

EXAMENSARBETE

Våren 2010

Läroarbldningen

Kunskapsbedömning

Elevers inställning till och uppfattning om bedömning

Författare

Jenny Andersson

Handledare

Anita Håkansson

Kunskapsbedömning

Elevers inställning till och uppfattning om bedömning.

Abstract

Kunskapsbedömning – elevers inställning till och uppfattning om bedömning är en kvantitativ studie genomförd mot en teoretisk bakgrund där den formativa bedömningen står i centrum. Studiens syfte är att erhålla kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning. Problempreciseringen lyder:

Vilken inställning har eleverna till bedömning?

Hur uppfattar eleverna bedömning?

Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

Undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät. Resultatet visar att eleverna i den undersökta sjunde klassen uppfattade prov, egna texter, läxförhör, muntliga förhör, muntliga redovisningar samt hur aktiv eleven är på lektion tillika hur den uppför sig som bedömning. Deras inställning till bedömning varierade från glädje till prestationsångest. Resultatet kan också visa på en relation mellan ansträngning och oro, där de elever som inte upplevde att det var ansträngande att bli bedömd inte heller upplevde oro i samma utsträckning som de elever som upplevde att det var ansträngande att bli bedömd.

Resultatet visar att eleverna hade en oklar bild av vad skriftliga omdömen är tillika en oklar inställning till dessa.

Ämnesord:

bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, betyg, skriftliga omdömen, assessment, formative, summative.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
1.1	Syfte.....	6
1.2	Disposition.....	7
2	Forskningsbakgrund.....	8
2.1	Tidigare forskning kring betygens funktion.....	9
2.2	Tidigare forskning kring bedömning	10
2.2.1	Törnvalles studie av elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning	11
2.2.2	Formativ och summativ bedömning kopplat till lärandet	11
2.3	Forskning kring skriftliga omdömen	13
3	Problemprecisering.....	14
4	Metod, material och genomförande.....	15
4.1	Val av metod	15
4.1.1	Frågeundersökning i form av en respondentundersökning	15
4.1.2	Metodologiska överväganden.....	15
4.1.3	Etiska överväganden.....	16
4.1.4	Urval	17
4.1.5	Definition av population.....	18
4.1.6	Genomförande och databearbetning	18
4.1.7	Analys	19
4.2	Val av material	19
5	Resultat av enkät	20
5.1.1	Hur uppfattar eleverna bedömning?	20
5.1.2	Vilken inställning har eleverna till bedömning?.....	24
5.1.3	Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?.....	32
6	Diskussion	36
6.1	Hur uppfattar eleverna bedömning?	36
6.2	Vilken inställning har eleverna till bedömning?.....	37
6.2.1	Relation mellan ansträngning och oro	37
6.2.2	Bedömning som utvecklande, positivt och lärande.....	39
6.2.3	Bedömning som kunskapskontroll.....	39
6.3	Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?.....	40
6.4	Metoddiskussion.....	41
6.4.1	Extern validitet.....	42
6.4.2	Begreppsvaliditet.....	42
6.4.3	Reliabilitet	43
6.4.4	Internt bortfall.....	43
6.4.5	Externt bortfall	43
6.5	Slutsats.....	44
6.6	Konsekvenser för yrkesrollen	45
6.6.1	Framtida studier.....	45
7	Sammanfattning.....	47

1 Inledning

Att bedöma som lärare eller att bli bedömd som elev i skolan är något ständigt närvarande, oavsett om det handlar om regelrätta betyg eller skriftliga omdömen. Bedömningen är ett inslag av den pedagogik som används i skolan, och bedömningen används bland annat för att läraren skall kunna anpassa undervisning utifrån elevernas utveckling och i relation till de uppsatta mål som finns. Bedömning har i olika tider spelat olika roller och tjänat olika syften, och ständigt varit en aktuell fråga. Bedömning i skolan är en fråga som dessutom engagerar spridda grupper, såsom barn och föräldrar, pedagoger, politiker och inte minst uppmanar till allmänt tyckande. Som student i utbildningsvetenskap, och som framtida pedagog finner jag frågan om bedömningens syfte som särskilt intressant ur ett lärande perspektiv. Är bedömning ett hjälpmedel eller ett hinder för den enskilda elevens kunskapsutveckling? Vem är betyg i synnerhet och bedömning i allmänhet till för? Är det positivt eller negativt att bli bedömd? Lär elever bättre eller sämre om de blir bedömda?

Betygsdiskussionen har i olika tider haft olika fokus och har handlat om allt ifrån fler betygssteg till att handla om huruvida ogiltig frånvaro skall skrivas in i elevernas betyg eller ej. En annan fråga som diskuterats flitigt och som nu är realitet är införandet av skriftliga omdömen i grundskolan. Den 15 juni 2008 trädde beslutet i kraft som innebär att skriftliga omdömen skall utfärdas i grundskolan, specialskolan, sameskolan och i den obligatoriska särskolan (Utbildningsdepartementet 2008). De skriftliga omdömena får vara betygsliknande och syftar till att placera in elevens kunskapsutveckling i relation till de mål som finns uppsatta i kursplanen respektive läroplanen (Utbildningsdepartementet 2008).

De skriftliga omdömena är en del av den individuella utvecklingsplanen och skall koppla elevens kunskapsutveckling till undervisningen (Skolverket 2009).

En individuell utvecklingsplan ska vara ett stöd för elevens lärande och sociala utveckling. Den skall dels innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling, dels en planering av hur skolan ska arbeta för att eleven ska utvecklas så långt som möjligt i riktning mot de nationella målen.

(Skolverket 2009, s 6).

De skriftliga omdömena skall grunda sig i den formativa bedömningen som läraren gör av eleven (Skolverket 2009). De kan innefatta såväl summativ som formativ bedömning, men

syftet med bedömningen är inte samma som vid betygsättning utan: ”...som ett medel för att främja lärande...” och ”...bör alltså både ha en tydlig framåtsyftande pedagogisk funktion och en sammanfattande funktion” (Skolverket 2009, s 38).

Den individuella utvecklingsplanen skall ” sammanfattande ange vilka kunskaper och förmågor som eleven skall utveckla” (Skolverket 2008, s 14).

Lindberg (2007) pekar på att forskningen kring betyg och bedömning domineras av statistiska analyser av data, ofta producerad på uppdrag av Skolverket, och att forskning kring elever och lärares perspektiv och erfarenheter av bedömning är tämligen begränsad. Detta gör att även forskningsfältet som sådant är tämligen snävt. De undersökningar som finns som berör elev- och/eller lärarperspektiv på bedömning är få och kvalitativa vilket gör det är svårt att dra generella slutsatser ur.

Mot denna bakgrund och mot det faktum att det finns indikatorer som talar för att vi går mot en utveckling som innebär att bedömningen ökar redan i de lägre klasserna (Törnvall 2001) finner jag frågan om elevers inställning till och uppfattning om bedömning såväl intressant som högaktuell.

Diskussionen kring skriftliga omdömen skapade en omfattande debatt och väckte uppmärksamhet, vilket väckte mitt intresse för frågan om summativ och formativ bedömning. I debatten hördes sällan elevperspektivet, detta och min önskan att som blivande lärare vilja veta mer om elevers inställning till och uppfattning om bedömning har gjort att jag valt ett syfte som tydligt relaterar till elevers perspektiv.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är således att utifrån en teoretisk forskningsbakgrund kring kunskapsbedömning erhålla kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning.

Med inställning avses elevernas syn på bedömning (utvecklande, oroligt etc) och med uppfattning avses deras tolkning av vad som är bedömning (prov, läxförhör etc).

1.2 Disposition

För att kunna följa denna studie ges i kapitel två en redogörelse av det aktuella forskningsläget rörande bedömning. Det aktuella forskningsläget kopplas till en kognitiv syn på lärande och begreppen formativ och summativ bedömning förklaras. I kapitel tre preciseras det problem uppsatsen tar sig an. I kapitel fyra presenteras val av metod och material samt genomförandet av studien. I kapitel fem presenteras, tolkas och analyseras det empiriska materialet. I det sjätte kapitlet diskuterar jag undersökningens resultat och metod. I det sjunde och avslutande kapitlet sammanfattas studien och forskningsbakgrunden såväl som den empiriska delen tas upp.

2 Forskningsbakgrund

Kunskapsbedömning är ett gammalt fenomen som fyllt olika syften i olika tider, där just betyg som en form av bedömning kanske är den mest diskuterade. Forskningen kring betygsbedömningen är tämligen omfattande, och spänner från epistemologiska frågeställningar kring vad kunskap är och hur kunskap skall uppfattas inom skolan till hur denna kunskap kan bedömas och hur den har bedömts ur ett historiskt perspektiv. Lindberg (2007) pekar på att forskningen kring bedömning och betyg i dagens skola koncentrerar sig till följande:

- Forskningen är till stor del baserad på statistiska analyser av datamängder och är ofta förknippade med uppdrag från Skolverket.
- Studier av grundskolans senare år utgör större delen av forskningen och de flesta studierna relaterar till uppdrag som getts av Skolverket eller till internationella mätningar (såsom PISA och TIMSS).
- Studier som rör gymnasieskolan relaterar ofta till betyg som urvalsinstrument till högre studier.

Skriftliga omdömen i svensk skola har funnits i snart två års tid och är ett tydligt exempel på hur formativ bedömning används i svensk skola. Svensk forskning kring skriftliga omdömen saknas helt enligt Andersson (2010) som 2010 publicerade den första forskningsrapporten på området.

För att orientera mig historiskt kring betygs funktion och för att förstå den funktion som bedömning spelar i dag har jag valt att orientera mig med hjälp av Nordgren (2008) och Korp (2003). Då undersökningar från forskningsfältet elevers inställning till och uppfattning om bedömning i dagens svenska skola är tämligen litet har jag främst orienterat mig inom området med hjälp av Törnvalles licentiatavhandling *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* (2001).

Eftersom bedömning relaterar till såväl den formativa som den summativa har jag valt att presentera dels forskning kring betygs funktion dels forskning som stödjer teorin om ett nytt bedömningsparadigm – bedömning är till för lärande. Korp (2003) talar om formativ och

summativ bedömning, och förutom hennes forskning lyfter jag även Klapp Lekholms (2010) forskning i denna bakgrund.

När det gäller forskning som rör bedömning kopplat till lärande generellt sett (och inte specifikt kopplat till varken ett elev- eller lärarperspektiv) har olika studier inom fältet *bedömning för lärande* av Paul Black och Dylan Wiliam samt D Royce Sadler spelat stor roll, samt svensk forskning i deras efterföljd av bland annat Jönsson (2008) och Holmgren (2010).

För kopplingen mellan bedömning och kognitiv syn på lärande får Korp (2003), Black (2005) samt Hoskyn och Quellmalz (1997) stå för.

Korp (2003) menar att arbetet med den formativa bedömningen i syfte att utveckla lärandet gör att eleverna idag är medvetna om på vilka grunder de bedöms, medan Lindberg (2007) anser att elevers uppfattning i de studier hon granskat är att bedömning genomförs i ett kontrollerande syfte.

