



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Begreppet likvärdig bedömning

En intervjustudie med sex verksamma lärare

Ann-Kristine Andersson

Examensarbete 15 hp
Inom didaktik

Magisteruppsats
Vårterminen 2014

Handledare
Mia Karlsson

Examinator
Ann Ludvigsson

SAMMANFATTNING

Ann-Kristine Andersson

Begreppet likvärdig bedömning

En intervjustudie med sex verksamma lärare

The concept of equivalent assessment

An interview study with six practicing teachers

Antal sidor: 59

Den här studien syftar till att utveckla kunskap om hur lärare ser på begreppet likvärdig bedömning vilket är intressant eftersom bedömning och likvärdighet är ständigt aktuella ämnen i skoldebatten. Frågeställningarna rör sig om vad likvärdig bedömning innebär för lärare och vad som är betydelsefullt för den likvärdiga bedömningen. Den metod som används är kvalitativa intervjuer med sex yrkesverksamma lärare. Teoretiska utgångspunkter är sociokulturellt perspektiv (Vygotsky, 1987; Säljö, 2000; Gipps, 1999) med fokus på likvärdighet och alla elevers rätt till utveckling där bedömning är dynamiska kulturella processer som kan användas som verktyg för lärande (Eggen, 2010). I studiens resultat beskrivs hur lärare dels uttrycker att det är omöjligt att uppnå likvärdig bedömning och dels att likvärdig bedömning handlar om hur alla elever ska ges möjligheter till lärande och utveckling.

Slutsatser som dras är att likvärdig bedömning har olika betydelser beroende på de studerade lärarnas kunskapssyn. För att elever ska bli bedömda likvärdigt krävs att alla får lika möjligheter till lärande utifrån vad den enskilda individen har för behov och förutsättningar. Det i sin tur kräver hög kompetens hos läraren som måste skapa en undervisning som ständigt anpassas till alla elevers behov och förutsättningar. Diskussion förs utifrån frågeställningarna och de teoretiska utgångspunkterna där begreppet likvärdig bedömning belyses ur sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter.

Sökord: likvärdig bedömning, likvärdig utbildning, likvärdighet, lärande, utveckling

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

I Innehåll

2	Inledning.....	1
3	Syfte	2
4	Bakgrund.....	3
4.1	Likvärdighet och bedömning enligt styrdokumentet	3
4.1.1	Begreppet likvärdighet	3
4.1.2	Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och skolans kunskapsuppdrag.....	5
4.2	Samhällets nya krav på kunskap och bedömning	7
4.2.1	Formativ och summativ bedömning.....	8
4.3	Fokus på det som sker i klassrummet.....	9
4.4	Skolans ansvar för varje elevs utveckling	10
4.5	Lärares olika bedömningspraktiker avgör elevernas förutsättningar	13
4.5.1	Elever likriktas	14
4.6	Vad är likvärdig bedömning?	16
4.7	Förslag från regeringen	17
5	Teoretiska utgångspunkter.....	18
5.1	Sociokulturellt perspektiv	18
5.2	Kunskapsbedömning ur ett sociokulturellt perspektiv	19
5.2.1	Bedömning, makt och kontroll.....	21
5.2.2	Kunskapsbedömning i en postmodernistisk tid	22
5.3	Den proximala utvecklingszonen	23
6	Metod.....	25
6.1	Kvalitativ ansats och användning av de teoretiska utgångspunkterna.....	25
6.2	Intervjuer.....	25
6.3	Urval och genomförande.....	26
6.4	Etiska aspekter.....	27
6.5	Analys.....	28
6.5.1	Teorigenerering på empirisk grund.....	28

6.5.2	Analysprocess	29
6.6	Kvalitet i kvalitativ forskning	31
7	Resultat.....	33
7.1	Ett omöjligt uppdrag	33
7.2	Lika för alla är inte lika med likvärdigt	36
7.3	Möjlighet att visa sin kunskap på olika sätt.....	38
7.4	Elevernas medvetenhet om bedömningen	40
7.5	Värdegrundens betydelse	40
7.6	Resultatsammanfattning.....	41
8	Diskussion	43
8.1	Metoddiskussion	43
8.2	Resultatdiskussion.....	44
8.2.1	Sociala och kulturella aspekter.....	44
8.2.2	Ekonomiska aspekter	51
8.2.3	Politiska aspekter.....	52
8.2.4	Avslutande kommentarer	53
8.2.5	Vidare forskning.....	53
9	Referenser.....	55

2 Inledning

Ett flertal rapporter visar på stora brister i likvärdig bedömning i skolan (Skolverket, 2000, 2007, 2012). Till exempel handlar det om skillnader mellan olika skolor, olika kommuner och mellan olika skolämnen. I samhällsdebatten om skolan verkar majoriteten vara tämligen överens om att bedömningen inte är likvärdig idag och det ges många förslag på hur likvärdigheten kan förbättras. Men i denna debatt tycker jag att något saknas. Jag undrar vad begreppet likvärdig bedömning egentligen innebär för lärare i den dagliga undervisningen. Det är lätt att tänka på likvärdig bedömning som att allt ska vara lika för alla elever, till exempel att alla ska göra samma prov på samma tid och med samma typ av hjälpmedel. Den definitionen stöter dock på hinder när det gäller Skollagens (SFS 2010:800) kapitel 1 § 4 där det står att utbildningen ”ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”. Kan skolan främja alla barns utveckling om alla ska behandlas lika?

Det är även lätt att blanda begreppen likvärdighet och likvärdig bedömning. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011a) skriver följande om likvärdighet:

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2011a, s. 8)

Likvärdighet handlar alltså inte om att alla ska behandlas lika utan det handlar om att hänsyn ska tas till elevers olika behov och förutsättningar. Någon definition på just likvärdig bedömning ger dock varken Skollagen (SFS 2010:800) eller läroplanen (Skolverket, 2011a). För att kunna problematisera begreppet har jag i studien utgått ifrån det som Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver om att utbildningen ska vara likvärdig och att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (kap. 1 § 5). Eftersom bedömning ingår i utbildningen måste också bedömningen rimligtvis vara likvärdig.

Idag är bedömning en betydelsefull del i undervisningen och ämnet diskuteras ofta bland lärare, elever och föräldrar. Eftersom det är lärare som förväntas bedöma likvärdigt ser jag det som intressant att undersöka begreppet likvärdig bedömning utifrån hur lärare ser på det.

3 Syfte

I styrdokumentet står det att utbildningen ska vara likvärdig men varken där eller i tidigare forskning finns en tydlig definition på vad likvärdig bedömning innebär. Därför är det intressant att problematisera begreppet likvärdig bedömning och vilken innebörd det har för lärare.

Syftet med studien är att utveckla kunskap om hur lärare ser på begreppet likvärdig bedömning.

Frågeställningar:

Vad uttrycker lärare att likvärdig bedömning är?

Vad uttrycker lärare som betydelsefullt för den likvärdiga bedömningen?

4 Bakgrund

I bakgrunden presenteras, utifrån styrdokument och forskning, olika aspekter kring begreppet likvärdig bedömning och likvärdighet. Först beskrivs vad som står om begreppen i styrdokumentet, därefter hur synen på kunskap och bedömning har förändrats i skolan och sedan problematiseras begreppet utifrån forskning. Sist ges en kort beskrivning av några centrala politiska förslag om skolan.

4.1 Likvärdighet och bedömning enligt styrdokumentet

I avsnitt 4.1.1 beskrivs begreppet likvärdighet och i 4.1.2 beskrivs hur bedömning är kopplat till skolans kunskapsuppdrag.

4.1.1 Begreppet likvärdighet

Skolverkets (2012) rapport Likvärdig utbildning i svensk grundskola beskriver begreppet likvärdighet med hänvisningar till Skollagen (SFS 2010:800), läroplanen (Skolverket, 2011a) och Regeringens (2009/10:165) proposition. Rapporten (Skolverket, 2012) anger följande om likvärdighet:

Likvärdighetsbegreppet kan delas upp i tre grundläggande aspekter; lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och att utbildningen ska vara kompenserande. (s. 11)

Utgångspunkten för ovanstående citat är vad som står om likvärdighet i Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2011a). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) kapitel 1 8-9 §:

Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag.

Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.

Det första citatet anger aspekten lika tillgång till utbildning och det andra citatet anger aspekten lika kvalitet på utbildningen (Skolverket, 2012). Ordet kvalitet nämns inte i paragrafen men enligt författningskommentaren till Regeringens proposition (2009/10:165, s. 638) framgår att det är kvalitet som avses:

Begreppet likvärdig innebär inte att utbildningen ska vara likformig i betydelsen likadan utan att kvaliteten i verksamheten ska vara så hög att de fastställda målen kan uppnås oavsett var i landet verksamheten bedrivs. Hur verksamheten ska utformas för att nå de fastställda målen kan variera beroende på lokala behov och förutsättningar. Det finns olika vägar att nå de fastställda målen. Hänsyn ska tas till

barnens och elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns utrymme för anpassningar av undervisningen och organisationen av utbildningen till behoven hos olika barn och elever, så länge de tillförsäkras lika tillgång till likvärdig utbildning.

Den tredje aspekten, att utbildningen ska vara kompenserande, belyses av följande citat (1 kap. 4 § Skollagen):

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodöra sig utbildningen.

