



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2011

Lärarytbildningen

”Skolan hänger ju på hela livet”

Elever om bedömning
en kvalitativ studie i årskurs 4

Författare
Nina Grüner
Mathilda Lindros

Handledare
Annette Ewald

www.hkr.se

”Skolan hänger ju på hela livet”
Elever om bedömning
- en kvalitativ studie i årskurs 4

Författare:
Nina Grüner
Mathilda Lindros

Abstract

Studien syftar till att synliggöra sex elevers medvetenhet om bedömning i skolans vardag. I forskningsbakgrunden presenteras tidigare forskning om bedömning och hur det kan göras till en del av den pedagogiska verksamheten. Särskild uppmärksamhet riktas mot bedömning inom svenskämnet. Sex kvalitativa elevintervjuer i årskurs fyra utgör det empiriska materialet. Analysen av dessa visar att eleverna är medvetna om att det förekommer viss bedömning men de har dock svårt för att se sambandet mellan bedömning, undervisning och sin egen kunskapsutveckling.

Ämnesord: Bedömningsprocess, formativ, bedömning, kunskapsutveckling, självbedömning, medvetenhet, svenskämne.

INNEHÅLL

INNEHÅLL.....	3
1. INTRODUKTION	5
1.1 Bakgrund och problemformulering.....	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor/frågeställningar.....	6
2. AKTUELL FORSKNING.....	7
2.1 Begrepp	7
2.1.1 Bedömning	7
2.1.2 Formativ och summativ bedömning	7
2.1.3 Formell och informell bedömning.....	7
2.2 Från norm till krav	8
2.3 Forskare om bedömning	8
2.4 Bedömningsprocessen	9
2.4.1 Bedömningens syfte – formativ och summativ.....	10
2.4.2 Att bedöma sig själv och andra	10
2.5 Bedömning inom svenskämnet.....	12
2.6 Betyg.....	13
2.7 Prov.....	14
2.8 Kunskapsteoretiska utgångspunkter.....	15
2.9 Läroplanen Lgr11.....	16
3 METOD.....	17
3.1 Metodval	17
3.2 Urval	17
3.3 Etiska överväganden	18
3.4 Genomförande	18
3.5 Bearbetning av material	19

4 PRESENTATION AV DET EMPIRISKA MATERIALET	20
4.1 "Vi brukar inte bedöma så himla mycket"	20
4.2 "När vi blir äldre måste man kunna se vad vi skriver"	20
4.3 "Jag har blivit bättre för att jag tror det"	22
4.4 "Vad jag ska kunna och vad jag ska lära mig"	23
4.5 "Typ läslus eller vadå?"	24
4.6 "Vi ska få A+ i sexan"	24
5. SAMMANFATTANDE ANALYTISK REFLEKTION.....	25
5.1 Elever beskriver bedömning.....	25
5.2 Bedömning inom svenskämnet	26
6. DISKUSSION	27
6.1 Elevernas medvetenhet om bedömning	27
6.2 Att bedömas i svenska.....	29
6.3 Metoddiskussion	30
7. SAMMANFATTNING	32
Referenser	33

1. INTRODUKTION

En specialiseringskurs i ämnet svenska inom den lärarutbildning vi går väckte ett speciellt intresse kring bedömningsfrågor. Till en början var det lärarnas syn på bedömning vi intresserade oss för men när vi fördjupat oss i litteratur om bedömning upptäckte vi avsaknaden av elevers uppfattningar i ämnet och idén till vår studie tog form. Vi har ett personligt intresse och engagemang i bedömningsfrågorna och då särskilt för elevers uppfattningar, upplevelser och medvetenhet. I följande avsnitt beskrivs studiens bakgrund, problemformulering samt syfte.

1.1 Bakgrund och problemformulering

Bedömning och betygssättning är ingen ny företeelse inom skolan och alla människor har en personlig relation till skolan och bedömning. Bedömning tycks vara ett omdiskuterat ämne som engagerar. Såväl lärare som elever, föräldrar och politiker intresserar sig för ämnet som är en viktig del av den pedagogiska verksamheten. Vår uppfattning har stöd i Lundahls forskning som påtalar just det ökade intresset för forskning om bedömning (2011:13). Mycket av den forskning som är gjord behandlar olika tillvägagångssätt som forskare förespråkar, en del forskning har haft till syfte att undersöka lärares förhållningssätt till bedömning.

En forskningsgren som vi upplever saknas, är var eleven befinner sig i bedömningsprocessen. På uppdrag av Vetenskapsrådet har Forsberg och Lindberg (2011) kartlagt bedriven forskning kring bedömning i framförallt Sverige, men också internationellt. En väldigt liten del av den forskning som utförts behandlar elevers uppfattningar om bedömning. Det borde därför vara angeläget att undersöka elevers uppfattningar och hur de är delaktiga i bedömningsprocessen. Flertalet forskare, bland annat Jönsson (2011), Lundahl (2011) och Palmér (2010) är eniga om att elever ska vara delaktiga i bedömningsprocessen, då det är en nödvändighet för att de ska kunna nå uppsatta undervisningsmål. Lärare är skyldiga att följa en rad styrdokument i utformandet av undervisningen i skolan. Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) ska eleverna vara medvetna om hur deras kunskaper bedöms, de ska även vara delaktiga i bedömningsprocessen (Skolverket, 2011). Styrdokumentet talar alltså för ett samarbete mellan lärare och elever, vilket även stärks av flertalet forskare. Så menar exempelvis Black och Wiliam (1998) att elever ska vara delaktiga i bedömningsprocessen, och därmed medvetna om sina kunskaper liksom vilka kvaliteter och svagheter dessa uppvisar. Elever ska även se sitt lärande i ett framtidsperspektiv med tydliga och konkreta mål för ett optimalt lärande.

Vår problemformulering tar sin utgångspunkt i ovanstående. Vi finner det motiverat att undersöka elevers medvetenhet och uppfattningar i och kring bedömningsfrågor. Relevansen finns också i en del forskares resultat av vad pedagogisk bedömning kan ha för positiva effekter på elevers lärande.

1.2 Syfte och forskningsfrågor/frågeställningar

Studiens intresse finns i elevernas möte med bedömning i skolans vardag och riktar särskild uppmärksamhet mot bedömning i svenskämnet. Det övergripande syftet är att synliggöra sex elevers medvetenhet om bedömningsfrågor. För att uppfylla studiens syfte, formuleras följande forskningsfrågor:

- På vilka sätt beskriver elever sin medvetenhet kring bedömningsfrågor?
- På vilka sätt beskriver elever sin delaktighet i bedömningsprocessen?
- Hur beskriver elever ovanstående frågor riktade mot svenskämnet?

2. AKTUELL FORSKNING

I avsnittet om aktuell forskning presenteras, för studien relevant litteratur. Begrepp, ett historiskt perspektiv, aktuell forskning, pedagogiska bedömningsverktyg och bedömning inom svenskämnet är områden som avsnittet behandlar. Avslutningsvis beskrivs studiens kunskapsteoretiska utgångspunkt.

2.1 Begrepp

Nedan sammanställs vår definition av ett antal begrepp som är aktuella för studien. Definitionerna tar stöd i olika författares begreppsanvändning.

2.1.1 Bedömning

Bedömning som begrepp kan inte enkelt förklaras utan har en vid omfattning. Vi definierar i enlighet med Vallberg Roth (2010:51) bedömning som något som värderas, granskas, uppskattas eller utvärderas. Bedömning kan ta formen av ett omdöme eller en betygssättning och kan ha olika inriktning, där fokus kan ligga på bland annat kunskap.

2.1.2 Formativ och summativ bedömning

Begreppen *formativ* och *summativ bedömning* är två vanligt förekommande begrepp i litteratur som behandlar bedömning. Med *formativ bedömning* avser vi en kontinuerlig bedömningsprocess som fokuserar elevens kunskapsutveckling med tydlig styrning mot de rådande styrdokumentet. En *formativ bedömning* utvärderar och återkopplar, inte bara elevens insatser, utan också lärarens. Den *summativa bedömningen* benämner vi bedömning som summerar elevens kunskaper, vid specifika tillfällen. Vid en *summativ bedömning* erhålls ingen utvärdering eller återkoppling för elevens del. Vår definition följer den som Jönsson (2011) skriver fram.

2.1.3 Formell och informell bedömning

Henriksson (2010:295) benämner *formell bedömning* som ett bedömningsredskap som eleverna är väl införstådda med. Ett exempel på detta kan vara ett skriftligt prov. Henrikssons beskrivning av begreppet *informell bedömning* innefattar de tillfällen då bedömning sker utan elevens vetskap. Det kan exempelvis vara lärotillfällen i klassrummet där läraren observerar och bedömer elevens prestationer utan att de är medvetna om det. Vår definition av dessa två begrepp överensstämmer med Henrikssons benämning.