2.1 Tidigare forskning kring betygens funktion

Nordgren (2008) talar om fem funktioner som betygen har haft genom åren:

- **Urval:** Betyg har främst haft funktionen som utväljare av sökande till högre studier och eller för tillträde till vissa yrkesarenor. Nordgren uppger att urvalsfunktionen skall ses som betygens ”grundfunktion” (s 11).
- **Information:** Betygen tjänar som länk mellan hemmet och skolan, som något som talar om hur eleven ligger kunskapsmässigt. Nordgren pekar på att det nuvarande betygssystemet kan spela denna roll då betygen är målrelaterade, medan det tidigare systemet var relativt och gav exempelvis föräldrarna en bild av eleven jämfört med övriga elever.
- **Kontroll:** Betygen fungerar här som ett mått för att kvalitetskontrollera enskilda skolor, eller utbildning över tid, eller exempelvis i internationell jämförelse. Kontrollen kan också utövas i syfte att säkerställa betygens likvärdighet.
- **Motivation:** Betygen ses som morot/piska för eleven att nå de mål som inte nås enbart genom intresse.

- Disciplin: Betygen används som en del av en större maktrelation, där eleven tvingas till underordning. Maktrelationen bygger på den värdering som pedagogen gör av den enskilda elevens prestation och med tanke på att detta skulle styra hur eleven agerar.

Korp (2003) anser att nutidens kunskapsbedömning handlar om motivering snarare än som tidigare sortering eller urval. Tidigare fanns ett behov av sortering av elever till högre studier alternativt yrkesliv, men i och med den expansiva utvecklingen av de västerländska utbildningssystemen i kombination med ett nu avtagande behov relativt antalet utbildade av utbildad arbetskraft fyller bedömning inte längre det sorterande syfte som den en gång hade, enligt Korp (2003). Detta har skett parallellt med flera andra förändringar av skolan, såsom övergången till målorienterade betyg och nedkortade läroplaner. Korp (2003) går så långt som att tala om ett nytt paradigm. Detta nya paradigm kännetecknas, hävdar Korp (2003), av en förändrad inställning till elevers lärande och utbildningens roll. Denna förändrade inställning innefattar tron på att *alla* elever har möjligheten att lära sig och kan tillgodogöra sig avancerat tänkande. Den andra delen av paradigmet bygger på en förändring av synsättet kring lärande, där den kognitiva eller konstruktivistiska är det rådande. Detta innebär bland annat att kunskap ses som sociala och kulturella konstruktioner. Dessa lärandeteorier understryker också att hur väl en elev presterar kognitivt måste ses i relation till den enskilde elevens personliga livssituation. Som en tredje del av paradigmet pekar Korp (2003) ut det förändrade synsättet på bedömning, där bedömning ses som en del av undervisningen, snarare än ett resultat av undervisningen. Bedömning kan alltså användas som en pedagogisk metod i syfte att främja lärandet. Att bedömningen tagit denna större roll i klassrummet anser Korp (2003) har gjort att eleverna i dag är mer medvetna om vad som förväntas av dem och på vilka grunder de bedöms.

2.2 Tidigare forskning kring bedömning

Lindberg (2007) har gått igenom forskningen som har genomförts i Sverige mellan åren 2000 och 2007 som har ett elevperspektiv på bedömning. Resultatet visar att det finns tre studier som berör elever på grundskolenivå och fyra studier som berör elever på gymnasiet. En uppfattning som delas av eleverna i den forskning som Lindberg (2007) funnit är att bedömning genomförs i syfte att kontrollera och styra eleverna. Stress beskrivs enligt Lindberg (2007) som en faktor flera elever i dessa studier lyfter fram. Eleverna i de nämnda studierna kunde, enligt Lindberg (2007), ju äldre de var, tydligare göra kopplingen mellan

bedömning och andra situationer än prov. Bland de undersökta eleverna fanns emellertid svårigheter att definiera vilka dessa situationer var.

2.2.1 Törnvals studie av elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning

I sin studie *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* (2001) har Törnvall intervjuat 45 elever i årskurserna 1-9. En stor del av undersökningen kretsar kring att kartlägga vad eleverna själva lägger in i att bli bedömd. Det visar sig att många elever är medvetna om att prov och tester är bedömningsgrundande, med det är inte lika självklart att även lärarens observationer eller läxförhör är det. Studien visar på att eleverna har uppfattningen att bedömning är i syfte att kontrollera kunskaper och att bedömningen också ökar lärandet (Törnvall 2001). Eleverna ger uttryck för att det är utvecklande att bli bedömd samtidigt som de anger att det är ansträngande (Törnvall 2001). Studien visar vidare att eleverna uppfattar utvecklingssamtalen som formativa. Törnvall (2001) har också studerat hur eleverna upplever själva bedömningssituationen och funnit att upplevelserna spänner från nervositet till att det är roligt att bli bedömd. Flera av eleverna i Törnvals studie (2001) anger att de upplever oro vid bedömning, och att oron ökar vid tidspress. Törnvall har använt sig av grundad teori och utvecklar i sin studie två typelever som hon finner karaktäristiska för elever i bedömningssituationer. Typelev A förbereder sig inte "särskilt mycket" (2001, s 216) och visar inte heller samma medvetenhet som typelev B gör inför vad bedömning är. Typelev A reagerar ofta med nervositet inför situationer som hon uppfattar som reell bedömning, exempelvis prov. Typelev B däremot beskrivs av Törnvall som en ambitiös elev som är medveten om bedömningens ständiga närvaro. Nervositet kopplas tydligare ihop med prestation och den egna elevens förberedelser än hos typelev A.

2.2.2 Formativ och summativ bedömning kopplat till lärandet

Den formativa bedömningen beskrivs av Korp (2003) som utvecklande och vars syfte är att just utveckla eleven mot att nå de för utbildningen uppsatta målen. På så vis kan den formativa bedömningen ses som främjande av lärande. Klapp Lekholm (2010) beskriver den formativa bedömningen i syfte att både "förbättra och stödja" (s 131) lärandet. Om eleven görs delaktig i sin lärprocess utvecklar eleven kännedom om sig själv och sitt lärande och kan genom detta också förbättra sitt resultat (Korp 2003).

Klapp Lekholm (2010) anger som den summativa bedömningens syfte att genom flera former av bedömning summera lärandet efter exempelvis en avslutad utbildning eller kurs. Korp (2003) beskriver den summativa bedömningen som nära kopplad till betygsättning, vars syfte är att ge en så bra bild som möjligt av elevernas lärande i relation till de mål som finns uppsatta. Den summativa bedömningen, menar Korp (2003), kan också användas i syfte att skilja individer åt, och ger högskoleprovet som ett sådant exempel. Skillnaden mellan den formativa och den summativa bedömningen kan enkelt sammanfattats till vilket syfte de har.

Black och Wiliam (1998) lanserar teorin om klassrummet som den svarta lådan. Teorin bygger på att input av olika slag, mer resurser eller exempelvis en viss sorts prov tillförs klassrummet och som output skall vi få exempelvis ett bättre läranderesultat eller mer nöjda lärare. Black och William (1998) belyser att inputen sällan kommer med direktiv till läraren rörande hur, utan detta lämnas till den enskilde att besluta om, därav namnet den svarta lådan. Black och Wiliam (1998) anser att genom att arbeta med relationen mellan läraren och eleven i form av formativ bedömning kan också den enskildes resultat förbättras, och de visar också på en rad studier som gjorts som stödjer detta. Istället för formativ bedömning väljer Jönsson (2008) att kalla det för autentisk bedömning och anger två kriterier för att bedömningen skall vara just autentisk. Dels skall bedömning reflektera ”the real world” (2008, s 29) genom att eleverna skall arbeta med realistiska problem, dels skall bedömningen tydligt kopplas till det som anses vara kvalitativt i just det samhälle som eleven lever i. Dock pekar Jönsson (2008) på svårigheten med detta då verkligheten i viss mån är en konstruktion. Centralt för den formativa bedömningen är feedback, och Sadler (1989) pekar ut två aktörer för att feedbacken skall kunna fungera, läraren och eleven. Lärarens roll är att se till att eleven har förståelse för *vad* det är som skall uppnås, men också att informera om *var* eleven befinner sig i relation till målen samt att belägga detta med bevis. När detta är klart för eleven är fokus för den formativa bedömningen *hur* eleven kan förflytta sig från sin nuvarande position till att nå målen (Sadler 1989). Holmgren (2010) belyser vikten av just bevisen, och påstår att beviset är en förutsättning för eleven att nå målet, och kallar detta för att äga sin kunskapsutveckling.

Piaget syn på lärandet där människan lär genom att aktivt agera och anpassa sin konstruktion av kunskap (Stensmo 2007) är en princip som såväl Korp och Black använder sig av i sin syn på lärande och i sin syn av formativ och summativ bedömning (Korp 2003; Black 2005). Lärandet sker genom en aktiv process och eleven behöver kognitiva strategier för sitt lärande

(Korp 2003). Dessa kognitiva strategier för lärande bygger på hur information skall hanteras, nämligen genom analys, jämförelse, slutledning och tolkning samt värdering (Korp 2003). Därtill, anser företrädare av det kognitiva perspektivet, behöver eleverna kunna granska sitt eget lärande. Strategier för detta granskande benämns av Hoskyn och Quellmalz (1997) som metakognitiva. De metakognitiva strategierna har till syfte att övervaka och utveckla det egna lärandet. Hoskyn och Quellmalz (1997) pekar på att de elever som inte når uppsatta mål inte heller använder sig av strategiskt tänkande när de hanterar information, inte heller har de verktygen att övervaka det egna lärandet.

Black (2005) beskriver metakognition som en metod att kunna äga sitt lärande och visar på flera studier som visar på sambandet mellan elevernas resultat och deras nivå av metakognition.

2.3 Forskning kring skriftliga omdömen

Rapporten *Skriftliga omdömen – klara besked?* av Andersson (2010) är den enda publicerade rapport kring skriftliga omdömen. Studien undersöker en kommuns erfarenheter av skriftliga omdömen och är genomförd 2009. Andersson uppger att reformen kan ses som påtvingad uppifrån och att detta inneburit att lärarna känner sig tveksamma till den. Resultatet från Anderssons studie (2010) visar på att lärarna saknar direktiv för att skriva omdömena. Vidare uppger flera av lärarna i studien att det är svårt att formulera omdömen i skrift och Anderssons granskning av omdömena visar på att flera av dem inte berör hur eleven kan arbeta med att nå uppsatta mål. Andersson (2010) pekar på att flera av lärarna uttrycker att de upplever oklarhet kring hur mål skall definieras och hur en likvärdig bedömning kan komma till stånd.

Anderssons studie (2010) visar också på att den bild som förmedlas via media och genom den politiska debatten inte stämmer överens med de riktlinjer och den information som producerats av Skolverket. Detta bedömer Andersson (2010) bidrar till den allmänt oklara bild över de skriftliga omdömenas syfte och funktion.

3 Problemprecisering

Kunskapsbedömning är en synnerligen aktuell fråga, inte minst med tanke på de skriftliga omdömena som är den senaste reformen av svensk skola. Syftet med undersökningen är att utifrån forskningsbakgrunden kring kunskapsbedömning erhålla kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning. Några av huvuddragen i forskningsbakgrunden är:

- det finns studier som visar på att formativ bedömning gör att eleverna är medvetna om på vilka grunder de bedöms och att de därmed lär bättre samtidigt som det finns studier som visar på att bedömningen används kontrollerande och att eleverna också upplever den så,
- att det finns studier som visar på att elever ser prov och skriftliga arbeten som bedömningsgrundande men inte muntliga framträdande i samma utsträckning samtidigt som det finns studier som visar på att ju äldre eleverna är desto fler former av bedömning, än enbart prov, kan de identifiera,
- att de elever som ser bedömningen som formativ också har en positivare inställning till bedömning.