En närmare förklaring ges i Regeringens proposition (2009/10:165, s. 221) att oavsett förutsättningar ska eleverna ges stöd och stimulans för att nå så långt som möjligt. Det gäller även elever som anses ha goda förutsättningar. Vidare ska skolan alltid sträva efter att kompensera för elevernas skilda förutsättningar. Syftet med paragrafen är att uppmärksamma och tydliggöra huvudmännens och professionens ansvar att anpassa verksamheten utefter elevernas olika förutsättningar och behov, vilket görs vid resursfördelning, organisation och vid val av arbetssätt och metoder. I läroplanen (Skolverket, 2011a, s. 8) finns motsvarande formuleringar om lika tillgång till utbildning, kvalitet och kompensation:

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

Likvärdig utbildning är alltså inte samma sak som att utbildningen är lika för alla. Tvärtom ska den anpassas till behov och förutsättningar som till exempel sociala hemförhållanden, skiftande språkkunskaper, funktionshinder etcetera. Skolverket (2012) skriver att statens krav på likvärdig utbildning kan sägas vara absolut, att eleverna ska ha lika tillgång till utbildning och att kvaliteten ska vara likvärdig över landet. Dock är det i praktiken knappast möjligt att ur dessa perspektiv uppnå absoluta nivåer eftersom kvaliteten till viss del beror på vilka lärare och vilken skola som eleven går i. Skolsystemet kan vara mer eller mindre likvärdigt i dessa avseenden men alla skolor och lärare kan inte vara exakt lika skickliga på att möjliggöra för varje elev att utvecklas så långt som möjligt (a.a.).

Vad gäller den tredje aspekten, att utbildningen ska kompensera för skilda förutsättningar, ställs inga absoluta krav utan det ska vara en strävan att kompensera. Formuleringen att skolan har ett särskilt ansvar, för att ge särskilt stöd till elever som har sämre förutsättningar att nå målen, är vansklig eftersom det blir svårt att avgöra när skolan är tillräckligt bra på att kompensera för elevers olika förutsättningar (a.a.).

Skolverket (2012) bedömer att likvärdigheten har försämrats under den undersökta perioden, 1998-2011. Slutsatsen bygger på att variationen har ökat kraftigt vad gäller skolors genomsnittliga resultat och att elevsammansättningen på den enskilda skolan har allt större betydelse för elevernas resultat. Vilken skola eleven går i har alltså betydelse liksom lärares förväntningar på eleverna. Flera faktorer spelar in men valfrihets- och decentraliseringsreformerna i början av 1990-talet har sannolikt bidragit till denna utveckling. Enligt Skolverket har en kraftig ökning skett av resultat-skillnader mellan skolor och skolsegregationen avseende elever med utländsk bakgrund är fortsatt stor. Mycket tyder på att segregationen har ökat också utifrån andra egenskaper till exempel studiemotivation. Elevers socioekonomiska bakgrund är av fortsatt stor betydelse.

Skolverkets (2000) nationella granskning på området likvärdig och rättvis betygssättning visade på stora brister i likvärdigheten. I början av 2000-talet gjordes därför många och stora insatser för att öka likvärdigheten (Skolverket, 2007): Skolverket gav ut skriften *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar* liksom skriften *Allmänna råd och kommentarer för en likvärdig betygssättning*. En särskild betygssida startades på Skolverkets hemsida bland annat innehållande bedömningsexempel för matematik, svenska och engelska i årskurs 9. Skolverket började med att var sjätte år göra systematiska inspektioner av alla kommuner och skolor. Resultaten på de nationella proven började publiceras på Skolverkets hemsida för att var och en skulle kunna jämföra prov- och betygsresultat på skolnivå, vilket skulle bidra till att öka insynen och sätta ljuset på skolor som har stora avvikelser. Även myndigheten för skolutveckling har under flera år genomfört flera aktiviteter för att utveckla en likvärdig betygssättning. Dessutom har många kommuner under senare år gjort omfattande insatser för att uppnå en mer likvärdig betygssättning. Dessa insatser borde ha gett resultat men Rapport 300 (Skolverket, 2007) visar att likvärdigheten varken har ökat eller minskat mellan åren 1998 och 2007.

4.1.2 Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och skolans kunskapsuppdrag

Enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap. 1 § 5) ska utbildningen ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Begreppet vetenskap handlar om att systematiskt granska och undersöka tillvaron och därigenom skapa större förståelse och perspektiv på densamma (Skolverket, 2013).

Vetenskapens motor utgörs av att ifrågasätta och problematisera. I det vetenskapliga arbetet strävar människor efter att på ett kritiskt sätt granska och pröva specifika faktakunskaper och sätta dem i ett sammanhang. Genom problematiseringar kan vi skapa underlag för diskussioner som kan ligga till grund för nya sätt att betrakta verkligheten (a.a.).

Begreppet beprövad erfarenhet används i sammanhang med olika yrkesprofessioner, särskilt sådana där verksamheter verkar i komplexa sammanhang. Därför har begreppet en viktig betydelse inom utbildningsområdet. Det är skillnad på prövad erfarenhet och beprövad erfarenhet. Den senare är ”systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många” (Skolverket, 2013, s. 11). Den är inte kortsiktig, snäv, muntlig eller personlig. Lärarkyrket innehåller till stor del så kallad tyst kunskap. Klassrumssituationer går inte att hantera med endast teoretisk kunskap. Den tysta kunskapen är mycket värdefull och behöver uttryckas och verbaliseras. För att lärares erfarenheter ska kunna samlas och tas tillvara bör den prövas kollegialt och därefter dokumenteras (a.a.).

Utbildningen syftar till en livslång lust att lära. Skolans kunskapsuppdrag är vidare formulerat i läroplanen (Skolverket, 2011a, s. 9):

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.

Bedömning av kunskaper är sammankopplad med kunskapsuppdraget och ska användas som ett redskap i undervisningen för att främja lärandet (Skolverket, 2011b). Ur ett undervisningsperspektiv handlar bedömning primärt om att samla in olika underlag med information om elevens arbetsprestationer och att tolka dem. Beroende på bedömningens syfte används informationen sedan på olika sätt. De mest centrala syftena med bedömningar är att kartlägga och värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och att utvärdera undervisningen. Det är läraren som har huvudansvaret men eleverna ska göras delaktiga och utveckla ett ansvar för sitt lärande. När bedömning används på ett systematiskt och medvetet sätt och är väl integrerat i undervisningen ges eleverna goda förutsättningar för lärande. Utgångspunkten för bedömning ska ligga i elevens arbetsprestation vilket kan vara en slutprodukt eller en process som visar hur arbetet har fortskridit. Med bedömning menas de observationer och den informationsin-

samling som görs runt en elevs arbetsprestationer vilka i sin tur tolkas för att leda till någon form av beslut eller konsekvens. Enligt Skolverket (2011b) ska betygen uttrycka i vilken grad eleven uppnått de nationella kunskapskraven för varje ämne. Som stöd vid betygssättningen finns specifika kunskapskrav för varje ämne och varje betygssteg. Vid betygssättningen ska läraren allsidigt utvärdera och bedöma varje elevs kunskapsutveckling genom att utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper, allt i förhållande till de nationella kunskapskraven (a.a.).

4.2 Samhällets nya krav på kunskap och bedömning

I utbildningssammanhang har begreppet kunskap traditionellt handlat om påståendekunskaper (Carlgren, 2011). Det är ett snävt kunskapsbegrepp där inte heller erfarenhetsgrundade kunskaper ingår. Skolkunskaper har uppfattats och hanterats dekontextualiserat vilket innebär att kunskaper kan läras in i ett sammanhang med ett särskilt syfte och sedan kopplas loss för att direkt användas i helt andra sammanhang och syften. Lundahl (2012) beskriver det som ett kunskapsarv som skulle föras vidare till nästa generation. Då kunde kunskaperna och färdigheterna presenteras genom tillrättalagd undervisning. Den vanligaste metoden för bedömning var konventionella prov som kännetecknas av att eleverna individuellt ska svara på ett antal skriftliga frågor på en bestämd tid och under övervakning (Korp, 2003).

Med den snabba förändringen i dagens samhälle ställs hela tiden nya krav på kompetens och på mer mångfacetterad kunskap hos medborgarna. Det i sin tur ställer krav på ett livslångt lärande (Lundahl, 2011). Läroplanen Lgr 11 slår fast (Skolverket, 2011a, s. 9):

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga.

De nya kraven på kunskap förändrar förutsättningarna för undervisning och bedömning (Lundahl, 2011). I övergången mellan det relativa betygssystemet till det målrelaterade förändrades bedömningens funktion från sorterande till fokus på livslångt lärande och lust att lära. Syftet att sortera ut individer försvinner i ett kunskapssamhälle. Bedömningen i skolan måste istället riktas in på att varje elev ska ha kunskap om sina starka och svaga sidor och kunna sortera sig själv för att göra egna val som passar henne. Ett livslångt lärande förutsätter att varje person har en lust att lära. Det gör att bedömningsuppdraget blir betydligt mer komplext än vad det har varit förut. Kunskapsbedömningar får en ny funktion att som didaktiska verktyg skapa möjligheter till elevers reflektioner om sitt eget lärande.