2.2 Från norm till krav

Betygssystemets utformning i den svenska skolan har förändrats genom åren. Det svenska skolsystemet tillämpade tidigare ett *normrelaterat* betygssystem, för att på 1990-talet övergå till ett *målstyrt* system. Wikström (2007:24-25) förklarar det normrelaterade betygssystemets syfte till att kategorisera elever i olika grupper så att jämförelse var möjlig, det blev då lättare att göra urval vid exempelvis högre studier. Lundahl (2007:61) tillägger att en sådan kategorisering kan ha stor inverkan på elevers framtida förutsättningar. Wikström (2007:24-25) beskriver det målrelaterade betygssystemets idé som att synliggöra elevers individuella kunskaper och färdigheter, och inte bara se till om de presterar bättre eller sämre än sina kamrater, vilket tidigare var fallet. Wikström hävdar vidare att det normrelaterade systemet övergavs till fördel för det målrelaterade betygssystemet då man såg ett större värde i informationsfunktionen än i urvalsfunktionen.

Vid reformeringen av skolans betygssystem 1994, fanns en förhoppning om att *målrelaterade betyg* skulle ge en bättre översikt på resultatutvecklingen i landets skolor. De målrelaterade betygen skulle "främja lärares professionella utveckling, samt stimulera elevers lärande i enlighet med en ny kunskapssyn" (Lundahl, 2007:62). Många förhoppningar fanns alltså på det "nya" betygssystemet, som skulle förbättra många områden inom skolverksamheten. Wikström formulerar dock en problematik kring betygssystemet. Hon menar att det förekommer svårigheter i utformningen och tolkningen av de kriterier som ska ligga till grund för en likvärdig betygssättning (2007:27). Fagerlund och Högberg (2007) genomförde på uppdrag av Skolverket en kvalitetsgranskning av skolan för att se hur arbetet med *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94) fortskred. Rapporten visade på stora brister i bedömningen, den ansågs inte vara likvärdig och rättvis (a. a.:125-130). Som en följd av den problematik som framkom från flera håll har de politiska beslutsfattarna utvecklat en ny läroplan och nytt betygssystem. Det som tidigare var ett målrelaterat system har med den senaste läroplanen (Lgr11), utvecklats till ett *kravstyrt* system. Syftet med den nya läroplanen, i jämförelse med Lpo94, är att lämna mindre utrymme för lärarens egna tolkningar och ge rättvisare och mer likvärdig betygssättning.

2.3 Forskare om bedömning

Det finns för närvarande ett intensivt intresse för forskning om bedömning (se bland annat Jönsson, 2011, Lindström & Lindberg, 2005 & Lundahl, 2011). Lundahl förklarar det ökade intresset med den förändring som har skett i betygssystemet och debatten som drivits kring

betygsättning. Han ger också betygsfrågan ett internationellt perspektiv och menar att de alltmer medialt uppmärksammade internationella kunskapsmätningarna bidragit till det ökade intresset för bedömning (Lundahl, 2011:13). Den kartläggning som Forsberg & Lindberg gjort (2010) gällande forskning om bedömning i Sverige, visar också på ett ökat intresse kring bedömning under 2000-talet, då främst under perioden 2006-2009.

Forsberg & Lindberg har kartlagt all forskning om bedömning i Sverige fram till år 2009. Av den översikten framgår att "elevers erfarenheter och upplevelser av bedömningar behandlas i knappt en tiondel av avhandlingarna" (2010:85). Vår tidigare presenterade uppfattning får alltså stöd i Forsberg och Lindbergs kartläggning, det är sällan elevperspektivet som diskuteras och belyses i bedömningsfrågorna. En av dem som faktiskt har forskat om elevers uppfattningar av bedömning är Törnvall (2002:161). Hennes undersökning är utförd bland elever på låg-, mellan- och högstadiet och visar att elever inte alltid är medvetna om när bedömning sker. Däremot är de väl medvetna om att de bedöms vid exempelvis provtillfällen, något som framkallar en nervositet hos en del av eleverna. Har provtillfället dessutom en tidsbegränsning eskalerar nervositeten och känslan av att bli bedömd. En vanlig uppfattning hos elever är att bedömning i skolan sker för att läraren ska kontrollera kunskaper, samt ha kännedom om dessa för att kunna hjälpa elever att göra självbedömning (a. a.).

2.4 Bedömningsprocessen

Shepard (2000) hävdar att elever har svårt för att se sambandet mellan bedömning och undervisning och ger läraren ansvaret att skapa situationer där bedömning görs till en del av inlärningsprocessen. Läraren ska framhäva bedömning som en resurs i undervisningen. Shepard ser en risk i att elever istället ser bedömning som ett belönings- och bestraffningssystem, och påpekar vikten av att läraren motarbetar denna föreställning. Bedömning ska följa hela inlärningsprocessen för att inte riskera bli en del i arbetet först i slutet (2000:10). Kjellström (2005:206) betonar att elever måste utveckla en *metakognitiv förmåga* för att kunna vara delaktiga i sin egen lärandeprocess. Hon påpekar att elever måste tränas i denna färdighet, att kunna tala om sitt tänkande och sina kunskaper, då den inte kommer naturligt.

Fler forskare hävdar att eleverna ska vara delaktiga i bedömningsprocessen. Lundahl (2011:90) framställer att eleverna måste involveras i läroprocessen och ges förutsättningar att ta del av de uppsatta målen, för att kunna ta ansvar för sin egen utveckling. Black & Wiliam

(1998) framför att det är eleven som är slutanvändare av bedömningsprocessen. De menar att det finns både positiva och negativa aspekter av detta. På den positiva sidan finns att eleven blir medveten om sitt eget lärande, känner sig delaktig och tillåts ta ansvar. Eleven känner tilltro till sin egen förmåga att utvecklas och får stöd av läraren. En positiv effekt är dessutom att ett sådant bedömningsarbete har visat sig ge särskilt goda resultat bland lågpresterande elever. På den negativa sidan finns det faktum att elever ofta söker efter ett svar som de tror tillfredsställer läraren. Elever tenderar dessutom att välja enklare uppgifter framför de svåra, vid de tillfällen då de uppfattar att de ska bedömas. Ytterligare en negativ aspekt kan vara att elever vill undvika ett misslyckande och därför inte vågar ställa frågor och då inte heller investerar någon ansträngning i sitt eget lärande (a. a.).

2.4.1 Bedömningens syfte – formativ och summativ

Lundahl (2011:11) och Jönsson (2011:137) förklarar summativ bedömning som en form av bedömning med avsikt att summera elevers kunskaper. Denna typ av bedömning har till syfte att ge information om var eleven befinner sig i förhållande till ett specifikt uppsatt mål. Den formativa bedömningen syftar till att stödja eleverna i kunskapsutvecklingen och strävar efter att hjälpa eleverna att nå uppsatta mål. Lundahl definierar även den formativa bedömningen som ett redskap som kan användas för att utvärdera lärarens undervisning (2011:11). Det är alltså inte enbart eleverna som evalueras i ett formativt syfte. Holmgren (2010:165-167) förklarar formativ bedömning som likartad med *bedömning för lärande*, ett samspel lärare och elev emellan som i bästa fall resulterar i kunskapsutveckling hos eleverna.

Black och Wiliam (1998) hävdar att formativ bedömning kan motverka elevers rädsla att misslyckas och minska konkurrensen elever emellan, då med särskilt positiv inverkan på lågpresterande elever. De framhäver formativ bedömning som ett kraftfullt verktyg, förutsatt att den kommuniceras på rätt sätt. Lundahl (2011:11) menar att det bör vara bedömningens syfte som avgör om den är summativ eller formativ och betonar att de två bedömningsformerna kan komplettera varandra.

2.4.2 Att bedöma sig själv och andra

Jönsson (2011:86-87) beskriver *självbedömning* såsom en bedömning med formativa syften, där eleven utvecklar sin förmåga att själv granska och värdera sitt arbete. Jönsson påpekar att självbedömning ska ske för elevens skull, för att denne ska ta ansvar för sin läroprocess. Han framhåller den kontinuerliga och integrerade aspekten i självbedömning, som en del i den vardagliga undervisningen. Shepard hävdar att självbedömning främjar elevers förmåga att ta

eget ansvar, med positiv inverkan på samarbetet mellan elev och lärare. Det är av vikt att elever utvecklar en självkritisk förmåga. En sådan, menar hon, utvecklas i ett nära samarbete där bedömning kommuniceras (2000:12). Palmér har en liknande inställning till självbedömning, hon fokuserar dock främst på de muntliga presentationer som elever genomför i skolan. Eleverna ska efter en genomförd presentation, ges möjlighet att analysera och reflektera kring det egna förhållningssättet. Det finns flera sätt att utföra detta på, det enklaste anser Palmér dock vara i samtal med läraren. Förslagsvis kan elever även använda loggböcker, vilket ger möjligheten till bevaring över en längre tid, förhoppningen är då att eleverna tydligt kan se sin egen utveckling (2010:100-101). Black & Wiliam (1998) går till och med så långt att de påstår att elevers självbedömning är ofrånkomligt, inom den formativa bedömningen. Svårigheten häri, påpekar de, finns inte i att elever är oärliga, de är snarare hårdare i sin bedömning av sig själva, utan i det faktum att eleverna måste vara klart medvetna om de mål de förväntas uppnå. Enligt Black & Wiliam är en sådan medvetenhet inte vanligt förekommande bland elever, utan de tycks ha vant sig vid en godtycklig sekvens med övningar i klassrummet utan övergripande logik. För att eleverna ska uppnå en medvetenhet och gå från passiva mottagare till engagerade och ansvarsfulla individer, krävs hårt arbete. De påför även egna bedömningar som ett underlag för diskussion med läraren, något som främjar det egna lärandet genom reflektion och eget tänkande (a. a.).