Detta har lett till följande problemprecisering:

- Vilken inställning har eleverna till bedömning?
- Hur uppfattar eleverna bedömning?
- Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

4 Metod, material och genomförande

4.1 Val av metod

Studien tog sin utgångspunkt i mitt intresse för kunskapsbedömning och mitt intresse för att undersöka relationen till lärande. Efter det att frågeställningen formulerats valdes en lämplig metodologisk utgångspunkt. Då syftet med studien är att utforska snarare än att förklara och frågeställningen är beskrivande används en icke-experimentell undersökning i form av en enkät.

4.1.1 Frågeundersökning i form av en respondentundersökning

Studien är en respondentundersökning, det vill säga det är de intervjuades inställningar till och uppfattningar om bedömning som studeras. Den är genomförd som en frågeundersökning, vilket innebär att genomförandet metodologiskt sett har skett i form av en enkät.

Enkäten (se bilaga 1) utformades med följande indelning för att svara mot studiens syfte:

- Hur uppfattar eleverna bedömning?
- Vilken inställning har eleverna till bedömning?
- Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

Enkäten utformades med standardiserade frågor med fasta svarsalternativ. Frågorna var utformade så att eleverna har fått ta ställning till hur väl påståendena stämmer överens med deras uppfattning.

4.1.2 Metodologiska överväganden

Då perspektivet på studien, det vill säga elevens, är att betrakta som tämligen outforskat skall studien ses som ett slags pilotprojekt i syfte att utforska fältet. Det primära syftet har inte varit att måla den breda bilden, utan snarare att kvantifiera den i syfte att göra den mer förståbar. Metodvalet speglar också min kunskapsteoretiska grundsyn därav har jag valt en metod som

har möjligheten att generera ett ”objektivt” resultat och därmed också möjligheten att undersöka kausaliteten mellan variabler. Att studien skall kunna replikeras har vägt tyngre än att gå på djupet kring problemet. Enkät har den fördelen att ”intervjuareffekten” uteblir. Bryman (2004) beskriver intervjuareffekten som risken att intervjuaren och respondenten påverkas av varandra minimeras. En annan tydlig fördel som Bryman (2004) lyfter fram är att det är billigt att använda sig av enkäter. I föreliggande fall har detta framför allt varit tydligt avseende tidsaspekten då enkäterna är snabbare att genomföra än intervjuer men också datamaterialet går snabbare att hantera. Då jag dessutom valt att göra ett strukturerat urval, det vill säga att inte skicka ut blanketten till ett slumpmässigt urval av populationen utan till en vald klass så borgar detta för ett lägre bortfall. Alla elever (förutom de som var frånvarande vid den aktuella lektionen) har fyllt i enkäten. Detta minskar risken för samplingsrelaterade fel.

Det strategiska urvalet har den nackdelen att resultatet är svårt att generalisera, därav begränsade jag populationen till en klass, då att utöka populationen inte skulle ha påverkat möjligheten till generalisering.

För att undvika fel vid själva datainsamlingen lades tid och vikt vid att utforma enkäten på ett så bra sätt som möjligt. Bryman (2004) talar om vikten att använda sig av en tydlig presentation, någonting som beaktades vid utformandet. Alla frågor var slutna och svarsalternativen var de samma för alla frågor, där eleverna kunde välja mellan alternativen 1, 2, 3, 4, 5. En 1:a motsvarade ”instämmer inte alls” och en 5:a motsvarade ”instämmer helt”. En annan fördel med att arbeta med slutna frågor som Bryman (2004) lyfter fram är att det ökar möjligheterna till att göra jämförelser mellan respondenterna. Att det är enklare att göra jämförelser då alla svar är kodade på samma vis ökar undersökningens reliabilitet. Då det är respondenten som själv tecknar ner sitt svar genom att ringa in en siffra så ökar studiens validitet då jag som intervjuare inte är den som ansvarar för nedtecknandet av svaren.

4.1.3 Etiska överväganden

Inför genomförandet av studien övervägde jag följande etiska riktlinjer:

- eventuell skada för eleverna i studien
- eventuell brist på samtycke

- eventuellt intrång i privatlivet
- eventuella falska löften eller avsaknad av information

(Efter Diener, Crandall (1978) i Bryman 2004, s 443).

Jag orienterade mig kring forskningsetik via <http://codex.vr.se> som är en webbplats som drivs av Centrum för forsknings & bioetik vid Uppsala universitet tillsammans med Vetenskapsrådet. Mina etiska överväganden ledde till att eleverna tillfrågades muntligen om de ville delta i studien och blev informerade om att enkäten genomfördes anonymt och att när studien presenterades skulle det således inte gå att utläsa vilka det var som deltagit i studien. Eleverna informerades skriftligen om att jag som genomförde studien var student vid lärarhögskolan i Kristianstad. Studiens syfte beskrevs kort samt vad det var för sorts information som skulle inhämtas. Genomförandet av studien beskrevs och exempel gavs på själva genomförandet. Undersökaren skulle deltagit vid undersökningstillfället men fick förhinder, varvid kontaktinformation såsom telefonnummer saknades.

4.1.4 Urval

Studien styrs av ett personligt intresse för eleven och elevens lärande och är därför avgränsad till ett elevperspektiv. Den empiriska undersökningen har bestått i att undersöka *en* högstadielklass inställning till och uppfattning om bedömning. Klassen var en årskurs sju på en kommunal högstadieskola i Skåne.

Jag valde att undersöka en sjundeklass eftersom dessa elever ännu inte får betyg men som när studien genomfördes stod inför att få skriftliga omdömen för första gången. Urvalet är ett strategiskt urval och Bryman (2004) lyfter fram tidsaspekten som motiv för detta då det är svårt att på kort tid genomföra undersökningar med ett sannolikhetsurval. Detta påverkar naturligtvis möjligheterna till generaliserbarhet, då resultatet enbart kan appliceras på den specifika skola som jag valt att titta på.

Den analytiska generaliseringen, det vill säga att genom att diskutera empirin ur ett teoretiskt perspektiv lyfta fram de delar av undersökningen som är representativa för populationen i fråga, skall ses som en del av resultatbearbetningen men inte det primära syftet med den. För att kunna dra några generaliserande slutsatser skulle liknande studier behöva upprepas. Analysen av resultatet skall alltså snarare ses ur ett metodologiskt perspektiv att bearbeta

aktuell data i det aktuella fallet. Vidare, då det är en relativt utforskad företeelse som studeras, anser jag att det är vetenskapligt intressant och skall ses som ett försök att studera ett utforskat fält.

4.1.5 Definition av population

Den målpopulation som står som föremål för undersökningen är de elever som påverkas av bedömning. Av praktiska skäl är det inte möjligt att undersöka hela målpopulationen utan jag valde att undersöka en urvalsenhet och denna utgjordes av en klass. Dahmström (1996) anger flera fördelar med att göra urvalsundersökningar snarare än totalundersökningar:

- tid och kostnad
- minskat bortfall
- möjligheten att ställa många och mer detaljerade frågor ökar.

4.1.6 Genomförande och databearbetning

Undersökningen genomfördes i november 2008 i form av en gruppenkät. Dahmström (1996) definierar gruppenkät som en enkät som delas ut till alla i den valda populationen vid ett och samma tillfälle. Klassläraren hade fått enkäten sänd till sig via post, och gruppenkäten delades ut till samtliga närvarande. Klassläraren gav en kort introduktionen och frågade om det fanns några oklarheter, men hon fick inga frågor. Enligt klassläraren fylldes enkäten i under tystnad och detta tog lite drygt tio minuter. Efter genomförandet postade klassläraren enkäterna till undersökaren. De inlämnade svaren numrerades och fördes in i en excelfil. Materialet krävde ingen omkodning, eftersom enkäterna var utformade med följande svarsalternativ:

1 = tar avstånd helt

2 = tar delvis avstånd

3 = Vet inte/ har ingen åsikt

4 = instämmer delvis

5 = instämmer helt

Påståendena utformades efter en ordinalskala. En ordinalskala innebär att de olika kategorierna är ordnade, i detta fallet från vänster till höger, där en kryss kring en kategori längre åt höger innebär att eleven instämmer mer med påståendet. Avståndet mellan

kategorierna (1, 2, 3, 4 och 5) är inte ekvidistanta. Detta innebär att den data som jag samlade in genom enkäten, kan rangordnas men det går inte att ange avståndet mellan de olika värdena. Att avståndet inte går att ange innebär att av resultatet går det inte uttala sig om en eventuell ökning eller minskning i elevernas inställning.

4.1.7 Analys

Materialet analyserades främst univariat, dels genom att resultatet beskrevs i form av diagram och dels genom att variationen av spridningsmättet presenteras. En del av materialet presenterades i form av en frekvenstabell. En bivariat analys i form av en contingencytabell för att analysera ett eventuellt samband mellan två variabler genomfördes, delar av resultatet av analysen presenterades i löpande text i resultatdelen och diskuterades i diskussionsavsnittet.

4.2 Val av material

I mitt urval av tidigare forskning har jag använt mig främst av databasen Libris och gjort sökningar som relaterar till kunskapsbedömning och lärande. Jag läste inledningsvis ett större antal övergripande böcker i ämnet för att bilda mig en allmän uppfattning av den historiska utvecklingen av betyg och synen på kunskapsbedömning kopplat till lärande över tid. Därefter valde jag ut de teoretiker som jag fann intressanta med tanke på det rådande paradigmet inom kunskapsbedömning. Eftersom det finns forskning som inte stödjer det nya bedömningsparadigmet valde jag även ut forskning som belyser synen på bedömning ur det perspektivet. Forskningsbakgrunden gör anspråk på att täcka in perspektivet som rör det nya bedömningsparadigmet och också visa på forskning som ger ett annat resultat snarare än att ge en helhetssyn av litteraturfältet. I denna orientering har jag använt mig såväl av böcker som av vetenskapliga artiklar.

Då jag studerat ett politiskt fattat beslut och elevers inställning till och uppfattning om detta har jag valt att orientera mig i den samtida politiska debatten främst genom att läsa debattartiklar ur dagspressen samt pressmeddelanden och informationsmaterial via främst Utbildningsdepartementet och Skolverket. I detta sökande efter relevant litteratur har rixlex varit behjälpligt.

5 Resultat av enkät

20 enkäter sändes till skolan, och då fyra av klassens elever var frånvarande den dag då de delades ut besvarades 16 enkäter. Det externa bortfallet är 20%.

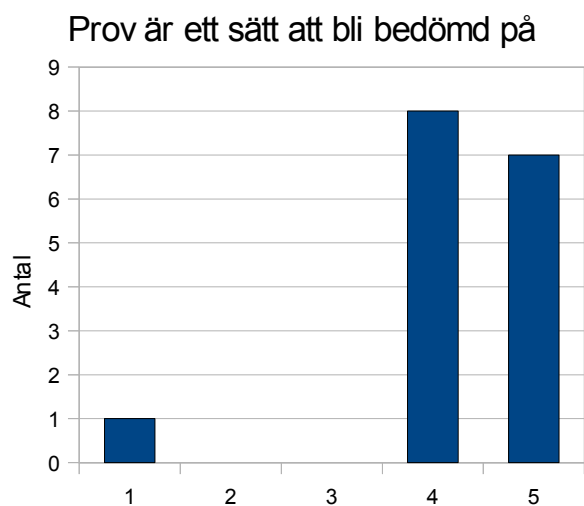
Jag har valt att beskriva det empiriska materialet i form av diagram, och motivet till detta är som Bryman (2004) anger, att det underlättar för läsaren att tolka och förstå data. Y-axeln anger antalet elever som ringat in de olika svarsalternativen. X-axeln anger de olika svarsalternativen. Jag har också angivit medianen som mått på centraltendensen. Centraltendensen anger med en siffra den typiska fördelningen av värdet på en variabel (Bryman 2004). Att ange centraltendensen med median istället för exempelvis medelvärde har fördelen att medianen inte är känslig på samma sätt som medelvärdet är för extrema värden (Bryman 2004).