Aktuell forskning visar på lärarens betydelse för elevernas utveckling (Lundahl, 2011). Att använda bedömningar med avsikten att stärka lärandet är en väg till att uppnå skolans syften att främja det livslånga lärandet, demokratiska värderingar och individuellt ansvarstagande. Vidare måste lärandemålen förmedlas till varje elev samtidigt som elevernas framsteg och missförstånd måste synliggöras. Det görs bäst genom att eleverna görs delaktiga i undervisningen, vilket är lärarens ansvar. Undervisningen ska anpassas till de behov som synliggjorts i lärarens bedömning. Utifrån delaktighet kan eleverna ta ansvar för att visa sin kunskap för läraren och göra det bästa för sitt fortsatta lärande. När bedömningens fokus flyttas från mätning av resultat till att stödja elevernas fortsatta lärande ökar också elevernas engagemang och intresse (a.a.).

Lärande är en interaktiv aktivitet och läraren måste känna till och följa med i elevernas lärandeprocesser och svårigheter för att kunna anpassa undervisningen till alla elevers förutsättningar (Black & William, 1998). Att bara samla in bevis på elevers kunskaper via separata test ger inte tillräcklig insyn i en elevs lärandeprocess eftersom elevens prestationer varierar bland olika uppgifter och kontexter. Elever som uppvisar svårigheter i en viss uppgift i en provsituation kan visa helt andra förmågor i en mer vardagsrelaterad uppgift även om den liknar den som var i provsituationen.

4.2.1 Formativ och summativ bedömning

I bedömningssammanhang är framförallt två olika typer av bedömning centrala: summativ bedömning och formativ bedömning (Lundahl, 2011). Summativ bedömning innebär bedömningar som sammanfattar och summerar elevens kunskaper i förhållande till kriterier, till exempel en betygsskala eller ett statistiskt värde. Formativ bedömning handlar om hur bedömning av elevprestationer kan användas för att forma och förbättra elevens kompetens (Sadler, 1989).

Elever skulle visserligen kunna utvecklas och lära sig genom att direkt följa lärarens råd men det ställer eleven i ett konstant beroende av lärarens hjälp. Sadler beskriver hur elever istället kan stötta i att själva reglera och utveckla sitt lärande. De måste få möjlighet att själva följa och kartlägga kvalitén i deras eget arbete under arbetets gång. Det kräver att den enskilda eleven förstår följande tre aspekter (Holmgren, 2010): vad som är det avsedda målet för arbetet, ”beviset på elevens läge i förhållande till målet” (Holmgren, 2010, s. 167) samt hur eleven ska nå från sitt nuvarande läge till målet. Det är en mycket komplex uppgift för elever att förstå men det är avgörande för deras lärande och utveckling.

I formativ bedömning är återkoppling, feedback, ett nyckelbegrepp och definieras av Ramaprasad i Sadler (1989, s. 120) som ”information about the gap between the actual level and the reference

level of a system parameter which is used to alter the gap in some way". Det innebär information om skillnaden mellan elevens nuvarande nivå och målnivå. Informationen används sedan till att minska skillnaden mellan nivåerna. Återkoppling är till för två parter (Sadler, 1989), dels för läraren som använder det för att modifiera undervisningen och dels för eleven som använder det för att kontrollera sina styrkor och brister i den egna prestationen och utifrån det modifiera och stärka sitt lärande. En viktig del i Ramaprasads definition på feedback är att informationen om skillnaden mellan elevens nuvarande nivå och målnivån kan betraktas som feedback endast när det används för att minska skillnaden mellan nivåerna. Detta benämner Lundahl (2011) som återkoppling respektive kunskap om resultat (KR). Provresultat som redovisas i form av poäng, till exempel 25 av 30 poäng, är KR. Det ger till viss del information om varför resultatet blivit som det blivit men det innehåller ingen konkret information om hur resultaten ska förbättras och främjar därför inte elevens lärande. Arbetet med återkoppling är en aktiv process som syftar till att minska skillnaden mellan det nuvarande resultatet och det förväntade resultatet. Betyg är KR och kan vara kontraproduktivt för det formativa syftet, eftersom betyg tilldelas genom enkelriktad kommunikation mellan lärare och elev och för uppmärksamheten bort från kriterierna och mot bokstaven/siffran.

4.3 Fokus på det som sker i klassrummet

Black och William (1998) hävdar att nationella insatser som gjorts och görs för att förbättra resultaten i skolan riktats åt fel håll och missar det mest centrala, nämligen vad som sker i klassrummet och lärarens arbete tillsammans med eleverna. De liknar klassrummet vid en svart låda där vissa inputs till lådan görs i form av exempelvis elever, lärare, regler, föreskrifter, kunskapskrav och kunskaps tester. Sedan förväntas vissa resultat komma ut ur lådan, till exempel mer kompetenta elever och nöjda lärare. Dock kan vi inte förvänta oss några goda resultat om vi inte vet vad som sker inuti den svarta lådan och heller inte om ingen stöttning ges till lärare att utföra sitt jobb i klassrummet. Insatser som ignorerar undervisnings- och lärandeprocessen kommer inte att ge lärare möjlighet att utveckla och förbättra sin undervisning. Klapp Lekholm (2010) framhåller att fokus bör läggas på klassrumsbedömningar eftersom de består av en stor mängd och variation av bedömningar.

Elevers lärande drivs av vad lärare och elever gör tillsammans i klassrummet (Black & William, 1998). Lärare har därför en mycket komplex uppgift, att klara ut komplicerade och krävande situationer, hantera känslomässigt och socialt tryck från en stor grupp elever och samtidigt hjälpa

dem att lära sig och dessutom hjälpa dem att utveckla sitt lärande. Det är mot detta som insatserna borde riktas, att stötta lärare i att klara den komplexa uppgiften.

Lärare har troligtvis i alla tider använt bedömning i undervisningen men det har mer eller mindre varit upp till dem själva att lista ut vilka sätt som är de bästa (Holmgren, 2010). Bedömning för lärande, formativ bedömning, skulle kunna öppna den svarta lådan och synliggöra samspelet mellan lärare och elever. Klapp Lekholm (2010) påtalar också att klassrumsbedömningar i Sverige har en tradition av en tilltro till lärares förmåga att helt på egen hand bedöma och betygssätta elevers kunskaper.

Det är viktigt att vara medveten om att skolan indirekt styrs av den dagsaktuella samhällsdebatten (Kroksmark, 2013). Politiska grupperingar försöker utifrån sina respektive uppfattningar skapa opinioner om hur skolan ska styras, dess aktuella kvalitet vad gäller till exempel lärarnas kompetens och elevernas kunskaper. Det senaste decenniet har debatten varit särskilt intensiv och skolan kan betraktas som den kanske mest politikerstyrda av alla jämförbara institutioner. Debatten om skolan har resulterat i en rad olika reformer där det genomgående syftet är att kontrollen av skolan ska öka betydligt genom exempelvis fler kunskapsprov, fler kvalitetsredovisningar och mer utbredd dokumentation av varje elevs utveckling. Detta trots att varken lärare eller forskare lyft fram dessa faktorer som att det kommer att göra skolan bättre. Konsekvensen av reformerna blir att den kunskap som eleverna ska tillägna sig betraktas i allt högre grad som möjlig att mäta och värdera, så kallad faktakunskap. Den typen av kunskap saknar komplexa sammanhang och en djupare förståelse och därmed sjunker kunskapskvaliteten (a.a.).

4.4 Skolans ansvar för varje elevs utveckling

Skolans uppdrag är mer komplicerat idag än vad det var i mitten på 1900-talet (Kroksmark, 2013). Då förväntades ungefär 8 procent av eleverna uppnå kunskaper som motsvarar en studentexamen. Idag ska alla elever uppnå detta och förutsättningarna är mycket olika för olika människor. De ökade klyftorna i samhället, till exempel ekonomiska, kulturella och språkliga, ställer stora krav på skolans kvalitet. ”Ju mer differentierat ett folk är, desto större utmaning för skola och lärare – och ju mer homogeniserade kraven är i en skola med stora variationer mellan elevernas möjligheter, desto mer komplicerad blir skolan och läraryrket” (Kroksmark, 2013, s. 242). Forskare och lärare har idag uppgiften att utveckla den didaktik som möjliggör för alla elever att nå exakt samma mål på exakt lika lång tid. Detta samtidigt som skolan ska utgå ifrån att alla lär på olika sätt (a.a.).

Tur-och-ordning-undervisningen, att alla gör samma saker i samma ordning på samma tid, går inte längre att försvara eftersom vi alla är olika individer i ett samhälle i ständig förändring. Samhället kommer aldrig mer bli så som det var: ordnat, bestämt och förutsägbart. Kroksmark hävdar att den tid då vi bestämmer vad alla elever ska kunna i en viss årskurs snart är förbi precis som antagandet om att olika länders kunskapsresultat går att jämföra. I dagens samhälle går lärande inte längre att styra på en sådan nivå. Istället måste skolan utveckla teorier och praktiker som utgår ifrån olikheterna i lärandet. Synen på undervisning måste ha utgångspunkter som komplexitet, olikhet, mångfald och oförutsägbara situationer. Biesta (2006) lyfter frågan om vad som krävs för att skolan ska vara en plats där alla elever kan handla och vara demokratiska. Det krävs en utbildningsmiljö där olika områden i läroplanen utnyttjas med utgångspunkt i vilka specifika möjligheter de kan ge varje barn ”att föra sina egna unika begynnelse till världen” (Biesta, 2006, s. 125).