Lundahl (2011:54) anger *kamratbedömning* som en *interaktiv lärandesituation*. En interaktiv lärandesituation har ett kommunikativt syfte där elever lär i ömsesidigt samspel med varandra. En sådan situation kan vara utvecklande för elevernas kommunikativa förmåga. Även Jönsson (2011:89) framhåller kamratbedömningens interaktiva aspekt och använder samma begrepp som Lundahl. Jönsson betonar dessutom kamratbedömning som ett väl fungerande pedagogiskt redskap, då det kan visa eleverna på vilka skilda sätt de kan nå fram till uppsatta kunskapsmål. Det kan också synliggöra för eleverna vilka olika kvaliteter som värderas i förhållande till syfte och mål (a. a.).

Palmér (2010:97-100) beskriver hur kamratrespons/kamratbedömning kan användas inom svenskämnet, med fokus på den muntliga aktiviteten som sker i klassrummet. Hon anser att elever lär sig om sitt eget förhållningssätt och utvecklas vid muntliga redovisningar, genom att observera kamrater eller utomstående personer. När elever får bedöma/ge respons till varandra, får de oftast till en början endast ge positiv feedback, senare kan även ”tips inför framtiden” ges. Ett sådant arbetssätt skapar, menar Palmér, ett mer dialogisk klassrum, eleverna får mottagare till sina ”texter” och framförallt så ”utvecklar de sin metakunskap om

talandet” när de får möjlighet att analysera sina kamraters tal. Palmér påpekar även att läraren ska vara en del i undervisningen, hon/han ska ge eleverna nya infallsvinklar, hjälpa diskussioner vidare och föregå som ett gott exempel.

2.5 Bedömning inom svenskämnet

Westlund (2010:186-189) gör gällande att bedömning måste integreras i den dagliga verksamheten. Eleverna ska, menar hon, få vara en del av bedömningsprocessen, ta del av sin egen kunskapsutveckling och reflektera kring den. Lärare måste göra kortsiktiga och långsiktiga bedömningar och använda ett professionellt språk, för att bedömning ska kunna användas som ett väl fungerande undervisningsverktyg. Westlunds forskning är inriktad på läsförståelse och hon betonar i det sammanhanget vikten av att både lärare och elever är medvetna och överens om vad som bedöms, liksom att syftet med bedömningen är tydligt. Westlund (2010:189-190) understryker dessutom det faktum att läraren måste vara väl medveten om *vad* som ska mätas och bedömas. Hur bedömningen ska genomföras är också en viktig aspekt att betänka.

En del lärare inriktar sig på olika lästester, som egentligen inte mäter angelägna kunskaper utan snarare mäter sådant som är enkelt att mäta. Istället ser Westlund den professionella läraren i svenska som en ”reflekterande agent” vid varje bedömningssituation, som inte förlitar sig enbart på tester. Westlund beskriver vidare hur tester kan vara ett värdefullt redskap för att utvärdera undervisning. Testerna kan å ena sidan hämma elevernas möjligheter att visa sina faktiska kunskaper, å andra sidan kan elevernas felaktiga svar ge en fingervisning om hur de tänker. I ett vidare kommunikativt samarbete kan läraren ge eleverna möjlighet att förklara hur de tänker och utmana elevernas olika kunskapsområden. Det är i den kommunikationen som läraren kan få syn på elevens strategier och göra eleven delaktig i läroprocessen (2010:191). Måhl hävdar att bedömning av elever kan utfalla orättvist, då lärare erbjuder olika tillvägagångssätt i bedömningsprocessen. Elevens felaktiga svar riskerar att påverka läraren i bedömningen i de fall där läraren inte kommunicerar med eleven. Måhl konstaterar i ovanstående att lärares olika förfaringssätt skapar stora skillnader i bedömningen av elever (2007:83-85).

Hur barn lär sig att läsa och skriva är något som intresserat forskare genom tiderna. Läs- och skrivundervisningen i skolan är också det ett väl utforskat område. En gren av forskningen har inriktat sig mot bedömning av elevers läs- och skrivutveckling, främst i de yngre åldrarna där den tidiga läs- och skrivutvecklingen sker. Inom svenskämnet finns en stor

mängd kartläggningsmaterial och andra bedömningsinstrument framtagna för att följa elevers utveckling. Ett förekommande kartläggningsmaterial, som vi uppmärksammat att lärare använder sig av, är *LäsUtvecklingsSchemat* (LUS). Allard, Rudqvist och Sundblad (2003) beskriver LUS som ett *kvalitativt bedömningsinstrument*, avsett att användas i den dagliga undervisningen. Elevernas läsutveckling mäts och kontrolleras med hjälp av 19 punkter, som beskriver de läsfärdigheter varje enskild elev besitter.

En annan typ av kartläggningsmaterial är *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin, 2004) och *God skrivutveckling* (Lundberg, 2008). Dessa båda kartläggningsmaterial innefattar dimensioner som ordavkodning, läsförståelse, stavning och funktionell skrivning. Inom varje dimension finns ett antal punkter som eleven kontrolleras mot. Den enskilda elevens utveckling dokumenteras i ett läs/ skrivutvecklingsschema.

Nya Språket lyfter är ett diagnosmaterial som utgår från de nationella kursplanerna i svenska och är framtaget av Skolverket. Materialet är reviderat inför införandet av Lgr11 och är tänkt att användas av lärare i både svenska och svenska som andraspråk. Diagnosmaterialet ger läraren möjlighet att observera och systematiskt följa de språkliga förmågorna läsa, skriva, tala och lyssna (Skolverket, 2011).

Det är framförallt läsutvecklingen som får utrymme i olika kartläggnings- och diagnosmaterial, övriga förmågor behandlas inte lika utförligt eller inte alls.

2.6 Betyg

Jönsson (2011:155) gör gällande att betyg ofta sägs ha tre olika funktioner. De ska syfta till att ge *information*, skapa *motivation* och fungera som en *urvalsfunktion*. Jönsson problematiserar dessa funktioner, han anser att informationsaspekten är bristfällig, då betyg inte lämnar någon information av värde när det gäller elevens kunskapsnivåer. Betyg är en komprimerad form av återkoppling, vilket gör det svårt att hjälpa elever förbättra sina prestationsförmågor. Jönsson konstaterar i ovanstående att betyg inte är ett användbart redskap i syftet att informera eleverna om deras kunskaper. Vad gäller motivationen, tenderar den snarare att stjälpa än att hjälpa då motivationen oftast sjunker hos elever med låga betyg. Jönsson menar att eleverna inte finner någon anledning att utmana sig själva. Ytterligare en aspekt är att observationer har visat att elever tenderar att välja enklare uppgifter i de fall där betygsgradering sker, vilket enligt Jönsson genererar en ytlig inläring. När det gäller urvalsaspekten problematiserar Jönsson kring det faktum att den enskilde läraren tolkar styrdokumentens mål och kunskapskrav vid betygssättning, vilket kan ifrågasätta

likvärdigheten. Urvalsfunktionen är dessutom en komprimerad information, vilket Jönsson finner går i strid med den målrelaterade, numera kravstyrda verksamheten. Jönsson formulerar dock strategier för att motverka negativa effekter av betyg och summativ bedömning. Vid sidan om betygen kan läraren ge utförlig information, förtydliga förbindelsen mellan uppgifter som tillfogas betygsunderlaget och det betyg som eleven får samt vinnlägga sig om att både formativa och summativa bedömningar riktar sig mot samma mål (a. a.).

Klapp-Lekholm (2010) hävdar att när lärare bedömer elever vid betygssättning, ligger förvisso elevernas kunskaper och färdigheter till grund för betyget, men också elevers personliga egenskaper tas i beaktande. De personliga egenskaperna får, menar Klapp-Lekholm, i större utsträckning vara en del av betyget för lågpresterande elever, till skillnad från högpresterande elever som i större utsträckning bedöms enbart utifrån sina kunskaper och färdigheter (2010:133-134). Fjellström beskriver flertalet försvårande moraliska omständigheter i lärarens uppdrag att betygssätta. Han problematiserar kring det faktum att betyg inte bara summerar elevens kunskaper utan också har stor inverkan på elevens framtida kunskapsutveckling (2002). Wiliam (2007:106) visar också hur omdömen med fokus på elevers självkänsla har en negativ inverkan på elevers resultat exempelvis vid betyg och beröm. Han anser att ett omdöme som syftar till att höja elevers prestationer, måste beskriva detaljerat för eleven *vad* denne behöver göra för att nå de högre resultaten och *hur* eleven ska nå dit. Även Wikström (2007:21-22) påvisar att den mätning som görs av elevers kunskap vid exempelvis betygssättning, har stor inverkan på elevers självförtroende och deras lust för att lära. Betygssättningen har också en stor inverkan på elevers framtid. Således är det viktigt att mätningarna görs på rätt sätt och att ett tydligt syfte formuleras, för att ett missvisande betyg inte ska följa eleven. Wikström menar samtidigt även att mätningar och betyg är ett relativt enkelt område att behandla i teorin, desto mer avancerat att hantera i praktiken.