5.1.1 Hur uppfattar eleverna bedömning?

Frekvenstabellen nedan anger hur många procent av eleverna i klassen som helt eller delvis uppfattar prov, egna texter, läxförhör, muntliga förhör, muntliga redovisningar, hur aktiv eleven är på lektionen samt uppförande (figur 1 - 7) som bedömning:

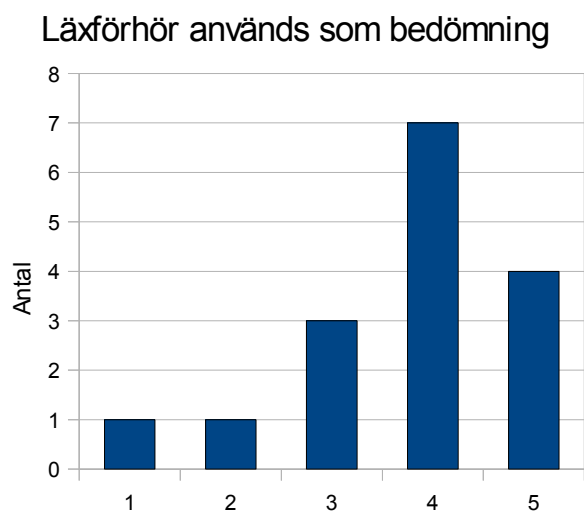
Prov	93,75%
Egna texter	93,75%
Läxförhör	81,25%
Muntliga förhör	81,25%
Muntliga redovisningar	81,25%
Aktiv på lektionerna	81,25%
Uppförande	75%

Diagram 1



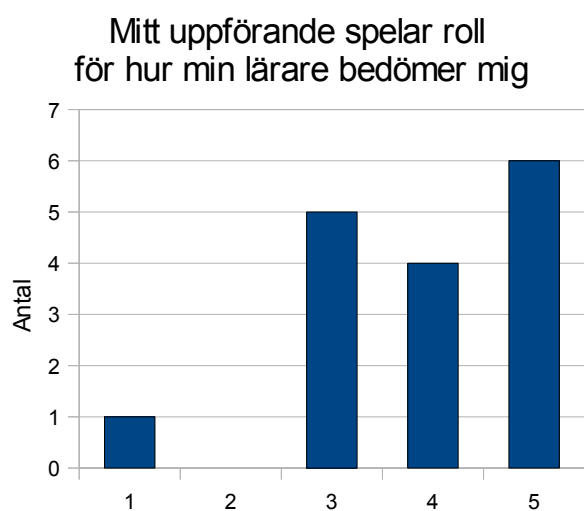
Av 16 tillfrågade instämde 15 helt eller delvis i påståendet att prov är ett sätt att bli bedömd på. En av de tillfrågade instämde inte alls. Median: 4.

Diagram 2



Av 16 tillfrågade instämde 11 helt eller delvis i påståendet att läxförhör används som bedömning, tre svarade vet ej/saknar åsikt och två instämde inte (helt eller delvis). Median: 4.

Diagram 3



Av 16 tillfrågade instämde 10 helt eller delvis i påståendet att det egna uppförandet spelar roll för lärarens bedömning, fem angav vet ej/saknar åsikt och en tog helt avstånd från påståendet. Median: 4.

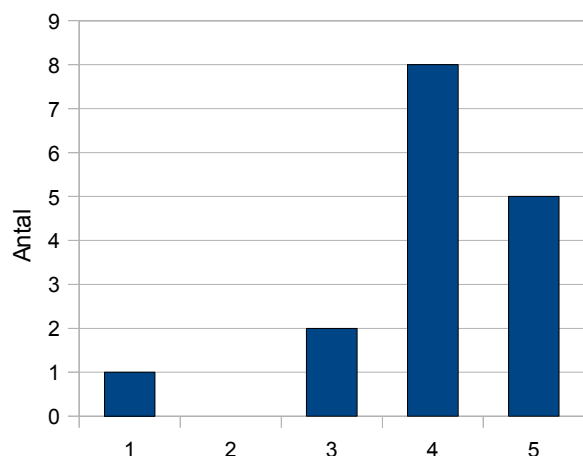
Diagram 4



13 av de 16 som besvarade enkäten instämde helt eller delvis i påståendet att hur aktiv eleven är påverkar hur eleven sen blir bedömd, två angav vet ej/saknar åsikt, en tog helt avstånd från påståendet. Median: 4.

Diagram 5

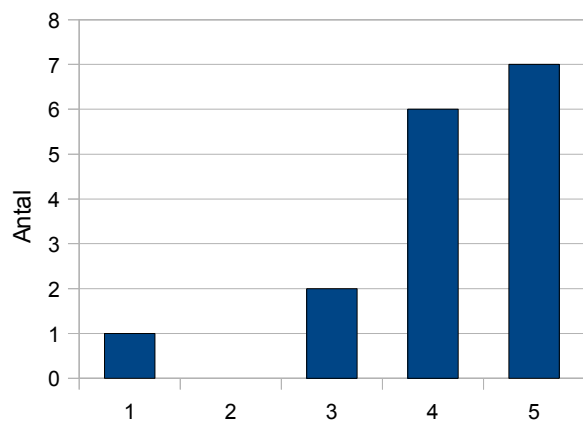
Muntliga förhör är en form av bedömning



13 av de 16 som besvarade enkäten instämde helt eller delvis i påståendet att muntliga förhör är en form av bedömning, två angav vet ej/saknar åsikt och en tog helt avstånd från påståendet. Median: 4.

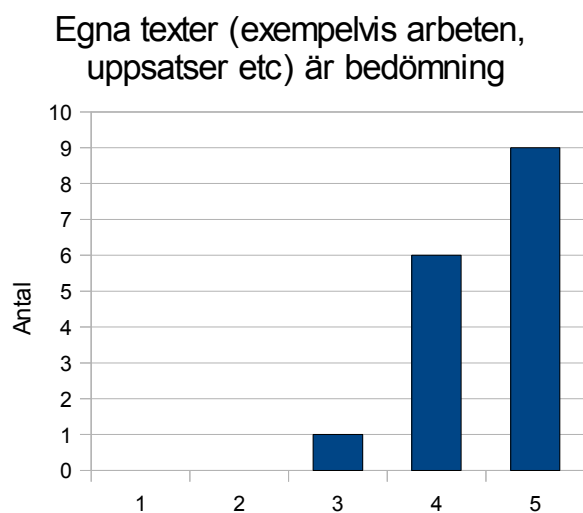
Diagram 6

Muntliga redovisningar inför klassen är en form av bedömning



13 av 16 angav att muntliga redovisningar inför klassen är en form av bedömning, två svarade vet ej/saknar åsikt och en tog helt avstånd från påståendet. Median: 4.

Diagram 7



Hela 15 av de 16 som besvarat enkäten angav att egna arbeten är bedömning, en svarade vet ej/saknar åsikt. Median: 4,5.

5.1.2 Vilken inställning har eleverna till bedömning?

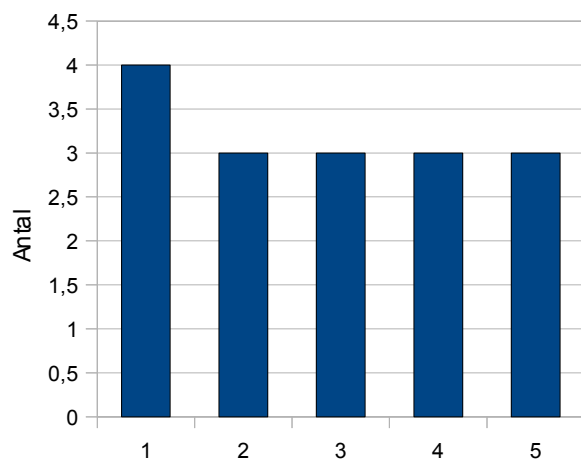
Studien undersökte elevernas inställning genom att fråga ”När jag bli bedömd känner jag...”

mig orolig	37,5 %
mig stressad	37,5%
glädje	31,25%
mig ledsen	12,5%
prestationsångest	50%

Procentsatserna anger hur många som helt eller delvis instämde med påståendena i figur 8 – 12.

Diagram 8

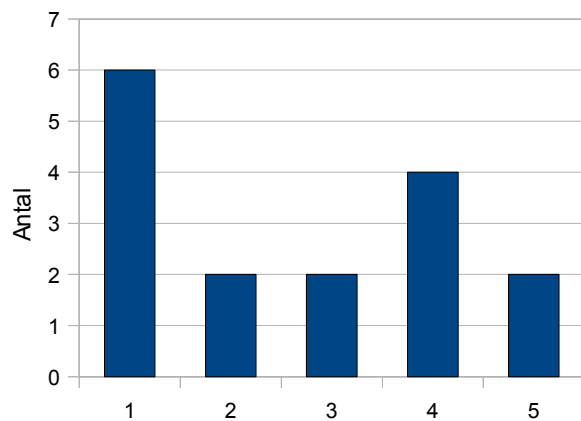
När jag blir bedömd känner jag mig orolig



Sju av 16 angav att de inte (helt eller delvis) känner sig oroliga av bedömning, medan sex angav (helt eller delvis) att bedömning gjorde att de kände sig oroliga. Tre svarade vet ej/ har ingen åsikt. Median: 3.

Diagram 9

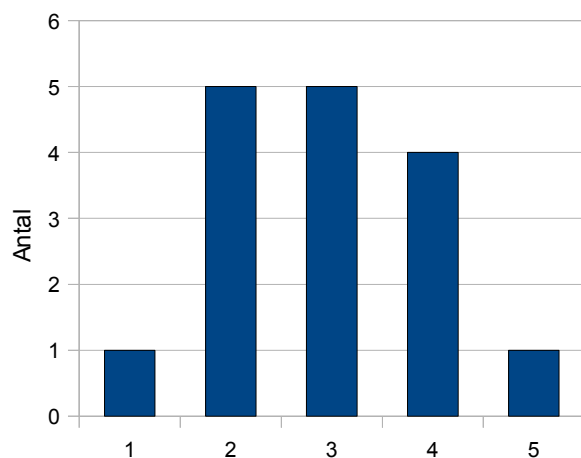
När jag blir bedömd känner jag mig stressad



Åtta av 16 angav att de inte (helt eller delvis) kände sig stressade av bedömning, två angav vet ej/saknar åsikt och sex höll (helt eller delvis) med. Median: 2,5.