Historiskt sett är det vanligare med en didaktik som utgår ifrån att alla kan lära samma saker på samma tid än antagandet om att olikheterna bildar utgångspunkten. Läroplanerna från 2011 är exempel på förhållandet om lika lång tid och samma mål för alla. Enligt Kroksmark förutsätter ett sådant system en viktig sak – antingen att alla elever är exakt likadana eller en undervisning som fullt ut lever upp till kravet om likhet när förutsättningarna är olika för alla. Läroplanerna bygger på idén om att lärandet i förväg kan regleras på detaljnivå. ”Det finns egentligen bara ett enda problem med den här typen av teorier och det är att de aldrig har fungerat i lärandets praktik” (Kroksmark, 2013, s. 244). Orsaken till att det inte fungerat är helt enkelt att alla människor lär på olika sätt. Vi går fram i olika takt, vi gör på olika sätt och vi uppfattar kunskaper på olika sätt (a.a.).

Lärarens huvuduppgift är att undervisa vilket innebär att i klassrummet skapa situationer för lärande. Undervisning är alltså inte bara att föreläsa i ”katedral och odemokratisk karaktär” (Kroksmark, 2013, s. 246). Rapporten Rätten till kunskap – en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever (Skolinspektionen, 2010) framhåller skolans ansvar att ge alla elever de förutsättningar som krävs för att lyckas i skolan. Segregationen i samhället återspeglas i skolans kunskapsresultat. Elevers framgång i grundskolan beror till stor del på kön, social bakgrund och föräldrarnas utbildningsnivå. Men forskning visar att skolan har stora möjligheter att påverka resultaten och åstadkomma förändringar så att socioekonomisk bakgrund kan bli mindre styrande. Skolinspektionen, SI, möter ofta uppfattningen hos rektorer och lärare att det inte finns så stora möjligheter att kompensera för de sociala olikheterna. Skolinspektionen, SI, menar dock att det inte är rimligt att skolor förklarar låga kunskapsresultat med orsaker som ligger utanför skolan. Föreställningar om eleverna får inte styra undervisningen och det är helt avgörande för hur elevernas lyckas. Det

är istället skolans ansvar att kompensera för elevers olika förutsättningar och det görs inte i tillräckligt stor utsträckning idag. Skolans uppdrag är att ge alla elever en likvärdig utbildning så att alla elever ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt (a.a.).

Rapporten visar att det finns rektorer och lärare som har utarbetat strategier för att ge alla elever nödvändiga förutsättningar vilket förbättrar elevernas och därmed skolans resultat. På de skolorna finns en övertygelse om att skolan är betydelsefull och att den kan påverka och förändra. Undervisningen präglas av delaktighet, engagemang och höga förväntningar på eleverna. Det skapar tilltro till elevernas egen förmåga, motivation och lust att lära och det är lärarnas uppgift att kommunicera det till eleverna. Många skolor förmedlar inte detta till eleverna utan ser på dem med ett problemorienterat synsätt. Låga förväntningar kommer till uttryck i relationer och bemötande och genom att skolan nöjer sig med att eleverna når lägsta nivån godkänt. Skolor förklarar låga resultat med exempelvis att eleverna är omotiverade, att det är en jobbig klass eller låg studie-tradition i hemmet (a.a.).

För att vända sådana trender krävs, förutom höga förväntningar, att lärarna bedriver en undervisning som ger alla elever de verktyg de behöver för att kunna lära sig. I en sådan undervisning använder läraren många olika förklaringsmodeller och undervisningsmetoder utifrån de individuella behov som finns hos den enskilda lärarens elever. Skolan kan minimera riskerna för stigmatisering genom att inte använda nivågrupperingar och särlösningar. Grupper där elever ligger på olika nivå är istället till stor del positivt eftersom eleverna kan hjälpa och lära av varandra. En framgångsrik undervisning präglas av ett reflexivt arbetssätt och hög aktivitetsnivå. Ny kunskap utvecklas genom delaktighet och dialog med läraren. Goda relationer mellan lärare och elever är en förutsättning för att få eleverna engagerade och motiverade. Genom kommunikation och samarbete med eleverna kan lärare anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar (a.a.).

Granskningen visar dock på att ett vanligt arbetssätt är att undervisningen till stor del utgår från läroboken. Ett sådant arbetssätt premierar eget tyst arbete istället för reflekterande och elevaktivt. Det är vanligt att läraren ser klassen som en homogen grupp och behandlar alla lika utifrån egna föreställningar om människor. Detta förhållningssätt och arbetssätt leder till minskad kunskapsutveckling. Ett alltför stort ansvar läggs på eleverna vilket leder till att många elever överges. Det är främst elever från socioekonomiskt svaga miljöer som drabbas negativt av den här typen av undervisning (a.a.).

Hos många lärare finns det stor kompetens för att undervisa på ett sätt som ger alla elever rätt förutsättningar, men det kräver engagemang och stöttning från rektorn. I många fall har inte lärarna förutsättningar för skapa en god undervisning och de kan då känna sig utlämnade i sitt arbete. Ett ökat samarbete mellan lärare kan leda till erfarenhets- och kunskapsutbyte och det är viktigt att rektorena driver och stimulerar det arbetet. De behöver då ha en aktuell och tydlig bild av undervisningen på skolan vilket de kan få genom diskussioner med lärarna och klassrumsbesök. På det sättet kan lärarna få möjlighet att utveckla undervisningen så att den anpassas till alla elever och leder till ett ökat lärande (a.a.).

4.5 Lärares olika bedömningspraktiker avgör elevernas förutsättningar

Begreppet bedömningspraktik används synonymt med det som redogörs för i litteraturen (Klapp Lekholm, 2010) som betygssättningspraktik, då läraren för att kunna sätta betyg måste göra en bedömning av elevens prestationer. Klapp Lekholm beskriver hur lärares olika betygssättningspraktiker skapas utifrån många olika faktorer. Det gör att betygssättningen kan variera mycket och likvärdigheten sjunker därmed. Exempel på faktorer som skapar en lärares betygssättningspraktik är hans förhållningssätt till elever, lärande och undervisning, vilka kunskaper, förmågor och egenskaper som läraren tar med i sin bedömning och lärarens egna pedagogiska och ämnesrelaterade kunskaper. Även förhållandet i klassrummet påverkar betygssättningspraktiken genom de möten som sker mellan elever och mellan lärare och elever. I klassrummet möts barn med olika bakgrund och förutsättningar som interagerar med lärarens förhållningssätt till undervisning. Även externa faktorer som till exempel politiska beslut och föräldrars inflytande inverkar på betygssättningspraktiken. Könsskillnader är en viktig aspekt vad gäller lärares bedömningspraktik. Dessa skillnader är betydligt större i slutbetygen jämfört med resultaten på Nationella proven. Det kan innebära att flickors och pojkars kunskaper har olika betydelser vilket leder till att de betygssätts på olika grunder. Betyg har olika funktioner, både explicita och implicita, som också har betydelse för betygssättningspraktiken. De explicita innefattar sådant som uttrycks i styrdokumentet till exempel urval, information till föräldrar och som motivation till lärande. Implicita funktioner är sådant som är dolt och inte framkommer i styrdokumentet. De handlar om implicita eller outtalade krav och traditioner hos elever och lärare som finns inom hela utbildningsorganisationen, i form av interaktionsmönster i skolan, informella regler om elevers uppförande, underförstådda krav på kunskap etcetera. Alla dessa aspekter som påverkar lärares betygssättningspraktik skapar en komplexitet som utgör grunden i hur varje lärare bedömer (a.a.).

Den pedagogiska verksamheten är ett komplext system med relationer mellan många olika individer (Klapp Lekholm). Det kräver att läraren är inkännande, subjektiv och flexibel och dessutom medveten om vilka konsekvenser den egna bedömningspraktiken leder till för eleverna. Lärare väger in elevernas kunskaper, förmågor och motivation för lärande i betygen. Det skiljer sig grundligt från traditionell bedömningskultur där lärare förutsätts vara objektiva i bedömningen och bortse från de relationer som de har skapat med eleverna. Den kompensatoriska betygssättningspraktiken står i konflikt med de externa kraven på objektivitet och jämförbarhet utifrån styrdokumentet. Det blir ett moraliskt dilemma för lärare eftersom lärarens professionalitet grundas på intuition, subjektivitet och flexibilitet. De ska integrera sina egna föreställningar och värderingar till undervisning och lärande, samtidigt som de förväntas uppfylla samhällets krav på objektiva och jämförbara bedömningar. Lärare måste ha kompetens för att kunna bedöma helheten. ”Bristen på transparens i bedömningskulturen innebär främst att de implicita bedömningspraktikerna inte synliggörs och diskuteras” (Klapp Lekholm, 2010, s. 137). Därmed lämnas lärare att på egen hand hantera de moraliska och komplexa dilemman som finns i bedömnings-sammanhang.

Implicita krav eller regler i lärares bedömningspraktiker får som konsekvens att rättssäkerheten för eleverna sjunker liksom betygssystemets legitimitet eftersom elever har olika möjligheter att prestera enligt kraven. De elever som har förståelse för vilka prestationer som krävs vad gäller till exempel uppförande och osynliga krav och har förmågan att utföra dem har ett övertag jämfört med elever som inte känner till de implicita reglerna. För att möjliggöra för eleverna att prestera enligt gällande krav behöver lärare synliggöra bedömningspraktiken för varje elev. Då kan alla elever, oavsett bakgrund, hemförhållanden, förutsättningar etcetera, få möjlighet att förstå hur de blir bedömda och därmed ha chans att prestera enligt de förväntningar som lärare, skola och samhället ställer på dem (a.a.). Eggen (2010) beskriver vikten av att lärare och skolledare utvecklar en konstruktiv bedömningskultur där personalen har en öppen kommunikation och delar med sig av erfarenheter och resultat. Det är viktigt att använda teorier för förståelse av den egna praktiken och även utveckla ett gemensamt språk för utmaningar och problem.