2.7 Prov

Lundahl (2011:125) visar på skillnaden mellan elevprestationer vid ett nationellt prov och faktiska kunskaper. Han menar att provsituationen tilltalar elever olika, och att läraren bör kunna analysera provresultatet i förhållande till själva bedömningsformen (provet) och elevens förståelse i ämnet. Törnvall har intervjuat elever från skolans olika stadier och beskriver bland annat provsituationer. Hennes studie visar att bedömning i olika sammanhang väcker varierande känslor hos eleverna (2002:134). Eleverna uttrycker att det känns nervöst och "pirrigt", de uttrycker även oro och osäkerhet inför sina kunskaper i provsammanhang. En

del elever beskriver provängslan som störst i början av provtillfället, men att den känslan avtar efter hand provet fortlöper. En del upplever prov som ”rätt så roligt” och ”bra” (Törnvall, 2002:134-135). Törnvall beskriver den påtaglighet som finns i att elever i år 2 upplever nervositet inför läxförhör och författaren finner den oro och nervositet elever i år 5 uttrycker inför prov, oroväckande. Hon påpekar att elevernas osäkerhet inför sina egna förmågor, kan ha en negativ inverkan på deras självkänsla (2002:136). Fler elevröster talar för oro inför prov, i detta sammanhang de nationella prov som genomförs varje år. Garne (2004:18) har intervjuat ett mindre antal elever på en skola, som alla genomfört de nationella proven i år 5. De beskriver att det känns ”pirrigt” innan provet startar men att nervositeten avtar när de kommit igång. Eleverna tycker också att de nationella proven var ”ganska kul”. Garne beskriver den allmänna meningen av de nationella proven som betydelsefullt men lite nervöst. Eleverna var tillfreds med provsituationen i de fall där de fick möjlighet att visa vad de kunde.

2.8 Kunskapsteoretiska utgångspunkter

Vår kunskapsteoretiska utgångspunkt har ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande, och grundar sig i den lärarutbildning vi går. I den sociokulturella lärandeteorin ses eleven som en aktiv medspelare som äger insikt och inflytande över sin egen läroprocess. Säljö (2000:67) härleder de centrala delarna i det sociokulturella perspektivet bland annat till frågor om språket och social kommunikation, och det som förbinder barnet med omgivningen. Synen på kunskap och lärande får konsekvenser för bedömningsarbetet. I ett sociokulturellt perspektiv involveras eleven i läroprocessen och därmed också i bedömningsprocessen. Skolverket (2010) beskriver hur ett sociokulturellt lärandeperspektiv förändrar bedömningstraditioner till att vara en aktiv del i undervisningssammanhang, och understryker vikten av att både elev och lärare är delaktiga i processen.

Vad människor säger, gör eller skriver är alltid beroende av sammanhanget och kulturella kapital, och uttrycker inte enbart deras inre tankevärld eller förståelse för begrepp (Säljö, 2000:115). Ett sociokulturellt grundantagande är att vi kan studera människors kommunikativa tillämpningar, men det en människa ger uttryck för är ingen direkt spegel för vad han eller hon tänker.

Det som vi får veta i intervjusammanhang är, i linje med ovan, speciellt för den aktuella situationen, beroende av de villkor som föreligger – det är kontextuellt bestämt. Säljö beskriver även de kommunikativa förbindelser, konventioner som människor i allmänhet

följer. Får barn en fråga så svarar de, oavsett om frågan gäller något de aldrig tänkt på. ”Interaktivt kostar det mindre att svara (och kanske säga något de inte är särskilt övertygade om) än att inte säga något alls (eller att säga att de inte är intresserade eller bryr sig om just den frågan)” (2000:116). Säljös antagande är att detta är särskilt påtagligt vid barn-vuxen-situationer.

2.9 Läroplanen Lgr11

Läroplanen är ett politiskt dokument som anger skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner och kunskapskrav. I lärarens uppdrag ingår att utforma undervisningen efter rådande styrdokument. I övergripande mål och riktlinjer benämns bedömning och betyg under en egen rubrik, vilka presenteras enligt nedan.

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 (Skolverket, 2011:18).

Läroplanen anger även riktlinjer, till vilka lärare ska förhålla sig.

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2011:18).

3 METOD

Syftet med undersökningen är att synliggöra elevers medvetenhet i bedömningsfrågor, med särskild uppmärksamhet mot bedömning i svenskämnet. I följande avsnitt presenteras de metodval och tillvägagångssätt som gjorts i enlighet med studiens syfte.

3.1 Metodval

Studiens avsikt är att undersöka hur elever resonerar kring ett specifikt ämne, därför valdes en *kvalitativ intervju* som metod. En kvalitativ intervju har flera fördelar i sammanhanget, dels har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor, dels ges respondenten utrymme för utförliga svar. I en kvalitativ intervju kan dessutom relativt enkla frågor ge komplexa svar (Trost, 2010:25). Vårt val av metod motiveras av de fördelar som en kvalitativ intervju ger, i jämförelse med en kvantitativ undersökning. En negativ aspekt är dock att vi som intervjuare, har liten erfarenhet i intervjusammanhang.

3.2 Urval

Studien genomfördes i årskurs fyra och vi har begränsat studien till att omfatta intervjuer med sex elever. Bedömning är ett komplext område som kan vara svårt att definiera, därför valde vi en årskurs på mellanstadiet. Vi ville inte att betygsfrågan skulle ta överhand, därför valdes årskurs sex bort. I årskurs fem genomförs nationella prov och vi såg en risk i att de proven skulle överskugga det vardagliga bedömningsarbetet som studien syftar till att undersöka. Med dessa argument motiverar vi vårt val att intervju elever i årskurs fyra.

I studien ingår tre skolor, i två olika kommuner. Inför valet gjorde vi en sammanställning på skolor i vårt närområde och valde ut sex skolor som vi inte hade någon tidigare anknytning till. Vi kontaktade tre av skolorna och presenterade vår studie. Två skolor av dessa gav medgivande till att medverka. Den tredje skolan fick vi ingen kontakt med och valde därför att kontakta ytterligare en skola som accepterade.

Vi besökte de tre skolorna och de aktuella klasserna och informerade elever och lärare om vår studie. I två av klasserna delades medgivandeblanketter ut till samtliga elever. När vi återvände för intervjuerna, samlades alla blanketter med målsmans medgivande in och slumpmässigt valdes därefter en pojke och en flicka ut. I den tredje klassen skedde urvalet med hjälp av klassföreståndaren. Läraren i klassen begränsade urvalsgruppen till en grupp elever som läraren ansåg uppnått en förväntad utveckling för en elev i årskurs fyra. Bland

dessa elever valde läraren sedan slumpmässigt ut en flicka och en pojke. Läraren styrde alltså urvalet av elever i den klassen. Vi är medvetna om att detta kan ha inverkan på resultatet.

3.3 Etiska överväganden

Studiens empiriska undersökning utgörs av kvalitativa intervjuer med barn. Vi har tagit hänsyn till de fyra huvudkrav som forskningsetiken föreskriver (Vetenskapsrådet, 2002). Vad gäller *informationskravet* så är berörda personer informerade om forskningens syfte. Vid intervjuer där barn deltar krävs ett skriftligt medgivande från vårdnadshavare, därför skickade vi ut en medgivandeblankett där vårdnadshavare antingen gav sig medgivande för barnets medverkan, eller icke gav medgivande. Ingen elev fick delta i studien utan medgivande från vårdnadshavare. *Samtyckeskravet* uppfylldes genom att de medverkande blev informerade om att de själva äger sitt deltagande och när som helst kan välja att avbryta intervjun. Skolornas och respondenternas namn skyddas enligt *konfidentialitetskravet*. Ur studien går inte att utläsa var undersökningen genomfördes och inte heller vilka som deltog. Materialet förvaras på så sätt att ingen obehörig kan ta del av det. Det fjärde huvudkravet är *nyttjandekravet*, vilket innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningssyfte och inte i kommersiella sammanhang. Det insamlade materialet kommer enbart användas i forskningssyfte.

3.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på skolan, i de lokaler som stod till buds. Vi var båda närvarande vid samtliga intervjuer som skedde enskilt med varje elev. Intervjuerna dokumenterades med enbart ljudupptagning, inga anteckningar gjordes. Vi ville rikta vår uppmärksamhet direkt till respondenten för att skapa en god samtalssituation. Vi föreställer oss att annan dokumentation, såsom antecknande, kan upplevas som ett störande moment vid intervjutillfället. Vi är medvetna om att kroppsspråk och mimik inte dokumenterats och att det kan ha inverkan på studiens resultat. Vi ser dock en styrka i att eleverna fick full uppmärksamhet och att vi båda har erfarenheter med oss från intervjutillfället.

