vissa fall                  I de flesta fall                  Ja

##### *Fritidspedagog och barnskötare*

Se förskola

FRÅGA 3 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag vet vad jag ska kunna för att nå målen i de olika ämnena

Nej            I vissa fall            I de flesta fall            Ja

FRÅGA 4 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna deltar i samtal i verksamheten/ undervisningen genom att säga vad de tycker

Aldrig            Ibland            Ofta            Dagligen

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 4 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta hur du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag deltar i samtal i undervisningen genom att säga vad jag tycker

Nej            I vissa fall            I de flesta fall            Ja

FRÅGA 5 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna får vara med och planera verksamheten/ undervisningen

Aldrig            Ibland            Ofta            Dagligen

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 5 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta hur du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag får vara med och planera undervisningen

Nej            I vissa fall            I de flesta fall            Ja

FRÅGA 6 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna får möjlighet att visa vad de kan på flera olika sätt

Aldrig          Ibland          Ofta          Dagligen

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 6 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta hur du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag får möjlighet att visa vad jag kan på flera olika sätt

Aldrig          Ibland          Ofta          Dagligen

FRÅGA 7 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Du använder olika exempel för att förklara

Aldrig          Ibland          Ofta          Dagligen

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 7 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta hur du lär dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Läraren använder olika exempel för att förklara

Aldrig          Ibland          Ofta          Dagligen

FRÅGA 8 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Vilket påstående beskriver bäst hur du hjälper eleverna att lära sig saker? (återkoppling)

Jag gör på olika sätt vid olika tillfällen och situationer

Jag ger ofta barnen beröm

Jag berättar hur det går för dem

Jag ställer frågor till barnen för att få dem att tänka efter och för att själv förstå hur de tänker

*Gr/gy/vux*

Eleverna får veta hur det går för dem i skolarbetet

Sällan    Efter längre tid    Efter kortare tid    Direkt i undervisning

*Fritidspedagog och barnskötare*

Se förskola

FRÅGA 8 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig av vuxna i förskolan  
Barnet är inte medvetet om sitt lärande  
Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande  
Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande  
Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag får veta hur det går för mig i skolarbetet?

Sällan    Efter längre tid    Efter kortare tid    Direkt i undervisning

FRÅGA 9 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Vad händer överlag när barnen/eleverna får veta hur det går för dem?  
Ingenting  
De vet vad de lärt sig  
De vet hur de ska gå vidare  
De vet hur och vill arbeta vidare med de tips de fått

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 9 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig av vuxna i förskolan  
Barnet är inte medvetet om sitt lärande  
Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande  
Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande  
Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Vad händer när du får veta hur det går för dig?

Ingenting

Jag vet vad jag lärt sig

Jag vet hur jag ska gå vidare

Jag vet hur och vill arbeta vidare med de tips jag fått

FRÅGA 10 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna hjälper och stöttar varandra i undervisning/  
verksamhet

Aldrig

Ibland

Ofta

Alltid

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

FRÅGA 10 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig av dina kompisar i förskolan  
Barnet är inte medvetet om sitt lärande  
Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande  
Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande  
Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Vi (elever) hjälper och stöttar varandra i skolarbetet

Aldrig

Ibland

Ofta

Alltid

FRÅGA 11 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen tränar på att ge varandra återkoppling/respons

Aldrig      Sällan      Ibland      Ofta

*Gr/gy/vux*

Eleverna tränar på att bedöma varandras arbeten

Se förskola

*Fritidspedagog och barnskötare*

Se förskola

FRÅGA 11 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig av dina kompisar i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Vi (elever) tränar på att bedöma varandras arbeten

Aldrig      Sällan      Ibland      Ofta

FRÅGA 12 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna använder sig av de tips som de får av sina kamrater i klassen

Aldrig      Sällan      Ibland      Ofta

*Gr/gy/vux*

Se ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Se ovan

FRÅGA 12 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du lär dig av dina kompisar i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag använder mig av de tips som jag får av mina kamrater i klassen.

Aldrig      Sällan      Ibland      Ofta

FRÅGA 13 PERSONALENKÄT

---

*Förskollärare*

Barnen/eleverna kan värdera/bedöma sina egna prestationer

Nej Om de får stöd Om det intresserar dem På egen hand

*Gr/gy/vux*

Eleverna kan bedöma sina egna arbeten

Nej Om de får stöd Om det intresserar dem På egen hand

*Fritidspedagog och barnskötare*

Se förskola

FRÅGA 13 ELEV-/BARNENKÄT

---

*Förskola*

Berätta vad du vill lära dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag kan bedöma mitt eget arbete

Nej Om de får stöd Om det intresserar dem På egen hand

---

FRÅGA 14 PERSONALENKÄT

*Förskollärare*

Barnen/eleverna säger till om det är någonting som de inte förstår

Sällan Ibland Ofta Alltid

*Gr/gy/vux*

Som ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Som ovan

---

FRÅGA 14 ELEV-/BARNENKÄT

*Förskola*

Berätta vad du vill lära dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag säger till om det är någonting som jag inte förstår

Sällan Ibland Ofta Alltid

---

FRÅGA 15 PERSONALENKÄT

*Förskollärare*

Barnen tränar på/eleverna arbetar med det som de behöver förbättra

Nej Om de får stöd Om det intresserar dem På egen hand

*Gr/gy/vux*

Se ovan

*Fritidspedagog och barnskötare*

Se ovan

---

FRÅGA 15 ELEV-/BARNENKÄT

*Förskola*

Berätta vad du vill lära dig i förskolan

Barnet är inte medvetet om sitt lärande

Barnet kan med stöd i frågor reflektera kring sitt lärande

Barnet reflekterar till viss del självständigt kring sitt lärande

Barnet är medvetet om sitt lärande

*Gr/gy/vux*

Jag arbetar med det som jag behöver förbättra

Nej Om de får stöd Om det intresserar dem På egen hand









Rapport 1, 2007; IUP, Bedömning och betygsättning  
Rapport 2, 2008; Hälsa och lärande i samverkan  
Rapport 3, 2009; Kunskapssyn och  
kompetensbehov i framtidens samhälle  
Rapport 4, 2011; Matematik – en demokratisk rättighet  
Rapport 5, 2010; Hur väcker och bibehåller  
vi intresset för NO och teknik?  
Rapport 6, 2012; Skolledarens utmaning  
Att leda en pedagogisk verksamhet framgångsrikt  
[www.tankesmedjan.nu](http://www.tankesmedjan.nu)



MALMÖ HÖGSKOLA



Tankesmedjan är ett samarbete mellan ett antal kommuner i Skåne, Kommunförbundet Skåne, Högskolan Kristianstad och Malmö högskola