4.5.1 Elever likriktas

Vallberg Roth (2010) visar att det pedagogiska arbetet med IUP kan bidra till att elevers utveckling likriktas enligt vissa normer. När mallar används som grund för IUP tenderar de att bli normalplaner istället för individuella utvecklingsplaner genom att de riktar elevernas utveckling åt ett visst håll: ”möjliggör och förstärker vissa positioner, identiteter och handlingslinjer och omöjliggör eller försvagar andra. Barns och ungas subjektpositioner tycks röra sig om en viss likriktning

med variation beroende på var barnen råkar växa upp” (Vallberg Roth, 2010, s. 60). Mallarna tar inte hänsyn till elevers olika förutsättningar. Normen för mallarna är till exempel monokulturell och enspråkig. Bedömningen av kunskap, fostran och primära behov varierar dessutom beroende på kommun, om det är till exempel en landsbygdskommun, förortskommun och om det är en mer heterogen eller mer homogen kommunandel.

Hirsh (2013) visar i sin avhandling om den Individuella utvecklingsplanen (IUP) hur mål och strategier ofta är otydliga på så sätt att de är generella och vaga. I analysen av de insamlade dokumenten framträder en önskan om att fostra och normalisera elever och deras beteende genom de mål och strategier som formuleras. IUP ska inte innehålla beskrivningar eller värderingar av elevens egenskaper. Sociala mål får vara med under förutsättning att de är tydligt kopplade till läroplanen. Studien visar dock att så ofta inte är fallet. En stor del av målen, en tredjedel, handlar om elevers personlighet, beteende och attityder, vilka Hirsh (2013) benämner som being-mål. I många dokument som innehåller mål och strategier rörande både being-mål och lärandemålen står dessutom being-målen före lärandemålen, vilket talar för att de uppfattas som viktigare än lärandemålen. Det framkommer även tydliga skillnader mellan hur mål och strategier formuleras för pojkar jämfört med flickor. Det finns tendenser att tolka beteenden utifrån ett könsperspektiv. Pojkar får överhuvudtaget betydligt fler being-mål och målens innehåll antyder att pojkar har problem med attityder, störande beteende, vårdslöshet, ineffektivitet med mera. Flickor i sin tur får i högre grad en typ av being-mål som tyder på att de har problem med självförtroende, osäkerhet och tysthet. En intressant fråga här blir vad det egentligen är som bedöms med tanke på att så stor del av mål och strategier rör elevers personlighet, beteende och attityder. Med detta fokus på being-mål uppkommer frågan om syftet med IUP håller på att skifta från lärande till att forma eleverna enligt bilden av en idealelev. Eftersom pojkar får så många fler being-mål verkar det som att de är längre ifrån bilden av idealeleven. Flickor är närmare men brister i självförtroende och förmåga att uttrycka sig verbalt. Fokus på beteendenaspekter tar fokus från kunskapen och kan leda till att normalisering av elevers beteenden ses som en nödvändig förutsättning för lärande (a.a.).

Lärare pratar ofta om vikten av att behandla elever likvärdigt men forskning visar att de inte gör det (Hirsh, 2013). Enligt läroplanen (Skolverket, 2011a) ska skolan aktivt och medvetet arbeta för kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter och det är skolans ansvar att motverka traditionella könsroller. Skolans sätt att bemöta pojkar och flickor bidrar till deras uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. Därför ska skolan ge eleverna utrymme att utveckla sina intressen oberoende av könstillhörighet (a.a.). Det borde vara varje elevs rätt att få adekvata lärandemål i sin IUP (Hirsh, 2013), mål som är anpassade till den enskilda eleven och möjliggör lärande där

varje elev får utvecklas så långt som möjligt, vilket är i linje med Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2011a) där det står att utbildningen ska vara likvärdig och att ”normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen” (Skolverket, 2011a, s. 8). Vidare har skolan ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen. Hänsyn ska tas till alla elevers olika förutsättningar och behov och därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Genom att öka lärarens medvetenhet (Hirsh, 2013) om beteende- och lärandeaspekter kan större fokus läggas på lärande och möjliggöra för varje elev att utvecklas så långt som möjligt.

Broadfoot (1996) hävdar att även om bedömning i utbildningssystem sägs vara till för urval eller certifiering är det mest grundläggande ändå att kontrollera utbildningens mål och ekonomiska behållning. Genom bedömning legaliseras utsortering av sociala roller som anses vara icke önskvärda. Individer tillåts att på ett rättvist sätt konkurrera om att visa sin kompetens. De som inte lyckas prestera tillräckligt bra tillåts acceptera sitt misslyckande och underställa sig den sociala ordningen. Broadfoot menar att IQ-tester är ett medel för social kontroll som bygger på att förmedla att människors misslyckande beror på deras egen otillräcklighet. Genom IQ-testning bevaras sociala olikheter eftersom det legaliserar dem. Vad gäller examinationer i skolan har kritiken liknande grunder. Prestationer i skolan är kopplade till sociala och kulturella bakgrundsfaktorer som till exempel fattigdom, bristfällig stöttning hemifrån eller i skolan, hög frånvaro, språk och kultur som inte motsvarar majoritetskulturen, könsroller och etnisk diskriminering. Som ett resultat av detta blir examinationer partiska och vinklade. På grund av examinationernas roll i certifiering legaliserar de också den sociala skiktningen (a.a.).

4.6 Vad är likvärdig bedömning?

Vad som är rättvis bedömning beror på vad det är som ska bedömas. Enligt Gipps (1994) överensstämmer bedömning av flera olika bedömare bäst när det gäller flervalstuppgifter av ganska enkelt slag. När mer helhetsmässiga kunskapskvaliteter ska bedömas, till exempel kommunikativ förmåga eller kritiskt tänkande, skiljer det sig när flera bedömare bedömer samma sak, till exempel en viss elevtext.

I Sverige finns en lång tradition av att betrakta betyg som rättvisa och objektiva och att standardisera bedömning genom centrala prov (Lundahl, 2010). Klapp Lekholm (2010) och Korp (2010) visar dock att många andra faktorer också påverkar betygssättningen och betygen blir därmed inte rättvisa eller objektiva. Lundahl (2010) ställer frågan om det är nödvändigt att betygen är likvärdiga utifrån ett rättvise- och objektivitetsperspektiv. Är det ett centralt problem främst för eleverna eller för politikerna? Betyg och bedömning i skolan kan jämföras med de bedömningar och

diagnoser som läkare gör som har hög legitimitet just på grund av upplevelsen att de fungerar. Lärares bedömningar skulle kunna bli lika legitima om bedömning betraktas som värdefull för det fortsatta lärandet istället för att vara rättvis, objektiv och avgörande för framtida utbildning och yrkesval. Om fokus läggs på kvaliteter för det fortsatta lärandet blir lärares dagliga professionella bedömningar viktiga istället för bedömningens rättvisa och objektivitet.

4.7 Förslag från regeringen

I en promemoria redovisar Regeringskansliet (2014) tre förslag för en stärkt grundskola. Första förslaget är tioårig grundskola med start vid sex års ålder. Regeringen hävdar att det skulle tydliggöra utbildningsperspektivet och förskoleklassens syfte vilket skulle ge fler elever förutsättningar att nå målen. Det andra förslaget är att skolplikten förlängs med ett år för de elever som inte blir behöriga till gymnasieskolan. Enligt Regeringskansliet kan dessa elever behöva mer tid för att nå grundskolans kunskapskrav. Sista förslaget är obligatorisk sommarskola för elever som saknar godkänt i bara något ämne och kanske bara behöver några veckors koncentrerade studier för att nå godkänt (a.a.).

Ett annat aktuellt förslag är betyg från årskurs 4 vilket Regeringen menar skulle ge tydlig information till elever och föräldrar om hur eleven ligger till (Regeringskansliet, 2014). I och med att betyg ges i hela mellanstadiet vill de även avskaffa kraven på Individuella Utvecklingsplaner (IUP) i de årskurserna. Betyg i fyran och femman ska dock ges en gång per läsår istället för två. För att markera bedömningens formativa karaktär föreslår de att betyget F ska, i mellanstadiet, uttryckas som att eleven ännu inte nått kunskapskraven. Vidare föreslår Regeringen att under nästa mandatperiod ska de nationella proven digitaliseras och rättas externt i så stor utsträckning som möjligt. De menar att det skulle öka kvaliteten och likvärdigheten i bedömningen (a.a.).