Som stöd för intervjun användes ett frågeunderlag som vi utarbetat i förväg och som innefattade diskussionsområden. Vi ansåg att ett sådant stöd var nödvändigt, då vår erfarenhet kring intervjuer är liten. Frågorna vi ställde till eleverna var av öppen karaktär där förhoppningen låg i innehållsrika svar. Intervjuernas varaktighet varierade från cirka 20 till 30 minuter.

3.5 Bearbetning av material

Bearbetningen av materialet har varit en lång och omfattande process. Efter varje intervjutillfälle diskuterade vi vad som framkommit under intervjun och förde anteckningar av detta. Nästa steg i bearbetningen var att nogsamt lyssna genom intervjuerna. Vid första tillfället förde vi detaljerade anteckningar av det som respondenterna uttryckte. Vi lyssnade tillsammans och förde egna anteckningar, som sedan utgjorde grund för gemensam diskussion och tentativ första analys. Vid andra lyssningstillfället förde vi två typer av anteckningar. Den ena typen var av detaljerad karaktär och beskrev mer ordagrant vad respondenterna gav uttryck för. Den andra typen av anteckningar var av analytisk karaktär. Dessa anteckningar låg sedan till grund för resultatredovisningen och det avslutande analysarbetet. Vi valde medvetet att avvakta med analysarbetet, då vi anser att en distans från intervjutillfället var nödvändigt. Vi finner stöd för detta hos Trost, som rekommenderar att avvakta med analys för att en distans till intervjutillfällena ska finnas (2010:149).

Vi valde att inte transkribera intervjuerna, av anledningar som vi kan försvara. Vi var båda närvarande och fullt koncentrerade under intervjuerna, vilket gav en unik kunskap om det insamlade materialet. Vi har därefter noga lyssnat in materialet och fört detaljerade anteckningar. Vi har enkelt kunnat sortera bort de delar som inte har med studien att göra. Ett sådant tillvägagångssätt beskriver Trost (a. a.). Ytterligare en aspekt är en transkription aldrig kan beskriva kroppsspråk, tonfall och mimik. Att transkribera intervjuer är dessutom ett mycket tidsödande arbete och den tidsresurs som stått till förfogande har inte tillåtit ett sådant arbete.

4 PRESENTATION AV DET EMPIRISKA MATERIALET

I avsnittet redovisas det insamlade materialet. Presentationen görs under sex olika rubriker. Vi har valt att citera eleverna i stor utsträckning, i syfte att styrka studiens trovärdighet.

4.1 "Vi brukar inte bedöma så himla mycket"

Elevernas beskrivningar av bedömning i skolan visar på skillnader i uppfattning. En elev uttrycker att han inte känner till någon bedömning i skolan och att de inte pratar om det i klassen. En annan elev säger att läraren inte har "börjat göra någon bedömning" men hon minns att de pratat om bedömning vid ett tillfälle. Ytterligare exempel på bedömning beskrivs av eleverna som betyg, läxor eller prov. Några elever beskriver bedömning som ett sätt att upprätthålla ordning i klassen och uttrycker att läraren påpekar att eleverna bör tänka på bedömning och betyg när det gäller deras uppförande. Bedömning sker "för att man ska lära sig att man inte kan sitta och göra andra saker" är ett exempel på den typen av bedömning som eleverna formulerar. Bedömning sker också för att eleverna inte ska vara slarviga när de arbetar, "Om man inte bedömer då kan man ju vad heter det... göra allt slarvigt och sånt". "Läraren bedömer för att det ska gå bättre när man kommer upp i sjuan och åttan. Skolan hänger ju på hela livet, det har min storasyster sagt". En elev "vet inte riktigt" varför läraren bedömer, men anser själv att det är viktigt. Formalia i elevtexter upplevs av några elever som en viktig bedömningspunkt, eleverna uttalar vid flertalet tillfällen att de bedöms i sin förmåga att stava rätt. Bedömning kan också, menar eleverna, innebära att synliggöra elevers kunskaper och upptäcka eventuella brister som talar om för eleven vilka förmågor som ska utvecklas. Bedömning används "för att eleverna ska veta vad dom är bra på och vad de ska förbättra". Eleverna uttrycker att det är viktigt med bedömning, och de anger olika anledningar till det. En elev resonerar "det är ju bra att göra det för då vet den personen som blir bedömd vad den ska träna på". En annan god anledning till att bedöma i skolan uttrycks vara att "det finns så mycket viktigt att lära sig".

4.2 "När vi blir äldre måste man kunna se vad vi skriver"

Bedömning inom svenskämnet var ett svårdefinierat begrepp för eleverna. Några refererade till det talade svenska språket, andra var osäkra på var gränsen gick mellan svenska och andra ämnen. När frågan ställdes till en elev om hon bedömdes i ämnet svenska av sin lärare, svarade hon "det vet väl inte jag", en annan förklarade att "de har bedömt oss någon gång i svenska men jag kommer inte ihåg när".

I stor utsträckning var det framförallt två områden som eleverna diskuterade, läsning (enskilt och i grupp) och skrivning (berättelser och faktatexter). Samtliga elever uppger att läsning är en del av skolverksamheten. De läser både enskilt och i grupp, i gruppsammanhang är det lärarens högläsning som eleverna avser. En elev upplever att det sker mycket läsning i skolan, både individuell läsning och högläsning. En beskrivning av vad som händer efter att en bok lästs ut formuleras; ”vi tar upp en bok och sen ska vi skriva titel och författare”. Eleverna ger även förslag på en annan typ av dokumentation, där de kryssar i en pärm för att minnas vilka böcker som de läst. När dokumentationen är klar, inleds läsning i en ny bok. En slags dokumentation görs för att eleverna ska minnas vilka böcker de läst. Att samtala kring böcker är inte en vanligt förekommande aktivitet enligt eleverna, utan sker bara vid enstaka tillfällen i form av muntligt berättande om böcker. Vid dessa tillfällen har eleverna fått presentera en bok de läst och kompisarna har sedan fått ge respons på elevens framförande. ”Sen så när man var klar så sa läraren att man fick berätta det man tyckte var bra och det man kunde öva lite mer på i framförandet”.

En elev uppger att de tittar på film, vilken de sedan skriver stödord till. Stödorden fungerar som ett underlag till textproduktion. Samtliga elever uppger att de skriver olika typer av texter och exemplifierar detta genom dagböcker, berättelser, faktatexter och sagor. En elev redogör för en uppgift hon haft, att gå in i rollen som statsminister och skriva en dagbok. Hon reflekterar kring lärarens bedömning av denna uppgift; ”Hon småbedömde kan man säga. Det var precis inte så där riktig bedömning, var det inte. Hon bedömde om jag hade gjort bättre kan man säga”.

När eleverna ombeds att berätta om en aktuell text, uppvisar de svårigheter i att redogöra för textens handling och innehåll. En elev beskriver de instruktioner som getts inför uppgiften; ”Vi skulle skriva en berättelse som man lärde sig någonting av”. Eleven har dock glömt textens handling och beskriver texten som ”klar och insatt i pärmen”. Han väljer att berätta endast vem som innehar huvudrollen, i detta fall en katt. Flera av eleverna har svårigheter för att redogöra för sina texters innehåll och handlingar. En annan typ av skrivning som sker är enligt en elev reproducering, där eleverna utgår från en tankekarta som läraren ritat upp på tavlan. De skrivna texterna behåller eleverna själva och samlar i en bok eller liknade. ”Vi skriver inte till någon vi bara har dem i boken”, förklarar en elev när vi frågar till vem de skriver sina texter. När eleverna skrivit en text, uppger de att de själva först korrekturläser och rättar eventuella stavfel. Texten lämnas sedan till läraren som rättar och lämnar tillbaka texten till eleverna. Frågan ställs till eleverna om läraren bedömer deras texter,

”Ja, det kan hända, de rättar ju stavfel och så kan det hända att man får någon lapp där de har skrivit att man ska beskriva mera eller så om vissa saker”. När texterna är rättade hamnar de ofta i bänken, i en pärm eller på en vägg i klassrummet. En elev uppger att hon samlar sina texter i en bok, denna har läraren inte tillgång till då eleven förvarar den hemma. De elever som behåller sina böcker i skolan uppger att de får ta hem sina samlade arbeten till jul.

Det de ansåg vara viktiga aspekter att tänka på vid muntligt framförande, var hållningen och att tala tydligt. ”Man ska inte bara stå och hänga, man ska inte fjanta som killarna gör”. ”I skrivning och framföranden och så om man har svårt att uttala vissa ord så kan man bedöma det, att man måste träna på det”.

När vi ställde frågor om hur viktigt eleverna tycker det är att bedöma i ämnet svenska framhåller de det som viktigt att man lär sig skriva, för att ”när vi blir äldre måste man kunna se vad vi skriver”. Att eleverna utvecklats under tiden de gått i skolan är en aspekt som eleverna lyfter, och hänvisar till den utveckling som skett när det gäller läsning och skrivning.