Diagram 10

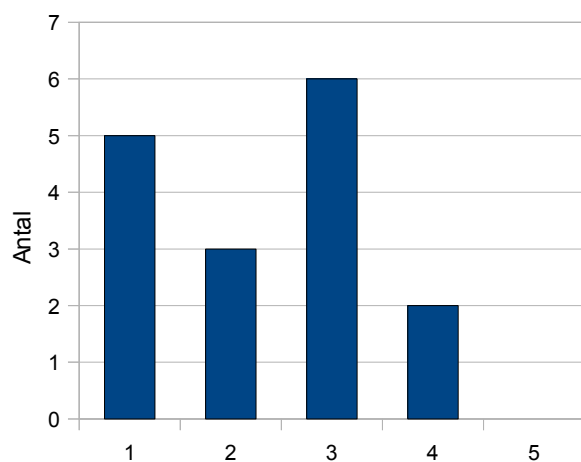
När jag blir bedömd känner jag glädje



Fem av 16 instämde helt eller delvis i påståendet: ”När jag blir bedömd känner jag glädje”, fem angav vet ej/saknar åsikt och sex tog avstånd (helt eller delvis). Median: 3.

Diagram 11

När jag blir bedömd känner jag mig ledsa



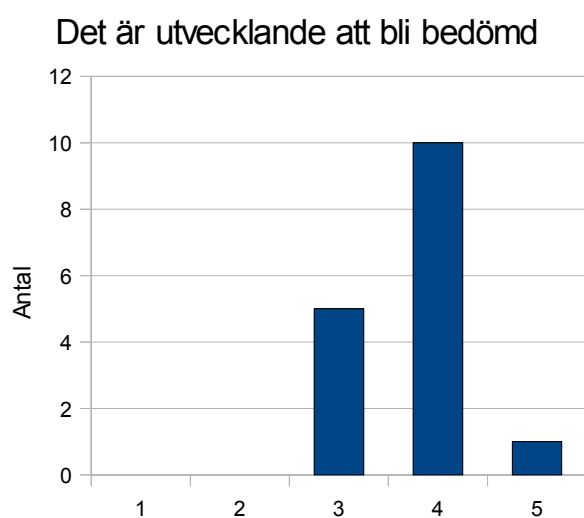
Två av sexton instämde delvis i påståendet att bedömning gör att de känner sig ledsna, sex stycken angav vet ej/saknar åsikt, åtta tog (helt eller delvis) avstånd. Median: 2,5.

Diagram 12



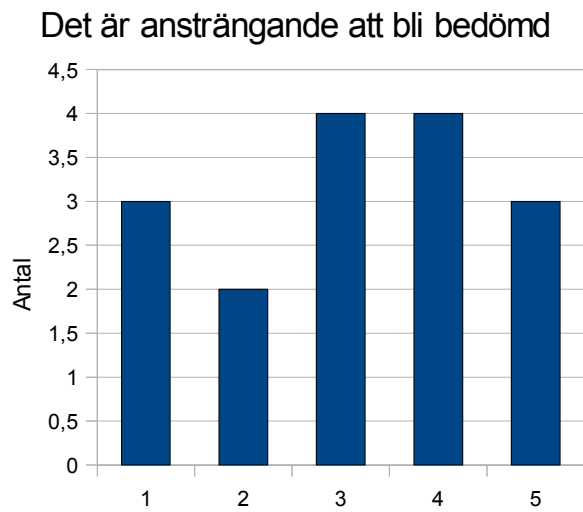
Åtta av sexton angav (helt eller delvis) att de instämde i påståendet att blir bedömd gör att jag känner prestationsångest, en svarade vet ej/saknar åsikt och sju angav att de tog avstånd (helt eller delvis). Median: 3,5.

Diagram 13



Elva av 16 hade angett att de höll med helt eller delvis i påståendet att det är utvecklande att bli bedömd. Fem angav vet ej/har ingen åsikt. Median: 4.

Diagram 14



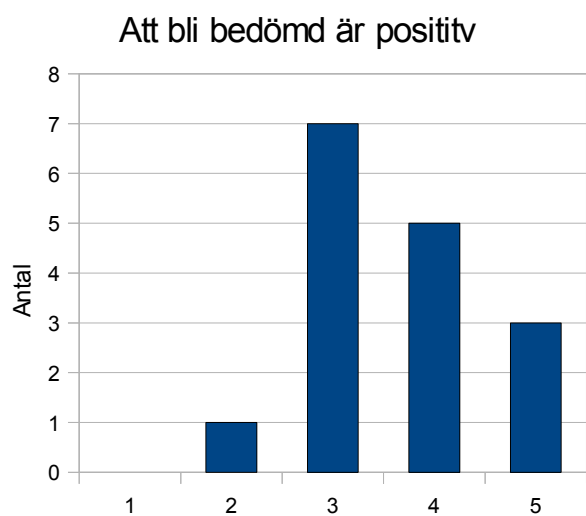
Sju av 16 angav att de helt eller delvis instämde med påståendet att det är ansträngande att bli bedömd, fyra svarade vet ej/saknade åsikt och fem angav att de tog avstånd (helt eller delvis). Median: 3.

Diagram 15



Åtta av 16 instämde helt eller delvis att bedömning gör att eleven lär sig mer än om den inte blev bedömd, sju av 16 angav vet ej/har ingen åsikt och en tog avstånd helt från påståendet. Median: 3,5.

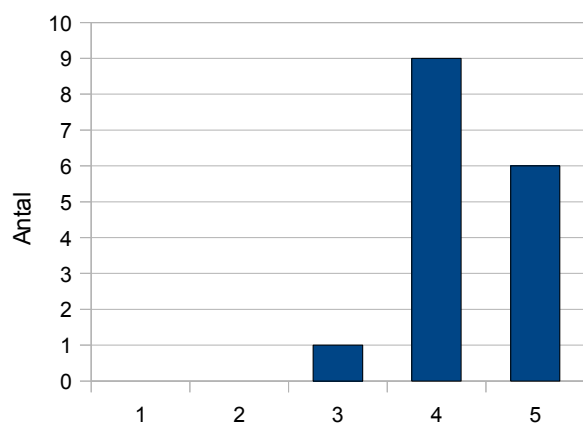
Diagram 16



Åtta av 16 angav att det var positivt att bli bedömd, sju angav vet ej/ har ingen åsikt och en tog delvis avstånd från påståendet. Median: 3,5.

Diagram 17

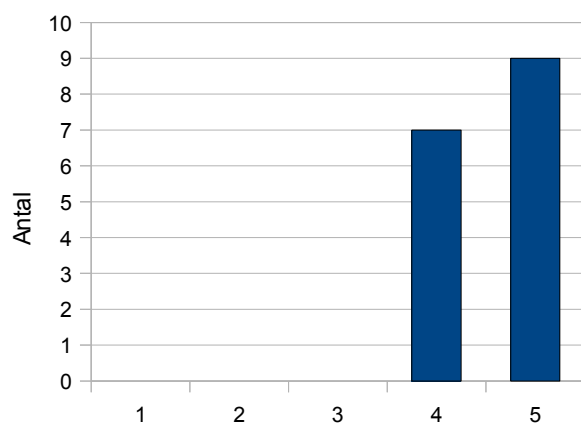
I skolan bedöms jag för att läraren skall kolla vad jag kan



15 av 16 som besvarat enkäten instämde helt eller delvis i påståendet att bedömning används för att läraren skall kontrollera kunskapsnivån. Median: 4.

Diagram 18

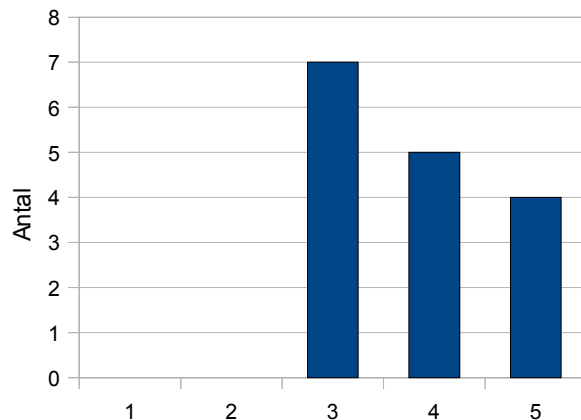
I skolan bedöms jag för att jag skall få visa vad jag kan



16 av 16 som besvarade enkäten angav att bedömning användes för att eleven skall få visa vad den kan. Median: 4,5.

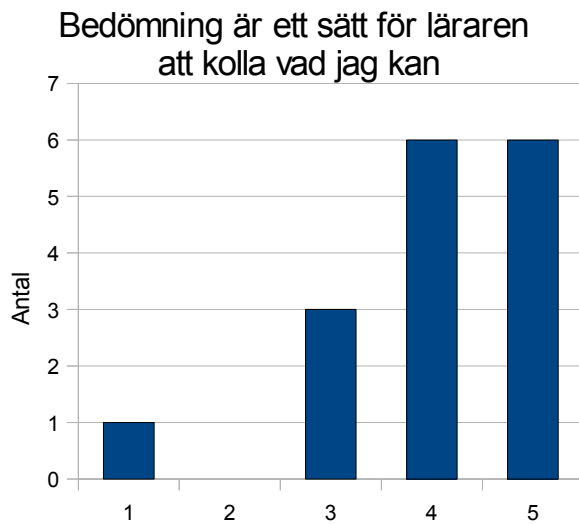
Diagram 19

Jag blir bedömd för att det är något som läraren måste göra



Nio av 16 instämde helt eller delvis i att bedömning är någonting som läraren måste göra, sju angav vet ej/saknar åsikt. Median: 4.

Diagram 20

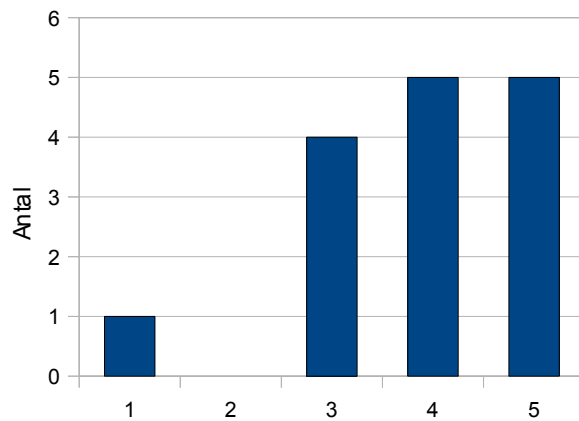


12 av 16 tillfrågade höll helt eller delvis med om påståendet att bedömning används för att läraren skall kolla vad eleven kan, tre angav jag vet ej/saknar åsikt, en tog helt avstånd.

Median: 4.

Diagram 21

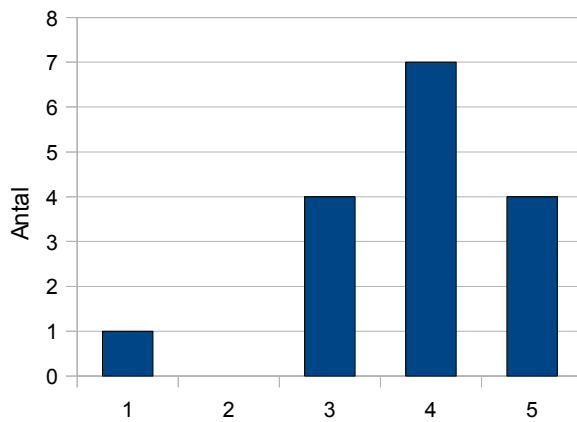
Att veta att jag skall bli bedömd ökar min motivering – ”jag pluggar mera”



En av de intervjuade svarade inte på denna fråga. Det interna bortfallet på frågan är 6,25%. 10 av 15 (2/3) som besvarade frågan angav att bedömning ökar deras motivering motivation, fyran angav vet ej/saknar åsikt, en tog helt avstånd. Median: 4.