5 Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna fungerar som verktyg för att uppnå studiens syfte. Den här studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och i avsnitt 4.1 ges en grundläggande beskrivning av sociokulturellt perspektiv. I 4.2 redogörs för bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv och i 4.3 beskrivs den proximala utvecklingszonen. I kapitel 5 beskrivs hur teoretiska utgångspunkterna har tillämpats i studien.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv, på människans utveckling och lärande, betonas kopplingen mellan tänkande och kommunikation (Säljö, 2000). Kommunikationen grundas i dynamiken i samtalet, det vill säga hur samtalsparterna samarbetar och hur samtalet utvecklas vilket gör att kommunikation delvis är oförutsägbar. Kommunikation betraktas som en situerad mänsklig handling vilket innebär att den sker utifrån individens kunskaper och erfarenheter och vad hen uppfattar är möjligt i den aktuella situationen. Med hjälp av tidigare erfarenheter känner vi igen de förväntningar som en viss situation kännetecknas av. Genom att delta i kommunikation kan individen tillägna sig nya sätt att tänka, handla och resonera.

Vad människor gör måste därför förstås i relation till kontexter. ”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s. 130). Att socialiseras handlar inte om att lära in explicita regler och sedan följa dem till punkt och pricka. Det handlar snarare om att individen tillägnar sig en insikt i var och hur olika regler är tillämpliga. I vissa sammanhang är det lämpligt att handla på ett visst sätt och i andra sammanhang är det inte lämpligt (a.a.).

Ett grundantagande i sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) är att tänkande och språklig kommunikation inte är identiska och alltså inte kan jämföras med varandra. Det som en människa säger är inte en direkt spegling av det hen tänker och det hen tänker speglas heller inte av det hen säger. Tänkandet inom en individ är en osynlig process som utomstående inte kan följa. Med det antagandet finns det ingen möjlighet studera vad människor tänker. Det vi kan studera är kommunikativa och/eller fysiska praktiker, det vill säga vad människor säger, skriver eller gör. Dessa praktiker bestäms alltid av kontexten och uttrycker inte exakt människors inre tankevärld. Det vi får reda på genom frågor och svar i intervjuer är vad den enskilda respondenten i den aktuella situationen finner lämpligt att säga. Det som sägs måste därför också förstås utifrån att människor strävar efter att uppfylla ”de kommunikativa kontrakt som gäller för social interaktion”

(Säljö, 2000, s. 115). Till exempel säger dessa kontrakt att om en person får en fråga så svarar personen på frågan oavsett om personen har tänkt på frågan tidigare eller inte. I interaktion kostar det mindre att svara på en sådan fråga än att inte säga något alls. Det kan leda till att personen säger något som hen inte är särskilt övertygad om eller inte bryr sig om. I andra forskningsansatser påstås att forskaren studerar hur människor tänker, till exempel när en människa svarar på intervjufrågor antas hen avslöja sitt tänkande eller sina uppfattningar om en viss företeelse. I ett sociokulturellt perspektiv kallas detta antagande för kategorimisstag vilket innebär att forskaren studerar en företeelse till exempel kommunikation, men uttalar sig om något annat till exempel människors tänkande.

Det finns flera viktiga skäl till att hålla isär tänkande och kommunikation och inte se dem som identiska. Ett skäl är att det ofta är svårt för en enskild individ att hitta en explicit förklaring på något som hen förstår. Ofta använder vi termer och begrepp på ett korrekt sätt men det är först långt senare som vi kan ge en mer precis förklaring på vad det innebär och ofta upptäcker vi att det hela inte var så enkelt som vi trodde. Många lärare känner igen den problematiken eftersom de i undervisningen ska kommunicera någonting tydligt och konkret för andra. Det är först då som läraren tvingas att själv reda ut och förstå hur saker och ting hänger ihop (a.a.).

5.2 Kunskapsbedömning ur ett sociokulturellt perspektiv

Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas bedömning i skolan som en interaktiv och dynamisk aktivitet (Gipps, 1999). Istället för en specifik aktivitet vid ett speciellt tillfälle är bedömning integrerat i undervisningen och i de sociala och kulturella aspekterna i klassrummet. Tillvägagångssättet är konstruktivt med fokus på bedömning av lärandeprocessen och med betoning på samarbete, oavsett om samarbetet är mellan lärare och elev eller mellan elev och elev.

Antagandet att det är möjligt att studera människors tänkande är ett kännetecken för en rationalistisk världsbild (Säljö, 2000) där kommunikationen endast är ett uttryck för individens inre tankevärld. Den antas inte ha någon betydelse för hur ett möte mellan två individer utvecklar sig. Det här är en allmän syn på kommunikation som är etablerad i många pedagogiska sammanhang till exempel vad gäller traditionella skriftliga prov vilket Säljö benämner som en mycket speciell kommunikativ ritual. Skrivande är en kommunikationsteknik som är mycket krävande att tillägna sig och som utvecklas under hela livet. I bedömningen av den typen av prov påstår läraren att hen studerar hur elever förstår grundläggande begrepp men det som egentligen studeras är vad eleverna skriver, inte vad de tänker. Det är en stor och principiellt viktig skillnad eftersom det i en

traditionell provsituation är svårt att skriva konkreta och tydliga svar på komplicerade frågor, särskilt om det är många frågor som ska besvaras på en begränsad tid (a.a.).

Det finns troligtvis olika anledningar till att forskare och utvärderare ofta skriver att de studerar vad människor tänker istället för vad de säger eller skriver. Vad gäller kunskapsprov kan en anledning vara att konstruktörerna av proven har så stor vana vid att arbeta med begreppen i text och tal och inte inser fullt ut vad som krävs för att skriftligt föra ett resonemang om begreppen. En annan anledning är förmodligen att om bedömning skulle göras inom ett sociokulturellt perspektiv, och därmed erkänna den principiella skillnaden mellan tänkande och exempelvis skrivande, skulle det bli svårt att leva upp till förväntningarna på vad kunskapsprov ska åstadkomma, nämligen att avslöja vad människor kan eller deras grundläggande begreppsförståelse. I skolan antas kunskapsprövning ofta säga något om den enskilda eleven och sällan något om den som formulerat frågan. Med ett sociokulturellt perspektiv kan detta antagande starkt ifrågasättas eftersom all kommunikation ses som ömsesidig och måste förstås utifrån de psykologiska och fysiska verktyg som människor har tillgång till och är förtrogna med (a.a.).

Lösningen på dilemmat att det inte är möjligt att studera människors tänkande är med ett sociokulturellt perspektiv att istället studera mänskliga handlingar som situerade praktiker. Det skulle innebära att inte låtsas om att handlingarna avslöjar mer än de faktiskt gör, att de inte avslöjar vad som sker i människors inre. Individens sätt att resonera och handla står alltid i relation till kontexten och de redskap som finns tillgängliga. Någon neutral situation som speglar en individs tänkande finns inte. Det betyder dock inte att tänkande är oväsentligt i ett sociokulturellt perspektiv. Tänkande är en förutsättning för mänsklig kommunikation och är en grundläggande del i länken mellan individen och omvärlden. ”Men tänkandet är situerat och kan inte kopplas loss från sociohistoriska sammanhang och redskap. Analysenheten måste därför avspegla att människor agerar i sociala praktiker med kulturella redskap, eftersom tänkandet är inbäddat i och sker med hjälp av sådana resurser” (Säljö, 2000, s. 118).

Definitionen av begreppet bedömning är utifrån Gipps (1999) all sorts utvärdering av elevers prestationer till exempel formella prov, muntlig och skriftlig bedömning, klassrumsbedömning etcetera. Bedömning är en social aktivitet som måste förstås i en kontext av sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter. Gipps beskriver bedömning utifrån ett sociokulturellt perspektiv som lyfter fram social interaktion och kulturell kontext som betydelsefullt för lärandet. Två aspekter används för att beskriva bedömning. Den första är makt och kontroll vilket framförallt finns på systemnivå men även på klassrumsnivå. Den andra aspekten är kunskapsbedöm-

ning utifrån postmodernismen vilken ligger till grund för hur bedömning har utvecklats. Genom att kombinera de två perspektiven kan bedömning förstås i en kontext av relationen och maktdynamiken mellan lärare och elev (a.a.).

5.2.1 Bedömning, makt och kontroll

Bedömningar är dynamiska kulturella processer som kan användas som verktyg för lärande (Eggen, 2010). De kan samtidigt ha många olika syften och giltighetsreferenser. De bidrar till att konstruera våra uppfattningar om hur kunskap utvecklas och vilken kunskap som är värdefull. Ett specifikt förhållande i vårt samhälle är ”det ideologiska övergripande målet om att utbildning ska vara demokratiskapande” (Eggen, 2010, s. 90). Om bedömning ska vara användbar måste den fokuseras på ett fenomen och ha konsekvenser för individer eller sociala gemenskaper. I en bedömningspraktik görs därför värderingar om vad som ska värdesättas i ett system eller i samhället och bedömningen blir därmed giltig alltid i förhållande till något. När bedömningens referenser förhandlas fram handlar det därför också om att fastställa makt (a.a.).

Bedömning har en lång historia och dess funktion har skiftat beroende på samhällets behov men det mest genomgripande syftet har varit urval till högre utbildning (Gipps, 1999). Traditionellt sett har urval via akademiska meriter haft en stark filosofisk grund vilket ledde fram till utvecklingen av objektiva test, grunden till de traditionella IQ-testen, under första halvan av 1900-talet. De ansågs rättvisa eftersom de enkelt kunde upprepas och var exakt samma för alla. Forskarna ansåg att med hjälp av objektiva test kunde elever sorteras och väljas ut på ett rättvist och vetenskapligt sätt. Testen kritiserades dock för att vara kulturellt och miljömässigt bundna. Eftersom det var vita män ur medelklassen som utformade testen visade resultaten också att vita män i just deras kultur var de mest intelligenta jämfört med kvinnor och människor i andra kulturer. Bedömningen med objektiva test var således starkt kulturellt betingad och könsrelaterad.