Några elever formulerar att det är viktigare med bedömning i andra ämnen, det kan vara ämnen som de har svårt för eller tycker är roliga. Samtidigt ser några elever det som nödvändigt att bedömning sker i samtliga ämnen. ”Man ska vara med på allt, därför bedöms man på allt”. En elev beskriver en situation då hon ifrågasätter sin medverkan i undervisningen och *härmar* läraren, ”Det spelar inte någon roll vad du vill, det ska du göra i alla fall!”. Att bedömning är lika viktigt i alla ämnen lyfter en elev fram och uttrycker att det endast är han själv som får nytta av bedömning.

4.3 ”Jag har blivit bättre för att jag tror det”

Till en början antyder eleverna att självbedömning sällan eller inte alls äger rum i skolsammanhang. De förklarar sedan att de läser igenom sina texter ibland och att i vissa specifika ämnen, såsom idrott och slöjd, förekommer självbedömningar. En elev uttrycker sin utveckling, ”jag har blivit bättre för att jag tror det”. Vidare förklarar några elever sina styrkor och eventuella svagheter i olika ämnen. Samtliga elever kan ge förslag på att de, känner att de är bra på något: ”jag är bra på matte”. Några anger även svagheter som de själv anser sig ha, ”jag är en dålig författare”. Att läsa igenom sin text och ändra stavfel är inget en elev anser hör hemma i självbedömning.

Eleverna berättar att de vid vissa tillfällen får göra muntliga framträdanden och uppger att de i dessa sammanhang ibland får ge varandra respons, berätta vad kamraten gjorde bra och vad hon eller han kan tänka på till nästa gång. En elev beskriver vad kamraterna kan ge för

slags respons och hur hon upplevde ett tillfälle då hon gavs respons. ”Tydligt, ifall dom inte hörde eller någonting... det kändes bra för det var inget dåligt” De ger varandra tips om framförandet, innehållet är inget eleverna tar upp till diskussion. Att ge respons upplevs problematiskt för en elev, som ser svårigheter i att ge konstruktiv kritik till kompisar som är extra känsliga. Då brukar han tänka på att ”vara tydlig och säga det på ett bra sätt”. Att själv få uppleva bedömning från kamrater är ”både bra och lite nervöst. Det är ju bra för då vet man vad man ska träna mer på och lite nervöst för då vet man att man kanske har kunnat det men att man inte vågat använda det”. Eleverna uppvisar inga erfarenheter av att läsa varandras texter, ge muntlig eller skriftlig respons på varandras arbeten.

4.4 ”Vad jag ska kunna och vad jag ska lära mig”

Samtliga elever uppger att de känner till begreppet ”mål” i skolsammanhang. De har alla någon erfarenhet av mål och definierar det enligt följande; ”man skriver upp saker som man vill bli bättre på”, något som de ska öva lite på. För tillfället uppger flera elever att de inte känner till något speciellt mål som de arbetar mot, ”inga vad jag vet om”, ”Nja... jag har lite aningar men är inte säker... Om man kanske ska verka lite mer.. ja hur ska man säga... att man ska verka mer uppmärksam... jag är uppmärksam men det är inte alltid jag visar det”. En elev formulerar som mål att få bättre skrivstil, en annan att skriva en berättelse och förbättra den. ”Jag har som mål att skriva bättre”, ”i morse fick vi sådana lappar vi ska göra på, vi skulle skriva en berättelse på datorn... och sen skulle vi förbättra på berättelsen”.

Ett tillfälle då eleverna diskuterar mål med sina lärare är vid utvecklingssamtal, då även föräldrarna blir förtrogna med de mål som eleverna har. Flera elever redogör för ett program på datorn, där *individuella utvecklingsplaner* (IUP) och *lokala pedagogiska planeringar* (LPP) redovisas och finns tillgängliga för föräldrar. Där står att läsa om elevernas mål och inför utvecklingssamtalen görs utvärderingar via programmet. En elev kan ge exempel på vad som står i dokumentet, vilket är att hon ska öva på att ”skriva texter”. En annan elev uppger att det är läraren som berättar vad dokumentet innehåller.

Det råder delade meningar om vad som diskuteras under ett utvecklingssamtal, några elever minns inte, en uppger att ”de pratade om” vilka pennor som eleven skulle använda sig av i sin skrivning. Att eventuellt gå om en klass diskuteras på en annan elevs utvecklingssamtal, att informera föräldrar om vad eleven ska utveckla är centralt för två elever. En elev uppger att de diskuterade ”hur långt man kommit i utveckling, kan väl vara i att läsa eller skriva och så”.

4.5 "Typ läslus eller vadå?"

Olika material finns att använda för uppföljning av exempelvis läs- och skrivinlärning. Vi ställde frågor om begrepp som LUS, Nya språket lyfter och IUP, ett par elever var förtrogna med LUS, "typ läslus eller vadå?". De hade arbetat med materialet på lågstadiet och visste även vilken nivå de befann sig på just nu. På frågan om varför LUS används svarade en elev; "För att det ska bli lite roligare, så att man har något att se fram emot". Begreppet IUP var det bara en elev som tyckte sig ha hört tidigare, men kunde inte vidare förklara det.

Eleverna uppger att arbeten brukar samlas i pärmar som de får ta hem vid terminsslut. Flera av dem har samlade material från förskoletiden, samt lågstadiet. Detta förvaras hemma och då och då tar de fram det för att läsa sina texter och titta på de bilder och arbeten som de gjort. Eleverna uttrycker i dessa situationer en förståelse för sin egen utveckling, då de jämför äldre texter och bilder med nyare. De tror även att deras framtida texter kommer utvecklas ännu mer, men har svårt att förutse på vilket sätt, "jag tror de kommer ändras men jag vet inte hur".

4.6 "Vi ska få A+ i sexan"

Prov är en del av den bedömning som sker i skolan enligt ett par elever. Prov används för att synliggöra vad eleverna behöver öva mer på. "Vi brukar göra sådana prov som man skriver det man kan, typ gånger och jag skriver och sen skriver hon [läraren] du får öva lite mer". I övrigt är inte provfrågan något som tar särskilt stort utrymme i intervjuerna med eleverna, det är inget de betonar. Att eleverna senare kommer att få betyg i skolan diskuteras av två elever. Ett konstaterande, "vi ska få A+ i sexan" görs av en elev, medan en annan ser lite mer bekymmersamt på betygsfrågan. Hon menar att "sen när man kommer upp i sexan så får man ju A, B, C, D eller så... jag tycker det är lite pirrigt, jag har ju aldrig haft det innan och jag vill ju helst ha A eller så på allting och det går ju liksom inte".

5. SAMMANFATTANDE ANALYTISK REFLEKTION

Nedan presenteras en analytisk reflektion av det presenterade empiriska materialet.

5.1 Elever beskriver bedömning

Eleverna beskriver bedömningsprocessen som något som är avskilt från undervisningen och inte en del av den dagliga verksamheten. Att bedömning förekommer i skolan uppper samtliga, men eleverna har svårt att förklara och ge exempel på när dessa tillfällen inträffar. Mycket av den bedömning som förekommer i de aktuella skolorna förefaller genom elevernas utsagor vara av informell karaktär, då eleverna inte är särskilt medvetna om när och hur bedömning sker. Vi får förutsätta att bedömning sker med tanke på de krav som styrdokumentet anger, ett konstaterande som kan göras är då att eleverna har begränsad förståelse för sin egen läroprocess. Graden av medvetande ökar dock vid de tillfällen undervisningens innehåll kräver formell bedömning, som exempelvis när eleverna har läxförhör. Vid den formella bedömningen beskriver eleverna en sorts brevväxling, där lärarna ger respons i form av skriftliga kommentarer. Eleverna upplever då enligt sina utsagor att kommentarerna huvudsakligen anger vad de ska korrigera. Det verkar inte förekomma någon muntlig återkoppling i större utsträckning, den återkoppling som sker har inte någon framåtsyftande karaktär utan fokuserar främst på formalia. Eleverna ger inte uttryck för att kunskapsbedömningen har en central roll i verksamheten, varken innehåll eller elevens egna reflektioner kring innehållet framhävs. I den formella bedömning som eleverna ger uttryck för att de har erfarenhet av, ans begränsat intresse för elevernas inre tankevärld. Detta är dock inget eleverna ger uttryck för att de saknar.

Summativ bedömning utgör den del av bedömning som eleverna visar medvetande om. Elevernas upplevelser förefaller vara att lärarna väljer specifika tillfällen då de bedömer elevernas prestationer. En sådan föreställning kan ha inverkan på elevernas engagemang, då möjligheten finns att de anstränger sig mer vid ett bedömningstillfälle än vid en vanlig skoldag.

Bedömning beskrivs av eleverna också som ett uppfostringsverktyg och något som läraren till och med kan hota med. Eleverna kan känna en osäkerhet inför vad det är som bedöms, om det är kunskaper eller uppförande. Det förefaller vara så att eleverna godtar lärarens argument att undervisningen är tvingande. Vi tolkar elevernas utsagor som att de är vana vid att göra som läraren säger och vara delaktiga i alla undervisningsmoment, vare sig de vill eller inte.