Diagram 22

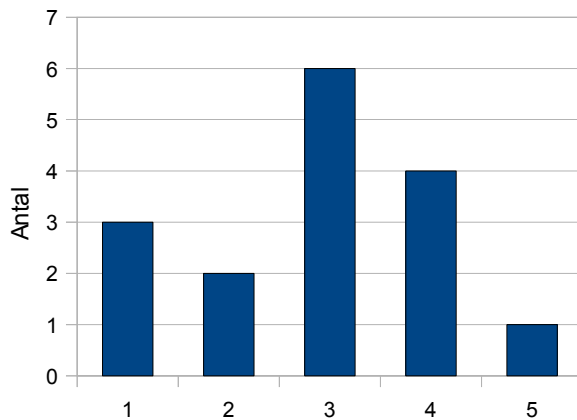
Lärare bedömer mig för att kunna sätta mina betyg



11 av 16 instämde helt eller delvis i påståendet att lärare bedömer för att kunna sätta betyg, fyra angav vet ej/saknar åsikt och en tog helt avstånd. Median: 4.

Diagram 23

Bedömning gör att det är lättare för mig att fundera över vad jag vill med mitt liv



Fem av 16 instämde helt eller delvis i påståendet att bedömning underlättar för eleven att fundera över vad den vill göra av sitt liv, sex svarade vet ej/saknar åsikt och fem tog (helt eller delvis) avstånd. Median: 3.

5.1.3 Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

Frågorna kring skriftliga omdömen inleddes med:

Diagram 24



Här angav tre utav de 16 tillfrågade att de inte visste/saknade åsikt att de skulle få skriftliga omdömen, övriga angav att de (helt eller delvis) instämde i påståendet. Median: 5.

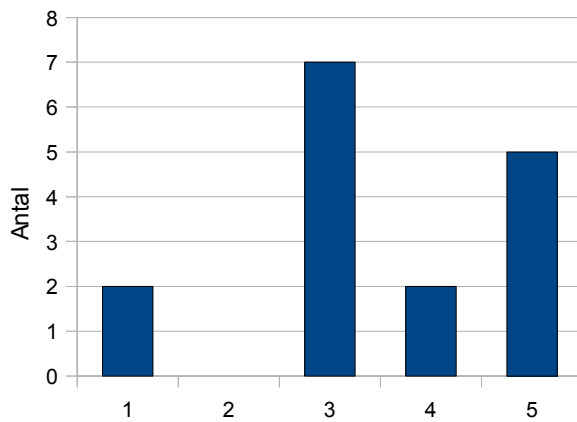
Diagram 25



Sex av 16 angav att skriftliga omdömen var det samma som betyg, åtta svarade vet ej/saknar åsikt, två tog helt avstånd. Median: 3 .

Diagram 26

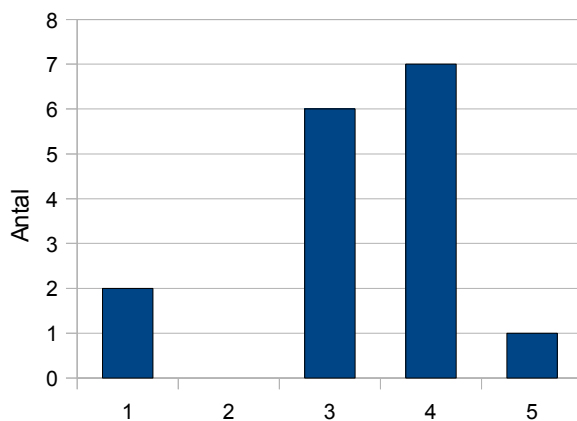
Införandet av skriftliga omdömen
kommer göra att jag lär mig mer



Sju av 16 angav att de instämde helt eller delvis i påståendet att de skriftliga omdömena kommer innebära att de kommer att lära sig mer, sju angav vet ej/saknar åsikt och två tog helt avstånd. Median: 3.

Diagram 27

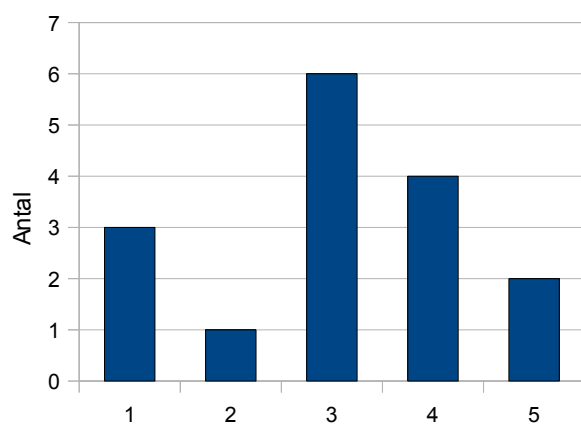
Införandet av skriftliga omdömen
gör att jag kommer att plugga mer



Åtta av 16 angav att de instämde helt eller delvis med påståendet att skriftliga omdömen gör att de kommer att plugga mer, sex svarade vet ej/saknar åsikt och två tog helt avstånd. Median: 3,5.

Diagram 28

Införandet av skriftliga omdömen
gör att jag kommer att uppföra mig bättre



Sex av 16 angav (helt eller delvis) att införande av skriftliga omdömen gör att de kommer att uppföra sig bättre, sex angav vet ej/saknar åsikt, fyra tog (helt eller delvis) avstånd från påståendet. Median: 3.

6 Diskussion

Syftet med undersökningen är att utifrån forskningsbakgrunden kring kunskapsbedömning erhålla kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning. Då forskningsfrågorna var tre kommer svaret först att presenteras separat, därefter förs en diskussion om studiens metod och avslutningsvis i slutsatsen förs en sammanfattande diskussion kopplat till studien syfte.

6.1 Hur uppfattar eleverna bedömning?

Som presenterades i en frekvenstabell under 5.1.1 visar studien i vilken omfattning eleverna uppfattar formerna nedan som ett sätt att bli bedömd på:

Prov	93,75%
Egna texter	93,75%
Läxförhör	81,25%
Muntliga förhör	81,25%
Muntliga redovisningar	81,25%
Aktiv på lektionerna	81,25%
Uppförande	75%

Törnvall (2001) visade genom sin studie att det bland högstadieelever fanns en skillnad i uppfattningen kring de olika bedömningsformerna, där regelrätta prov var den form som eleverna främst uppfattade som bedömning. Törnvalles kvalitativa studie (2001) byggde på att eleverna själva fick beskriva vad de uppfattade som bedömning. I denna studie fick eleverna ange huruvida de instämde med påståendet att prov, egna texter, läxförhör, muntliga förhör, muntliga redovisningar samt hur aktiv eleven var på lektion och hur eleven uppförde sig var ett sätt att bli bedömd på. Lindberg (2007) pekar dock på att ju äldre eleverna är desto fler bedömningsformer kan eleverna identifiera.

Jag har funnit att eleverna uppfattade uppförande som en del av bedömningen, 12 av 16 anger att de instämmer helt eller delvis i påståendet. En tog avstånd från påståendet och fem angav vet ej/ingen åsikt. Törnvall (2001) fann i sin studie att eleverna uppfattade exempelvis uppförande som en del av bedömningen, någonting som denna studie också kunnat visa.

6.2 Vilken inställning har eleverna till bedömning?

Studien undersökte elevernas inställning genom att fråga ”När jag bli bedömd känner jag...”

mig orolig	37,5 %
mig stressad	37,5%
glädje	31,25%
mig ledsen	12,5%
prestationsångest	50%

Törnvall (2001) visar i sin studie att ”Elever upplever ofta någon form av oro och ångslan.” (s 149) och att oron ökar i samband med tidspress. Denna studie har inte undersökt hur elevernas inställning förändras vid eventuell tidspress, vilket skulle kunna förklara skillnaderna i resultatet. Det framgår inte heller av Törnvals studie (2001) vad som ryms inom begreppet ångslan. Lindberg (2007) beskriver stress som en faktor som flera av eleverna lyfter fram i de studier som hon har granskat. I denna studie lyfter inte flera av eleverna fram detta. En förklaring till skillnaden i resultatet gentemot såväl Törnvals (2001) som det resultat som Lindberg (2007) lyfter skulle kunna vara hur eleverna uppfattar begreppen, där flera av dem, exempelvis oro, ångslan och stress kan ingå i begreppet prestationsångest.

6.2.1 Relation mellan ansträngning och oro

Sju av 16 angav att det var ansträngande att bli bedömd vilket är mindre än hälften av de tillfrågade. Törnvals studie (2001) visar på att eleverna uppfattar bedömning som ansträngande, och hennes studie visar också på att eleverna uppfattar att det är mer ansträngande att bli bedömd i de ämnen där ”betygen är viktigare” (s 227, 2001). Att eleverna i denna studie inte får betyg skulle således kunna vara en förklaring till varför eleverna inte uppfattade bedömningen som ansträngande och/eller inte hade en åsikt i frågan.

Studien visade på följande relation mellan ansträngning och oro:

Det är inte ansträngande att bli bedömd:

Känner ingen oro:	60%
Känner oro:	20%
Vet ej/saknar åsikt:	20%

Det är ansträngande att bli bedömd:

Känner ingen oro:	14,3%
Känner oro:	57,1%
Vet ej/saknar åsikt:	28,6%

Vet ej/ har ingen åsikt om det är ansträngande att bli bedömd:

Känner ingen oro:	50%
Känner oro:	50%

Av de fem elever som angav att de inte instämde med påståendet att det är ansträngande att bli bedömd angav tre att de inte kände oro, en svarade vet ej/ har ingen åsikt och enbart en uppgav att hon kände oro.

Av de sju elever som angav att de instämde med påståendet att det är ansträngande att bli bedömd, angav fyra att de kände oro, två uppgav vet ej/ingen åsikt, och enbart en uppgav att hon inte kände oro.

Av de fyra elever som angav: vet ej/ har ingen åsikt om det är ansträngande att bli bedömd, angav två att de upplevde oro och två att de inte kände oro.

Att jämföra de båda variablerna ansträngning och oro tydliggör att bland de elever som angav att det inte är ansträngande att bli bedömd, uppgav 60% att de inte heller kände oro, medan de elever som angav att det är ansträngande att bli bedömd, uppgav närmare 60% (57,1%) att de kände oro. Av de tidigare studier som jag studerat så har ingen relation likt denna kunna

påvisats, vilket gör att resultatet känns än mer spännande. Det verkar som att de elever som inte har inställningen att bedömning är betungande inte heller oroas av att granskas.

6.2.2 Bedömning som utvecklande, positivt och lärande

Denna studie visar på att eleverna uppfattar bedömning som utvecklande, då 68,75% angav att det var utvecklande att bli bedömd, resterande 31,25% angav vet ej/ har ingen åsikt. En del av det nya bedömningsparadigmet som Korp (2003) beskriver det, är att bedömning ses som en del av undervisningen i syfte att utveckla lärandet, detta stöds av resultatet i denna studie. Såväl Korp (2003), som Hoskyn och Quellmalz (1997) samt Black (2005) hävdar att den formativa bedömningen gör att eleverna kan lära sig mer än om de inte skulle bli bedömda. I studien angav 50% att bedömning gör att de lär sig mer än om de inte skulle bli bedömda, 43,75% angav vet ej/ har ingen åsikt och 6,25% instämde inte med påståendet att bedömning gör att eleverna lär sig mer än om de inte blir bedömda. Studien visar inte på att eleverna har den uppfattning som forskningen ovan visat på men visar på att nästan hälften av eleverna inte har någon uppfattning alternativt saknar kunskap i frågan.