I början på 1900-talet kunde medelklassen bibehålla sin status genom att skolsystemet var anpassat till deras kultur (Bourdieu & Passeron, 1977). Trots att skolsystemet sades vara på lika villkor hade alltså medelklassen bättre möjligheter att lyckas i utbildningen eftersom de kulturella faktorerna stämde bättre överens mellan skola och hem än vad det gjorde för barn från lägre klass. Resultatet av ett sådant förhållande blir att examinationer möjliggör, och legitimerar, för den regerande klassen att behålla den makt och prestige den redan har (a.a.).

Enligt Bernstein (1996) har en förändring av synen på bedömning skett från betoning på objektiv bedömning till informell bedömning. Objektiv bedömning innebär specifika kriterier och standardiserade mätinstrument vilket möjliggör jämförelse mellan olika skolor och att objektivt se en

elevs utveckling genom att exempelvis jämföra provresultat. Informell bedömning, som innebär att fokus läggs på progression och utveckling, är just informell och mindre precis vilket är anledningen till att det finns få utarbetade kriterier och standardiseringar för den typen av bedömning. Det kan göra att den i grunden godartade informella bedömningen istället kan få effekten att läraren får mer kontroll över elevernas utveckling och framgång. Sådan bedömning blir alltså mer kontrollerande istället för utvecklingsinriktad.

Bernstein (1990) skriver om hur den rådande pedagogiken anger vilka prestationer som anses värdefulla vilket kan liknas vid behavioristisk undervisning med program med färdigpackad undervisning. En marknadsorienterad rådande pedagogik möjliggör en nästan perfekt reproduktion av hierarkin genom att den upprätthåller stratifieringen av kunskap och sociala olikheter. Genom att reglera vilken typ av arbetstagare som produceras bestämmer det också vilka individer som ska nå maktpositioner och privilegier. Eftersom utbildningssystemet hela tiden svarar mot nya ekonomiska och sociala förutsättningar utvecklas det enligt de dominanta gruppernas intressen.

Det sätt som läroplanen förmedlar vilken kunskap som är betydelsefull och hur den ska bedömas speglar de dominanta gruppernas värderingar av kunskap (Gipps, 1999). Människor som är utanför dessa grupper och har andra värderingar och erfarenheter hamnar i underläge i bedömningar som utgår från det dominanta perspektivet. Olika värderingar och maktpositioner kommer alltid att finnas även om de ständigt förändras. Vad gäller likvärdighet i bedömning borde tolkningar av elevers prestationer ske öppet och explicit för att förmedla vilken kunskap som värdesätts och vilken som inte gör det. En sådan bedömning kräver kriterier som anger hur bedömningen ska gå till och de kriterierna bör vara tillgängliga för både lärare och elever.

5.2.2 Kunskapsbedömning i en postmodernistisk tid

Förändringar som sker inom utbildning speglar hur synen på bedömning förändras (Gipps, 1999). Kunskap existerar inte längre som objektiva sanningar. Begreppen sanning och kunskap är mycket komplexa och subjektiva och dessutom starkt politiskt influerade. Omfattande kritik har framförts mot uppfattningen att vetenskaplig metod är oberoende av historia, fritt från kultur, replikerbar, och empirisk bekräftelse av teori.

I en postmodern tid (Hargreaves & Andersson, 1998) lever den naturvetenskapliga synen fortfarande kvar. Men att se bedömning som en naturvetenskaplig objektiv aktivitet är ett misstag, bedömning är inte en exakt vetenskap (Gipps, 1999). I mer än ett sekel har debatter förts, speciellt inom naturvetenskapen, om kunskapens subjektiva natur. Förändringen i synen på kunskap är en

del av postmodernismens framväxt. Den modernistiska synen är att det är möjligt att vara en opartisk observatör medan det med en postmodernistisk syn är omöjligt att göra en sådan avskiljning. Människor är sociala varelser som konstruerar världen utifrån värderingar och uppfattningar. Vad gäller bedömning är våra prestationer inte objektivt konstruerade utifrån de perspektiv och värderingar som bedömaren har. Det gäller oavsett om bedömaren är den som utformar ett objektivt observationsschema eller är den som kryssar i det (a.a.).

I traditionell bedömning (Gipps, 1999) är relationen mellan lärare och elev hierarkisk. Läraren bestämmer uppgiften och hur den ska bedömas. Eleven blir objekt för aktiviteten och får slutligen ett betyg. Med ett sociokulturellt tillvägagångssätt finns andra sätt att se på relationen till exempel i förhandlande bedömning där elev och lärare diskuterar och förhandlar innehållet och resultatet av bedömningen. I ett sådant tillvägagångssätt blir eleven delaktig i bedömningsprocessen och uppmanas att vara med och styra den och reflektera över sin egen prestation för att utvecklas till att mer och mer kunna styra och påverka sitt lärande. En avgörande del i Gipps (1999) aspekt på kunskapsbedömning i en postmodernistisk tid är att läraren måste förstå elevens ansvar på undervisningen vilket innebär att förstå elevens förväntningar, antaganden, tolkning av klassrumskulturen, uppgifterna och bedömningskriterierna.

5.3 Den proximala utvecklingszonen

I ett sociokulturellt perspektiv är den proximala utvecklingszonen ett centralt begrepp (Vygotsky, 1987). Det är väl känt att ett barn kan lösa svårare uppgifter med hjälp av en vuxen jämfört med vad barnet kan göra helt självständigt. När vi kartlägger barns aktuella utvecklingsnivå använder vi ofta uppgifter som barnet ska lösa helt självständigt. Det är dock en begränsning i sig eftersom utveckling aldrig kan definieras med hjälp av vad barnet redan kan. Antag att två åttaåringar får uppgifter som egentligen är till för äldre barn. En vuxen vägleder och hjälper åttaåringarna att lösa uppgifterna som gör att den ena klarar att lösa uppgifter som är för tolvåringar och den andra klarar att lösa uppgifter som är för tioåringar. Det visar att de två barnen inte är på samma mentala utvecklingsnivå. Skillnaden mellan barnets aktuella utvecklingsnivå och den nivå som barnet klarar i samarbete med en vuxen definierar den proximala utvecklingszonen, Zone of Proximal Development, ZPD. Den har större betydelse för dynamiken i barnets utveckling än vad den aktuella utvecklingsnivån har. I det komplexa samhället befinner sig varje individ i flera olika utvecklingszoner och riktningen påverkas av sociala och kulturella sammanhang. Därför har skolans kommunikativa praktiker en avgörande roll för varje elevs utveckling eftersom det är där som sociala och kulturella redskap görs tillgängliga för eleven att utveckla (a.a.)

Inom psykologin är det en väletablerad uppfattning att imitation är en ren mekanisk aktivitet. Med det synsättet är lösningen av en uppgift, ur ett utvecklingsperspektiv, betydelsefull endast om den utförs helt självständigt, eftersom hjälp från en annan person kan innebära imitation. Vad ett barn kan göra genom imitation skulle alltså inte säga något om barnets intellekt. Enligt Vygotsky är det här ett felaktigt antagande eftersom om imitation endast skulle vara en mekanisk aktivitet skulle ett barn genom imitation kunna utföra hur svåra uppgifter som helst. Men en person som inte kan avancerad matematik kan inte lösa avancerade matematikuppgifter ens med den bästa instruktionen. För att kunna imitera måste det alltså finnas möjlighet att för individen gå från det hen kan till det som hen inte kan (a.a.).

Ett barn kan göra mer i samarbete med en vuxen men barnet kan inte göra oändligt mycket bättre. I samarbete blir barnet starkare och skickligare än vid självständigt arbete. Barnet avancerar nivå för nivå beroende på vilka utmaningar det får möjlighet att möta. Barn löser alltså inte alla problem som de möter utan de klarar upp till en viss gräns vilken är olika för alla barn. Problem som är proximala till barnets utvecklingsnivå löser barnet relativt bekymmersfritt. Ett barns möjlighet att röra sig från vad det kan göra självständigt till vad det kan göra i samarbete är, ur ett utvecklingsperspektiv, det mest betydelsefulla för barnets lärande (a.a.).

ZPD är en process där lärare och elev samarbetar (Säljö, 2000). Läraren hjälper eleven i syfte att framkalla högsta möjliga prestation som eleven är kapabel till. När kunskaper, insikter och färdigheter betraktas som delar av sociala kontexter uppkommer frågor om hur den enskilda elevens kunskaper och kunskapsutveckling kan synliggöras och tolkas. I ett sociokulturellt perspektiv är det inte meningsfullt att försöka hitta ett sätt där enskilda elevers kunskaper kan observeras på ett neutralt sätt eftersom även de traditionella tillvägagångssätten, till exempel objektiva prov, måste förstås utifrån den sociala kontexten vilken ser olika ut överallt. Det vanligaste sättet att lösa ett problem är att fråga någon som är mer kunnig men på traditionella prov i skolan är det i normalfallet inte tillåtet att använda det sättet. Det är märkligt och det borde vara självklart att även i sådana situationer tolka individens kompetens i relation till kontexten och vilka resurser som eleven har tillgång till. Ur kommunikativ synpunkt är sådana situationer märkliga jämfört med hur människor agerar i vardagssituationer.