5.2 Bedömning inom svenskämnet

När eleverna talar om läsning i skolan, beskrivs den till största delen som individuell och begränsad till läsning i en "bänkbok". Läsning där eleverna ibland får läsa högt för läraren, så att bedömning av uttal och flyt i läsningen är möjlig, förefaller av elevernas utsagor också förekomma. Elevernas tankar kring det lästa verkar däremot inte diskuteras, varför en bedömning av elevernas förståelse för texten torde vara svår att göra.

Ett par elevers läsutveckling bedöms och dokumenteras genom LUS, i övrigt är det ingen elev som uppger att de känner till något bedömningsmaterial i svenska. De två elever som känner till LUS har också en uppfattning om sin läsutveckling, de kan se sin tidigare utveckling och har ett mål att sträva efter. En eventuell följd av att sakna ett verktyg som möjliggör en förståelse och insyn i den egna läsutvecklingen, kan vara att eleven har svårt för att beskriva var de befinner sig i sin utveckling och vart de ska.

Eleverna talar i intervjuerna om att skrivning förekommer av varierande slag, såsom faktatexter, berättelser och sagor. Eleverna uppfattar att läraren bedömer deras texter övervägande i rättstavning och i textmängd. De uttrycker inte syftet med sitt skrivande och kan inte förklara anledningen till att rättstavning och textmängd är centralt i bedömningen av detta. Det kan finnas ett syfte med att träna rättstavning och att skriva längre texter men anmärkningsvärt är att eleverna helt utesluter andra syften med skrivning. En rättvis bedömning kan inte göras om den innefattar kunskaper som enbart hänvisar till ett syfte med skrivning. För eleverna är det viktigt att stava rätt och att producera längre texter. De återger inte sina texters innehåll eller handling utan konstaterar om texten att "den är klar". Eleverna efterfrågar inte någon form av återkoppling/bedömning av sina texters innehåll vilket kan få negativa effekter på elevernas skrivutveckling. I ett ömsesidigt samspel får både eleven och läraren värdefulla insikter om elevens kunskaper. Läraren får ta del av elevens tankar och ges möjlighet att ge eleven verktyg till att utveckla sitt skrivande. I en sådan kommunikation samlas ett bredare underlag för bedömning in.

6. DISKUSSION

I följande avsnitt reflekterar vi över det empiriska material vi valt att presentera. Vi anknyter till forskningsbakgrund och den kunskapsteoretiska utgångspunkten.

6.1 Elevernas medvetenhet om bedömning

Forskning som behandlar elevers medvetenhet kring bedömning är, som vi tidigare nämnt, begränsad. Flera forskare inom fältet bedömning menar att eleverna ska vara medvetna om och delaktiga i sin egen bedömning. Att elevperspektivet mot den bakgrunden inte är särskilt utforskat kan därför tyckas vara anmärkningsvärt. Vårt intresse finns i att synliggöra just elevernas medvetenhet i bedömningsfrågor och vi kommer i detta avslutande avsnitt att diskutera de uttalanden som eleverna gjort vid intervjuerna mot den forskningsbakgrund vi tidigare presenterat.

När eleverna i vår undersökning får frågan om varför läraren bedömer, får vi varierande svar. Några kan inte förklara varför bedömning sker, andra menar att bedömning används för att synliggöra vad man behöver ”träna mer på”. Gemensamt för alla elever som vi intervjuat är att deras medvetenhet om bedömningsprocessen är begränsad. Elever kan ha svårt att uppfatta samspelet mellan undervisning och bedömning, vilket Shepard (2000) problematiserar när han framställer elevers delaktighet i bedömningsarbetet som en nödvändig del av läroprocessen. Några sådana nödvändigheter kan inte urskiljas i vår studie. Eleverna förefaller snarare stå utanför bedömningsprocessen, och med detta endast ha ett begränsat tillträde till sin egen utvecklingsprocess. Dock talar våra erfarenheter för att lärare i stor utsträckning är väl insatta i elevernas kunskapsnivåer, de har klart för sig vilka svårigheter den enskilda eleven har och vilka utvecklingsområden som finns. Ett exempel som ligger nära till hands är läraren som hanterade urvalet i en av de medverkande klasserna i undersökningen. Läraren baserade urvalet på de kunskaper som hon anser elever i årskurs fyra ska ha. Det visar att läraren håller sig väl informerad om elevernas kunskapsmässiga utveckling.

Ett antagande vi gör, är att det kan finnas svagheter i kommunikationen mellan lärare och elev och därmed kanske också i kommunikationen mellan lärare och föräldrar. Vår studie talar för att det förekommer sådana svagheter, då informell bedömning förefaller spela en dominerande roll. Ovanstående intryck förstärks också av det faktum att eleverna ger uttryck för att de uppfattar bedömning som något som sker vid explicita tillfällen, något som också

signalerar att informell bedömning får stort utrymme. Törnvalles (2002) forskning uppvisar liknande resultat, att elever inte alltid är medvetna om när bedömning sker. När elever inte är delaktiga i bedömningsprocessen, försvåras synliggörandet av den egna utvecklingen. Det kan därför tyckas problematiskt att den informella bedömningen verkar i så stor omfattning. Det är ingen lätt uppgift att som elev förväntas nå kunskapskrav om eleverna inte vet när de bedöms och vad som bedöms.

Enligt Lgr11 ska läraren ”organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (Skolverket, 2011). Westlund (2010:186-189) anser att bedömningen ska vara en integrerad del i undervisningen, Lundahl (2011) betonar också elevens delaktighet i bedömningsprocessen. En flicka i vår studie säger ”jag vet inte riktigt vad jag är bra på”. Hennes förståelse för sin egen kunskapsutveckling ter sig relativt liten och ger dessutom intryck av en låg självkänsla.

Elevens samlade kunskap och möjliga utvecklingsområden ska förtydligas och dokumenteras i arbetet med IUP och skriftliga omdömen. Syftet härvid är att befrämja elevens egen medvetenhet, inflytande och ansvar över det egna lärandet. För att uppnå det syftet krävs en delaktighet från elevens sida. En sådan delaktighet ställer krav på elevens förmåga att tala om sitt tänkande. Kjellström (2005:206) betonar att elever måste träna för att utveckla en sådan metakognitiv förmåga.

Det finns alltså olika motiv till varför eleverna bör vara delaktiga och medvetna om sin egen lärandeprocess. Dessa motiv förstärks i forskningen om bedömningsprocessen, de framstår som än mer viktiga i relation till den begränsade medvetenhet och delaktighet eleverna i vår studie uppvisar. Vår uppfattning är att eleverna inte äger det utvecklade metakognitiva språk som Kjellström framför som nödvändigt. Eleverna i studien uppvisar en viss medvetenhet kring IUP och andra pedagogiska verktyg för mål, planering, bedömning och dokumentation, men är inte alla införstådda med vilka mål eller kunskapskrav de har att sträva efter. En elev svarar på frågan om han har något mål just nu: ”jag har lite aningar men jag är inte säker”.

Eleverna ger uttryck för bedömning som syftar till att uppfostra och upprätthålla ordningen i klassrummet. Varför bedömning används i skolan beskrivs av en elev som; ”ja... att man ska koncentrera sig på det man gör så att man inte springer och härjar och sånt, och att man jobbar med det man ska göra”. När omdöme sätts i relation till att sitta still kan det bli svårt för eleverna att se bedömningens verkliga syfte. Om syftet med undervisningen inte är klart för eleverna så kan de ifrågasätta sin medverkan, vilket kräver ett förtydligande av syftet från

läraren. Forskning visar att formativ bedömning stärker elever i det egna lärandet, men för att detta ska infrias måste läraren uppfatta bedömning som en resurs, inte som ett belönings- eller bestraffningssystem (Shepard, 2000).

Våra erfarenheter säger oss att elever är vana vid att rätta sig efter lärares anvisningar utan att direkt ifrågasätta dessa. En elev uttrycker i studien: ”Det spelar inte någon roll vad du vill, det ska du göra i alla fall”. Vill vi att eleverna ska vara medvetna om sitt eget lärande, är ett sådant uttalande inte särskilt glädjande. Black och Wiliam (1998) påtalar att en sådan medvetenhet bland elever inte förekommer i så stor utsträckning. De framhåller att elever har vant sig vid att *göra*, utan vidare reflektion kring syftet. Eleverna i vår undersökning är fullt införstådda med vad de *gör* i skolan och kan beskriva detta utförligt. Vad de faktiskt *lär* sig när de *gör* beskriver de inte fullt lika utförligt. Av elevernas utsagor kan vi ana att frånvaron av integrerad, innehållsorienterad kunskapsbedömning där eleverna är delaktiga, inte förefaller vara så vanlig att eleverna ger uttryck för aktiv medvetenhet om sådan.