Inte fullt lika många angav att det var positivt att bli bedömd som att det är utvecklande. 50% angav att det är positivt att bli bedömd, 43,75% angav vet ej/ har ingen åsikt och 6,25% instämde inte med påståendet att det är positivt att bli bedömd. Av de åtta som angav att bedömning gjorde att de lär sig mer än om de inte blev bedömda, uppgav 75% att det var positivt att bli bedömd.

6.2.3 Bedömning som kunskapskontroll

Studien visar på att eleverna har en samstämmig bild av bedömning som kontrollerande 93,75% angav att bedömning används i syfte för läraren att kontrollera kunskapsnivån. Det nya bedömningsparadigmet bygger på att bedömning används för att öka lärandet, medan det gamla synsättet såsom det beskrivs av Nordgren (2008) kretsar kring kontroll och information. Detta studie stämmer väl överens med vad Törnvall (2001) fann i sin studie och vad Lindberg (2007) fann i de studier som hon granskade.

6.3 Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

Studien visar att närmare hälften av eleverna (mellan 37,5% – 50%) anger samma svar på frågorna som rör elevernas uppfattningar om skriftliga omdömen, nämligen att de inte vet eller saknar uppfattning i frågan. Detta gör det svårt att ringa in hur eleverna uppfattar skriftliga omdömen. Det svar studien ger är snarare att eleverna har en oklar bild av vad de skriftliga omdömena är och hur dessa kommer att påverka dem.

När studien genomfördes kvarstod ungefär en månad av höstterminen och eleverna skulle för första gången få skriftliga omdömen. Anderssons studie (2010) som är genomförd under 2009, när skriftliga omdömen hade utfärdats visar på att lärarna upplevde att de saknade direktiv för hur de skulle arbeta med skriftliga omdömen. Om det råder oklarhet kring hur lärare skall arbeta med omdömena är det inte svårt att tänka sig att även eleverna har en oklar bild över de skriftliga omdömena. Att eleverna har en oklar bild av skriftliga omdömen stämmer bra överens med Anderssons forskning (2010) då han pekar på att diskussionen kring dem har varit ”förvirrad” (s 14).

	Håller ej med	Vet ej/ Saknar åsikt	Håller med
Samma sak som betyg	12,5%	50%	37,5%
Öka lärandet	12,5%	43,75%	43,75%
Plugga mer	12,5%	37,5%	50%
Uppföra mig bättre	25%	37,5%	37,5%

Trots att så stor andel angivit vet ej / saknar åsikt märker följande skillnader i svaren mellan de olika fyra påståenden ut sig:

”Införandet av skriftliga omdömen gör att jag kommer att uppföra mig bättre”. I denna fråga var det dubbelt så många som inte höll med, det vill säga 25% mot 12,5% på de andra tre påståendena.

Hälften av de tillfrågade instämde helt eller delvis i påståendet ”Införandet av skriftliga omdömen gör att jag kommer att plugga mer”. Vidare visar studien att eleverna inte uppfattar skriftliga omdömen som samma sak som betyg, enbart 37,5% av de tillfrågade ansåg detta, dock svarade 50% av eleverna att de inte visste. Att eleverna inte sätter ett likhetstecken

mellan skriftliga omdömen och betyg skulle kunna tyda på att eleverna gör en skillnad mellan summativ och formativ bedömning, dock är det svårt att dra en sådan slutsats, resultatet kan lika väl tyda på att de tillfrågade eleverna inte vet. Korp (2003) beskriver den summativa bedömningen som nära kopplat till betygsättningen medan den formativa handlar om att koppla utvecklingen mot de uppsatta målen.

43,75% angav att införandet av skriftliga omdömen skulle öka deras lärande. Lika många angav att de inte visste/saknade åsikt, och 12,5% trodde inte att skriftliga omdömen skulle öka deras lärande. Även om så stor del av eleverna säger sig inte veta eller saknar åsikt kring skriftliga omdömen så anger nästan hälften av de som deltog i studien att införandet av skriftliga omdömen kommer att öka deras lärande. Detta stämmer överens med den forskning som Black och Wiliams (1998) presenterar, nämligen att det finns en föreställning om att input i klassrummet kommer ge önskad output och att kunskap om vad som egentligen sker i klassrummet är dolt. Resultatet visar också att av de som har en uppfattning anger fler att de skriftliga omdömena kommer att öka deras lärande, vilket i sig stöds av Black och Wiliams forskning (1998) som säger att formativ bedömning ökar lärandet.

6.4 Metoddiskussion

Begreppen validitet och reliabilitet används för att beskriva kvaliteten på undersökningen, där validiteten anger giltigheten och reliabiliteten tillförlitligheten. Huruvida en undersökning har hög eller låg reliabilitet avgörs genom en jämförelse med en undersökning som använt samma metodologiska utgångspunkt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wägnerud 2004). Som presenterats i forskningsbakgrunden är antalet tidigare undersökningar som har haft ett utpräglat elevperspektiv på bedömning få och vad gäller elevperspektiv på skriftliga omdömen så saknas detta helt. Törnvals studie (2001) har dock undersökt uppfattningar och upplevelser av bedömning och trots att hennes metod är kvalitativ så har jag jämfört mina resultat med hennes och diskuterat avvikelserna i resultaten.

Att arbeta med en kvantitativ metod när tidigare forskning varit kvalitativ har inneburit en utmaning eftersom studien väckt frågor som jag velat undersöka djupare, dock har metoden gett mig den övning i att arbeta med kvantitativ data som jag önskat.

Validitet handlar om undersökningens giltighet och huruvida den mäter det som den avser att mäta, Bryman (2004) beskriver detta som det viktigaste kriteriet för en undersökning, Esaiasson et al. (2004) som det svåraste. Esaiasson et al. beskriver problemet med validitet som ofrånkomligt då ”Frågorna och problemen formuleras på den teoretiska nivån medan undersökningen genomförs på den operationella nivån.” (s 61, 2004).

6.4.1 Extern validitet

En metodologisk utmaning har varit i avgränsningen, då studien, av omfattningsskäl tvingats att omfatta enbart ett konkret fall. Urvalet var strategiskt och inte slumpmässigt, även detta motiverat av omfattningsskäl och ett slumpmässigt urval skulle öka möjligheterna att generalisera resultatet. Även om möjligheterna att generalisera resultatet är begränsade har det varit en viktig övning för mig som framtida pedagog att ställas inför en faktisk situation, i detta fallet en klass, och genom mötet med dem också öka min kunskap om deras inställning till och uppfattning om bedömning. Som vetenskaplig disciplin är det naturligtvis viktigt för utbildningsvetenskapen att ägna sig åt forskning som rör mer än ett fall, således avser studien inte heller att göra några anspråk på hög extern validitet.

6.4.2 Begreppsvaliditet

Vid utformandet av enkäten var jag noga med att väga orden så att begreppen verkligen speglade det som avsågs. Dok har jag insett i efterhand att jag använt mig av begreppet prov och avsett skriftliga prov. Här finns alltså en risk att respondenten uppfattat prov som antingen skriftliga eller muntliga alternativt de båda innebörderna. Detta har gjort det svårt att jämföra denna studies resultat rörande prov med Törnvalles (2001) då hennes resultat rörande prov avsåg skriftliga prov. Vidare har jag insett att ord såsom prestationsångest både kan vara svåra att förstå för en trettonårig och att ordets betydelse kan skifta från person till person oavsett ålder.

Eftersom studien hade för avsikt att undersöka hur eleverna uppfattar skriftliga omdömen, gavs ingen beskrivning av vad som avsågs, studien gav ingen entydigt svar på denna forskningsfråga, vilket kan förklaras antingen av en begreppsoklarhet eller att eleverna faktiskt inte hade bildat sig uppfattningar om skriftliga omdömen då de aldrig hade fått några. Eftersom skriftliga omdömen getts så stort medialt utrymme hade jag som undersökare en

förutfattad mening om hur spridd vetskapen om skriftliga omdömen var, då studien inte gett en tydlig bild i denna fråga, är det inte orimligt att tro att min förutfattade mening var felaktig.

En annan fråga som rör studiens validitet är huruvida eleverna i studien använde sig av begreppet bedömning på motsvarande sätt som det presenteras i denna uppsats, risken finns att eleverna satt likhetstecken mellan bedömning och betyg. Enkäten använder sig av ett formellt språk och begreppen förtydligas inte för respondenten. Enkäten testades aldrig på målgruppen innan den användes, vilket hade kunnat leda till oklarheter likt dessa skulle kunna förebyggas.

6.4.3 Reliabilitet

Frågeundersökningen skedde i form av en gruppenkät och Dahmström (1996) beskriver en av nackdelarna med denna metod som risken för påverkan antingen i form av att den som delar ut enkäten påverkar klassen eller att klassen påverkar varandra. Klassen som fyllde i enkäten hade inga frågor kring den, utan fyllde i den individuellt under tystnad. Dock kvarstod risken att klasskamraterna faktiskt påverkade varandra under ifyllandet genom gester eller blickar. En annan aspekt som jag beaktat när jag valde att använda mig av enkät är att jag som undersökare inte kan hjälpa respondenterna om det är någonting som är oklart. Bryman (2004) lyfter fram detta som en av nackdelarna med enkäter jämfört med att följa upp svaren då detta är inte alls möjligt när man som jag använt sig av en enkät.

6.4.4 Internt bortfall

Enkäten bestod av 28 frågor och fylldes i av totalt 16 elever och instruktionen var att fylla i ett alternativ per påstående. En elev avstod från att fylla i ett alternativ på en fråga. Även om ett kryss inte hade påverkat resultatet nämnvärt, tio av 16 hade kryssat för instämmer helt eller delvis i påståendet, så valde jag att inte diskutera svaret på den frågan i diskussionen.

6.4.5 Externt bortfall

Bjurwill (2001) anger som riktmärke att det externa bortfallet inte bör vara större än 20%. I denna studie var fyra av de 20 eleverna frånvarande den aktuella dagen för undersökningen, vilket gav ett externt bortfall på 20%.

6.5 Slutsats

Studien har nått syftet på så vis att den har gett kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning. Eleverna uppfattar prov, egna texter, läxförhör, muntliga förhör, muntliga redovisningar samt hur aktiva de är på lektionerna och hur de uppför sig som bedömning. Studiens resultat stämmer inte överens med tidigare forskning av Törnvall (2001) som visat på att elever uppfattar främst prov som bedömning, däremot stämmer studiens resultat med den forskning som Lindberg (2007) presenterar. Studien visade att elevernas inställning skiftade från prestationsångest till glädje, ett resultat som stöds av Törnvals forskning (2001). Törnvals forskning (2001) visade på att eleverna ofta upplevde oro i samband med bedömning, detta kunde denna studie inte visa på, dock visade Törnvals studie att eleverna upplevde mer oro om bedömningen var kopplad till tidspress, någon sådan aspekt undersöktes inte i denna studie. Lindberg (2007) lyfter stress som någonting eleverna i de studier hon granskat ofta anger att de känner i samband med bedömning. En tänkbar förklaring i skillnad mellan denna studie och det resultat som Lindberg (2007) och Törnvall (2001) visar på skulle delvis kunna förklaras av hur eleverna uppfattar begreppen då det är möjligt att känslan av exempelvis oro och stress kan rymmas inom begreppet prestationsångest.

Studien kunde också visa på en relation mellan upplevelsen av att det är ansträngande att bli bedömd och upplevelsen av oro. Bland de som upplevde att det inte var ansträngande att bli bedömd kände eleverna också mindre oro än de elever som upplevde bedömningen som ansträngande.

Studien ger delvis stöd åt det nya bedömningsparadigm såsom det beskrivs av Korp (2003) nämligen att det är utvecklande att bli bedömd. Dock ger studien inte stöd åt den del av paradigmet som säger att bedömningens funktion inte längre är kontrollerande, tvärtom anger 93,75% av de elever som besvarat enkäten att bedömningen är just kontrollerande.

Att 68,5% angav att det var utvecklande att bli bedömd, tillsammans med den breda bild av vad bedömning är, talar för att formativ bedömning och skriftliga omdömen skulle kunna få den framåtsyftande pedagogiska roll som de avser. Att 50% angav att bedömning gör att de lär sig mer än att de inte blir bedömda ger en positiv bild av elevers syn på bedömning och lärande. Av de åtta som angav att bedömning gjorde att de lär sig mer än om de inte blev

bedömda, uppgav 75% att det var positivt att bli bedömd. Av de andra åtta som angav att bedömning inte gjorde att de lär sig mer än om de inte blev bedömda, eller som angav att de inte visste / saknade åsikt var det 25% som angav att det var positivt att bli bedömd. Detta resultat talar för teorin om att elever med metakognitiva strategier för sitt lärande också ser bedömning som ett stöd för lärandet.

Studien kunde visa på att eleverna har en oklar uppfattning om skriftliga omdömen, en bild som stöds av Anderssons forskning (2010). De elever som hade en uppfattning om skriftliga omdömen angav att de trodde att dessa skulle öka deras lärande.

6.6 Konsekvenser för yrkesrollen

Det har varit mycket spännande att studera elevers inställning till och uppfattning om bedömning just för att det är en så pass konkret fråga som är närvarande för pedagoger. Studien visar på att eleverna har god kännedom om vad bedömning är. 75% uppfattade dock att deras uppförande spelade roll för bedömningen. Studien visade också att eleverna uppfattade syftet med bedömning som kontrollerande. Här har vi som pedagoger verkligen en utmaning i att tydliggöra att det är hur väl eleverna visar att de når kunskapsmålen som är bedömningsgrundande. Black och Wiliam (1998) visar i sin studie på vikten att vara medveten om vad det är som bedöms och hur väl eleven presterar i relation till dessa mål som en nyckel till att kunna utveckla det egna lärandet.

En annan konsekvens för yrkesrollen blir att hantera elevers inställning till bedömning då studien visade att 50% upplevde prestationsångest i samband med bedömning.

Att eleverna hade en oklar bild av skriftliga omdömen aktualiserar behovet av att pedagoger arbetar med att tydliggöra syftet med bedömningen, särskilt som de skriftliga omdömena skall ha en pedagogisk funktion och vara framåtsyftande.

6.6.1 Framtida studier

Studien ger flera uppslag till framtida studier, hur inställningen till och uppfattningen om bedömning ser ut över lag i Sverige, det vill säga, skulle en studie med ett resultat som hade hög extern validitet visa på samma resultat? Andra tänkbara vinklar på framtida studier skulle

kunna vara att gräva djupare i de skriftliga omdömena, fungerar dessa formativt så som det är avsett?

7 Sammanfattning

Kunskapsbedömning – elevers inställning till och uppfattning om bedömning är en kvantitativ studie genomförd mot en forskningsbakgrund där den formativa bedömningen står i centrum. Det nya bedömningsparadigmet så som det beskrivs av Korp (2003) bygger på att bedömning används i pedagogiskt syfte för att främja elevens lärande. Då forskningsfältet rörande elevers inställning till och uppfattning om bedömning är begränsat har studien tagit avstamp i Maj Törnvalls kvalitativa licentiatavhandling *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* (2001). Studiens syfte har varit att mot ovan givna forskningsbakgrund erhålla kunskap om elevers inställning till och uppfattning om bedömning. Problempreciseringen lyder:

Vilken inställning har eleverna till bedömning?

Hur uppfattar eleverna bedömning?

Hur uppfattar eleverna skriftliga omdömen?

Undersökningen genomfördes i november 2008 i form av att en enkät sändes till en sjunde klass i Skåne. Urvalet var inte slumpmässigt utan strategiskt, sjunde klassen valdes ut med tanke på att dessa elever ännu inte fått betyg men stod i begrepp att få skriftliga omdömen för första gången. Det strategiska urvalet motiveras vidare av tid- och kostnadsskäl.

Studien visar att eleverna uppfattade prov, egna texter, läxförhör, muntliga förhör, muntliga redovisningar såväl som hur aktiv eleven är på lektionen och dess uppförande som bedömning. Deras inställning till bedömning varierade från glädje till prestationsångest. Studien kunde också visa på en relation mellan ansträngning och oro, där de elever som inte upplevde att det var ansträngande att bli bedömd inte heller upplevde oro i samma utsträckning som de elever som upplevde att det var ansträngande att bli bedömd.

Studien visade att eleverna hade en oklar bild av vad skriftliga omdömen är och deras inställning till dessa.

Studiens resultat kopplat till forskningsbakgrunden visar att delar av studiens resultat stöds av tidigare forskning, eleverna i denna studie likt i Törnvalls (2001) studie anger att de tror att deras beteende spelar roll för hur läraren bedömer dem. Eleverna i studien upplever också att

bedömning används i ett kontrollerande syfte, vilket också stöds av Törnvals (2001) forskning. Törnvall (2001) fann dock att eleverna ofta upplever oro i samband med bedömning, det kunde denna studie inte visa på, dock uttrycket 50% av eleverna att de upplevde prestationsångest i samband med bedömning. Studien ger visst stöd åt det nya bedömningsparadigmet så som det beskrivs av Korp (2003) avseende aspekten att det är utvecklande att bli bedömd. Uppfattningen att bedömning används i ett kontrollerande syfte går däremot bilden av det nya bedömningsparadigmet. Den oklara bild som eleverna har av skriftliga omdömen får stöd i Anderssons forskning (2010).

Referenser

Andersson, H. (2010). *Skriftliga omdömen – klara besked?* Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet 2010, Nr 81.

Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D – Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*. [Electronic version]. BERA short Final Draft November 6, 2001.

http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box_23_doc.pdf

Hämtad 2010-05-11.

Black, P. (2005). *Assesment, Learning Theories and Testing Systems*. I Murphy, P. (ed.) *Learners, Learning & Assesment*. London: SAGE Publications.

Bryman, A. (2004). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.

Dahmström, K. (1996). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wägnerud, L. (2004). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Holmgren, A. (2010). *Lärargruppers arbete med bedömning för lärande*. I Lundahl, C., Folke-Fichtelius, M. *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hoskyn, J., Quellmalz, E. (1997). *Classroom Assessment of Reasoning Strategies*. I Phye, D. G. (ed.) *Handbook of Classroom Assessment – Learning, Adjustment and Achievement*. San Diego: Academic Press.

Jönsson, A. (2008), *Educative assessment for/of teacher competency – A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers*. Malmö: Malmö University.

Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I Lundahl, C., Folke-Fichtelius, M. *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Fritzes.

Lindberg, V. (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. I Petterson, A. (red). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.

Nordgren, K. (2008). Varför betyg? I Jansdotter Samuelsson, M, Nordgren K. *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. [Electronic version]. *Instructional Science* 18: 119-144.

http://www.ctl.ualberta.ca/documents/FormativeAssmnt_InstrSci.pdf (hämtad 2010-05-11).

Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket. (2009). *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

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

Utbildningsdepartementet. 2008. *Departementspromemoria: En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. <http://www.regeringen.se/sb/d/10120/a/95933> (hämtat 2008-09-22)

Bilaga 1

Enkät kring bedömning och skriftliga omdömen.

Detta är en undersökning som jag som student på lärarhögskolan genomför för att ta reda på hur ni i er klass uppfattar att det är att bli bedömd. Frågorna är utformade som påståenden där ni sen skall ringa in den siffra som stämmer bäst överens med vad ni tycker. Om ni instämmer helt (håller med) med påståendet ger ni det en 5:a om ni tar avstånd från (inte håller med) ger ni det en 1:a.

Exempel: "Glass är gott"

Om ni tycker att glass är gott, så ger ni det en 5:a, om ni tycker att glass är äckligt så ger ni det en 1:a.

Ringa bara in **en** siffra per påstående. Även om det är svårt att välja siffra så ta den ni tycker stämmer bäst överens med hur du tycker.

1 = tar avstånd helt

2 = tar delvis avstånd

3 = Vet inte/ har ingen åsikt

4 = instämmer delvis

5 = instämmer helt

1. Prov är ett sätt att bli bedömd på

1 2 3 4 5

2. Läxförhör används som bedömning

1 2 3 4 5

3. Mitt uppförande spelar roll för hur min lärare bedömer mig

1 2 3 4 5

4. Hur aktiv jag är på lektionerna påverkar hur mina lärare bedömer mig

1 2 3 4 5

5. Muntliga förhör är en form av bedömning

1 2 3 4 5

6. Muntliga redovisningar inför klassen är en form av bedömning

1 2 3 4 5

7. Egna texter (exempelvis arbeten, uppsatser etc) är bedömning

1 2 3 4 5

8. I skolan bedöms jag för att läraren skall kolla vad jag kan

1 2 3 4 5

9. I skolan bedöms jag för att jag skall få visa vad jag kan

1 2 3 4 5

10. När jag blir bedömd känner jag mig orolig:

1 2 3 4 5

11. När jag blir bedömd känner jag mig stressad

1 2 3 4 5

12. När jag blir bedömd känner jag glädje

1 2 3 4 5

13. När jag blir bedömd känner jag mig ledsen

1 2 3 4 5

14. När jag blir bedömd känner jag prestationsångest

1 2 3 4 5

15. Det är utvecklande att bli bedömd:

1 2 3 4 5

16. Det är ansträngande att bli bedömd:

1 2 3 4 5

17. Jag blir bedömd för att det är något som läraren måste göra

1 2 3 4 5

18. Bedömning är ett sätt för läraren att kolla vad jag kan

1 2 3 4 5

19. Bedömning gör att jag lär mig mera än om jag inte skulle bli bedömd:

1 2 3 4 5

20. Att veta att jag skall bli bedömd ökar min motivering – ”jag pluggar mera”:

1 2 3 4 5

21. Lärare bedömer mig för att kunna sätta mina betyg

1 2 3 4 5

22. Bedömning gör att det är lättare för mig att fundera över vad jag vill med mitt liv:

1 2 3 4 5

23. Att blir bedömd är positivt

1 2 3 4 5

24. Jag känner till att jag skall få skriftliga omdömen

1 2 3 4 5

25. Skriftliga omdömen är samma sak som betyg

1 2 3 4 5

26. Införandet av skriftliga omdömen kommer göra att jag lär mig mer

1 2 3 4 5

27. Införandet av skriftliga omdömen gör att jag kommer att plugga mer

1 2 3 4 5

28. Införandet av skriftliga omdömen gör att jag kommer att uppföra mig bättre

1 2 3 4 5

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning

Jenny Andersson

Student, lärarhögskolan, Kristianstad Högskola