6.2 Att bedömas i svenska

Som vi nämnde i analysen kan vi inte veta lärarnas syfte med olika texter, men det kan tyckas som ett märkligt sammanträffande att nästan alla elever beskriver bedömning i svenska som ett rättstavande kontrollinstrument. Ingen av eleverna ger uttryck för upplevelsen av eller förväntningarna på en nyanserad återkoppling från läraren till sina skrivna texter. Ett sociokulturellt perspektiv inbjuder till utrymme för samspel i olika sociala kontexter, i en sådan interaktion kan verkligt lärande äga rum. Det är också i den interaktionen elevens tankar och reflektioner görs synliga för läraren. Måhl (2007) påtalar hur en avsaknad av kommunikation kan påverka bedömning av elevens prestationer. För att lärare ska ha en förståelse för hur elever resonerar måste enligt vår uppfattning, diskussioner äga rum. Låt oss säga såhär: Bedömningen av en elevs kunskaper är inte så enkel som att bara sätta rätt och fel, *bock* och summera antal rätt. Bakom texten som felmarkeras finns elevens kunskaper, tankar, reflektioner och andra motiv. Om inte läraren låter dem komma fram, går läraren miste om värdefull information som kan påverka bedömningen.

Westlund (2010) betonar vikten av att läraren har en klar bild över vad som ska bedömas men också har goda kunskaper om hur olika former av bedömning kan gå till. Vi finner det också önskvärt att eleven invigs i sin egen bedömningsprocess, då det är eleven som är slutanvändare av bedömningsprocessen. En elev säger: ”Det är för min skull dom bedömer, för det är jag som får nytta av det”. Sammanfattningsvis kan man säga att läraren ska vara

tydlig med undervisningen, dess syfte och hur eleverna kommer att bedömas. Det åligger läraren att göra eleven till en aktiv deltagare i bedömningsprocessen, som ska ske i ett samspel. Vad vi kan urskilja i elevernas yttranden i den här studien är att ett sådant samspel lärare och elev emellan inte verkar förekomma. Återigen reserverar vi oss för den realiteten att undersökningen inte talar om lärarens undervisning och dess syfte. Det är fullt möjligt att lärarna för de aktuella eleverna äger en sådan insikt, ett sådant antagande vore att föredra.

6.3 Metoddiskussion

I en intervjusituation, barn- vuxen, måste man vara medveten om det maktförhållande som utspelar sig. Barnet kan påverkas av den vuxnes närvaro i frågestunden och man ska ha i beaktande att barn svarar på frågor som de kanske aldrig har tänkt på. I en intervjusituation kan barnet känna sig tvungen att svara, då det anses som vanligt hyfs. Det är också så att i en skolkontext är språkspelet sådant att vuxna frågar och barn svarar. I ett sociokulturellt perspektiv är en människas uttryck ingen direkt spegel för vad han eller hon tänker. Det som vi får veta i intervjusammanhangen, är unik information för just det tillfället, beroende av de villkor som fanns (Säljö, 2000). Vi kan därmed inte fastställa att det eleverna uttrycker, gäller i andra situationer eller i andra sammanhang. Vår roll som intervjuare kan ha påverkat eleverna i intervjusituationen. Det är en påverkan som vi är medvetna om och som kan ha en inverkan på resultatet. Vi upplevde alla intervjusituationer som öppna samtal och vi fick inte känslan av att eleverna kände sig obekväma. Detta är dock inget vi kan fastställa, då vi själva innehar rollen som vuxna intervjuare i en skolkontext.

Till en början var det svårt för eleverna att formulera sig kring bedömning som ett begrepp. När vi lyfte in begreppet i ett för eleverna välkänt sammanhang, blev det enklare för dem att uttrycka sig. Trost (2010) påvisar det faktum att när begrepp konkretiseras och kontextualiseras, får eleverna bättre förutsättningar för att kunna uttala sig, något vi också kunde iaktta.

Den sociokulturella kunskapssyn som dagens läroplaner vilar på, förutsätter elevens delaktighet i inlärningsprocessen. Bedömning är en del i den inlärningsprocessen och ska därmed uppfylla samma krav. I vår undersökning ger eleverna inte uttryck för, att de upplever någon delaktighet i bedömningsfrågorna, men det kan som vi redan antytt bero på flera saker.

Vår analytiska reflektion och vår diskussion grundar sig i ett ensidigt elevperspektiv och resultatet hade sett annorlunda ut om vi hört lärares tal om bedömningsfrågor, och framförallt om vi följt undervisnings- och bedömningsprocesser i klassrum. Därför vore det ett intressant

forskningsområde att studera, hur samspelet mellan lärare och elev tar sig uttryck i bedömningsprocessen. Vi är särskilt intresserade av det dagliga bedömningsarbetet, varför observationer och intervjuer med både elever och lärare vore ett sätt att fördjupa vårt valda forskningsområde.

7. SAMMANFATTNING

Studien syftar till att undersöka elevers medvetenhet i bedömningsfrågor. Tidigare forskning behandlar i liten utsträckning elevers uppfattningar av bedömning. Därför finner vi det både intressant och lämpligt att undersöka ovanstående. Forskning som gjorts om bedömning framställer positiva effekter för den enskildes läroprocess. Sådana effekter uppnås när eleven görs delaktig i bedömningsprocessen, om det är flera forskare eniga. Jönsson (2011) förespråkar den formativa bedömningen som ett stöd för eleverna i kunskapsutvecklingen. Lundahl (2011) finner en stor vinning i elevdelaktighet, då de ges möjlighet att utveckla sin ansvarsförmåga. I övrigt beskriver forskningsbakgrunden olika verktyg för bedömning och riktar särskild uppmärksamhet mot bedömning i svenskämnet. För att nå studiens syfte, har sex stycken intervjuer genomförts med elever i årskurs fyra. Resultatet visar att eleverna i viss utsträckning är medvetna om att de bedöms, att se sambandet mellan undervisning och bedömning har de dock svårt för. Det finns en del beaktningsvärda aspekter i det eleverna uttalar, varför vi framhåller undersökningen som intressant för lärare. Forskning, aktuella styrdokument och skolans grundsyn förespråkar elevers delaktighet i bedömningsfrågor. Undersökningens resultat är därmed anmärkningsvärt i relation till det som förespråkas.

Referenser

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2003). *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Fagerlund, Peter & Högberg, Birgitta (2007). *Bedöma är inte att döma. I: Pettersson, Agneta (red.). Sporre eller otyg- om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets Förlag.
- Garne, Birgitta (2004). *Elevröster om prov. I: Skolverket. Att visa vad man kan – en samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Stockholm: Fritzes.
- Henriksson, Widar (2010). *Kunskapsprovningar i klassrummet – att bedöma elever. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline. Lärande skola bildning – grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmgren, Anders (2010). *Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I: Lundahl, Christian & Folke- Fichtelius (red.). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jönsson, Anders (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kjellström, Katarina (2005). *Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning. I: Lindström, Lars (red) & Lindberg, Viveca. Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Klapp Lekholm, Alli (2010). *Vad mäter betygen? I: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius (red.). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindström, Lars (red) & Lindberg, Viveca (2005). *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundahl, Christian (2007). *Kunskapsbedömningens historia. I: Pettersson, Agneta (red.). Sporre eller otyg- om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets Förlag.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2004). *God läsutveckling – kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling – kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Måhl, Per (2007). *Rödpenor, bara beröm eller vad? I: Pettersson, Agneta (red.). Sporre eller otyg- om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Palmér, Anne (2010). *Muntligt i klassrummet – om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Skolverket (2011). *Lgr11 - Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Svenska Akademien (2006). *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Törnvall, Maj (2002). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö: Området för lärarutbildning.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I: Lundahl, Christian & Folke- Fichtelius (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Westlund, Barbro (2010). Bedömning av och för läsförståelse. I: Lundahl, Christian & Folke- Fichtelius (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wikström, Christina (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. I: Pettersson, Agneta (red.). *Sporre eller otyg- om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets Förlag.
- William, Dylan (2007). Muntligt omdöme främjar mattelärandet bäst. I: Pettersson, Agneta (red.). *Sporre eller otyg- om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets Förlag.

Elektroniska källor

- Fjellström, Roger (2002). *Betygsättandets etik*.
http://www.svshv.umu.se/personal/nystrom/2010h/Att_bed%F6ma%20eller%20d%F6ma.pdf
 (Tillgänglig: 2011-12-12).
- Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*.
http://www.vr.se/download/18.6e3f84f912af3e345e78000720/2010_02.pdf
 (Tillgänglig: 2011-12-13).

Shepard, Lorrie A. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*.
<http://www.ied.edu.hk/obl/files/The%20role%20of%20assessment%20in%20a%20learning%20culture.pdf>.

(Tillgänglig: 2011-12-12).

Skolverket (2010).

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning

(Tillgänglig: 2011-12-13).

Skolverket (2011). *Nya språket lyfter*

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.150335!Menu/article/attachment/11%2006%207%20Spr%C3%A5ketlyfter_diagnos.pdf.

(Tillgänglig: 2011-12-13).

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf.

(Tillgänglig: 2011-12-15).

Wiliam, Dylan & Black, Paul (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*

http://blog.discoveryeducation.com/assessment/files/2009/02/blackbox_article.pdf.

(Tillgänglig: 2011-12-13).