6 Metod

Studiens syfte och frågeställningar ligger till grund för studiens metodval vilket beskrivs i det här avsnittet.

6.1 Kvalitativ ansats och användning av de teoretiska utgångspunkterna

Studien är gjord med en kvalitativ ansats vilken karaktäriseras av att se verkligheten subjektivt (Backman, 2008). Individerna betraktas som en del i en subjektiv värld och verkligheten betraktas som en individuell, kulturell och social konstruktion. Enligt Olsson och Sörensen (2007) handlar det kvalitativa perspektivet om att systematisera kunskap om något som kännetecknar ett fenomen. Forskaren vill karaktärisera eller gestalta något, alltså undersöka hur ett fenomen är beskaffat. Begreppet kvalitet innebär i det här sammanhanget en karaktär eller egenskap hos något. Motsatsen, kvantitet, är mängden av en specifik karaktär eller egenskap (a.a.). Fenomenet i den här studien är begreppet likvärdig bedömning och intresset riktas mot lärare, hur de uttrycker sig om begreppet.

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv där bedömning i skolan betraktas som en interaktiv och dynamisk aktivitet och en subjektiv handling (Gipps, 1999). Det är alltså inte studiens avsikt att finna något rätt och fel. Som Karlsson (2004) skriver är det intressanta hur individer använder specifika begrepp och inte hur korrekt de använder begreppen. Att utgå ifrån vad lärare uttrycker, och inte vad de tänker eller upplever, är ett medvetet val eftersom det enligt ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) endast går att studera det som forskaren har tillgång till: vad människor säger, gör eller skriver etcetera. Det är viktigt att i undersökningssammanhang skilja på tänkande och kommunikation eftersom de två inte är speglar av varandra. En människa kan ofta använda termer och begrepp på ett någorlunda korrekt sätt men först långt senare kan hen i mer precis mening förklara vad termen/begreppet innebär och bara för att personen förstår något betyder det inte att hen kan åstadkomma en explicit förklaring av det. Ett exempel på detta är lärare som i undervisningssituationer ska förklara något klart och tydligt för eleverna. Då tvingas läraren att reda ut hur saker och ting hänger ihop i mer precis bemärkelse (a.a.).

6.2 Intervjuer

Som datainsamlingsmetod valde jag intervjuer eftersom ämnet, bedömning, är av kvalitativ karaktär och med fokus på vad de enskilda lärarna uttrycker. För att kunna anpassa datainsamlingen till vad varje lärare uttryckte valde jag att utforma intervjuerna med låg grad av standardisering och låg grad av strukturering (Patel & Davidsson, 2003). Det innebär att intervjufrågorna är formulerade så att de ger ett stort svarsutrymme, till exempel "Hur tänker du om...?", och att frågorna

inte har en i förväg bestämd ordning. På det här sättet anpassas frågorna till den aktuella intervjun genom att ordningen och formuleringarna bestäms efter hur samtalet utvecklar sig (a.a.). Jag visste inte i förväg hur respondenterna skulle svara och eftersom det inte handlar om rätt och fel var det viktigt att utgå ifrån den enskilda respondenten så och vara öppen för vad den uttryckte. Därför valde jag intervjuer med låg grad av standardisering och låg grad av strukturering som intervjumetod.

I utformningen av intervjuguiden (bilaga 1) inspirerades jag av tratt-tekniken (Patel & Davidsson, 2003) vilken innebär att börja med öppna frågor för att sedan gå över till mer specifika frågor. Det är ett sätt för att motivera och aktivera respondenten som då är ganska fri att uttrycka sig som den vill. Jag använde tratt-tekniken genom att ställa öppna frågor, låg grad av strukturering, och utifrån vad respondenten uttryckte ställde jag följdfrågor som mer specifikt inriktades på det som jag ansåg var intressant utifrån studiens syfte. Alla frågor i intervjuguiden behövde inte ställas i alla intervjuer eftersom respondenterna ibland kom in på vissa frågor ändå och gav tillräckligt utförliga svar. Intervjuerna hade därför låg grad av standardisering (a.a.).

6.3 Urval och genomförande

Urvalet gjordes genom bekvämlighetsurval vilket enligt Bryman (2008) innebär att forskaren väljer personer som finns tillgängliga. Med hänsyn till de etiska aspekterna valde jag att inte intervjua lärare som jag känner. Därför frågade jag lärare som jag känner om de kunde förmedla kontakt till någon som de trodde kunde tänka sig att ställa upp på intervju om bedömning. Urvalet gjordes med kriterierna att lärarna skulle jobba i grundskolan och ha satt betyg någon gång. Studien är inte speciellt inriktad på betyg men i debatten om likvärdig bedömning har betygssättning ofta en naturlig del. Om respondenterna har erfarenhet av betygssättning har de antagligen också reflekterat över likvärdighet. Därför gjorde jag bedömningen att det är en fördel om respondenterna har erfarenhet av att sätta betyg.

Jag fick kontaktuppgifter till tolv lärare varav åtta svarade att de kunde ställa upp på intervju. Första kontakten med respondenterna tog jag via mejl eller telefon, beroende på vilken information jag fick av personen som förmedlade kontakten. Då berättade jag kort vad studien handlar om, frågade om de kunde tänka sig att ställa upp på intervju och om det gick bra att jag spelade in intervjun. Samtliga åtta respondenter tackade ja till intervju och godkände inspelning.

Sammanlagt gjorde jag åtta intervjuer. Den första var en provintervju där jag testade intervjuguiden vilket ledde till att jag formulerade om några frågor, ändrade ordning och tog bort och lade till frågor. Den intervjun användes inte i analysen. Efter intervju nummer 7 tyckte jag att jag upp-

nått mättnad vilket enligt Bryman (2008) är när forskaren upplever att datainsamlingen inte längre ger någon ny information. Sedan hörde ytterligare en lärare av sig och då ville jag inte tacka nej till intervjun så jag gjorde den också. Dock är den inte med i analysen eftersom jag vid en första genomgång bedömde att denna intervju inte tillförde några fördjupande aspekter. Analysen utgörs alltså av intervjuerna nummer 2 till 7.

Min avsikt var att intervjuerna skulle ske på respondenternas arbetsplatser eftersom dessa platser är någorlunda neutrala. Det faller sig ganska naturligt att en intervju som har med personens arbete att göra också sker på personens arbetsplats. En av intervjuerna ägde dock rum hemma hos respondenten eftersom det var svårt att hitta en tid på skolan som passade både mig och respondenten. De övriga sju intervjuerna gjordes på respondenternas arbetsplatser.

Alla intervjuer upplevde jag som ganska avslappnade och som samtal mellan mig och respondenten. Jag tolkade att respondenterna tyckte att ämnet, likvärdig bedömning, vara ett svårt ämne vilket även är min personliga uppfattning. Några sa uttryckligen att det är ett svårt ämne och vid några tillfällen sa respondenterna att de inte förstod den fråga som jag ställde varpå jag formulerade om frågan. Eftersom studien utgår ifrån att studera vad de enskilda lärarna uttrycker och inte vad som är rätt och fel, utvecklades intervjuerna till resonemang. Utifrån vad respondenterna uttryckte ställdes följdfrågor som utifrån syftet gav fördjupade resonemang.

6.4 Etiska aspekter

Studien följer Vetenskapsrådets (1990) forskningsetiska principer som gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De syftar till att ange riktlinjer för hur förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare ska se ut. Två krav är centrala: forskningskravet som handlar om att forskning är viktigt och nödvändigt, att den håller hög kvalitet och riktas in på väsentliga frågor. Det andra kravet är individskyddskravet som ska skydda deltagare i studien från negativa konsekvenser av forskning till exempel psykisk eller fysisk skada. De båda kraven måste vägas mot varandra i varje enskilt fall för att analysera eventuella risker för undersökningsdeltagarna eller individer som kan komma till skada i tredje hand.

Individskyddskravet ska i all forskning vara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden och konkretiseras genom fyra huvudkrav: informationskravet som handlar om att respondenterna ska informeras om studiens syfte och vad deltagandet kommer att innebära för personen. Samtyckeskravet innebär att deltagandet ska vara helt frivilligt och att respondenten kan avbryta sitt deltagande när som helst. Konfidentialitetskravet innefattar att personer som deltar i studier ska ges största möjliga konfidentialitet. Personuppgifter ska förvaras så att de inte når ut till obehö-

riga samt att det material som framkommer i studien ska vara konfidentiellt. Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som handlar om att uppgifter som samlats in om enskilda personer endast ska användas i forskningsändamål.

Vid intervjutillfällena informerade jag om de fyra huvudkraven i relation till studien: att studien handlar om hur respondenterna ser på bedömning i skolan, att deltagandet är helt frivilligt och att personerna kan avbryta när som helst, att personuppgifterna kommer att hanteras konfidentiellt samt att informationen som ges i intervjuerna endast kommer att användas i föreliggande studie samt behandlas som konfidentiellt material. Vad gäller inspelning av intervjuerna informerade jag om att det var till för att kunna analysera intervjuerna eftersom det inte går att skriva allt som sägs och att det endast var jag som skulle lyssna på inspelningen.

Av tidigare erfarenhet och av intervjuerna har jag uppfattat att studiens ämne, likvärdig bedömning, ofta är ett känsligt ämne för lärare. Därför tydliggjorde jag för respondenterna att jag inte förväntar mig några rätta svar och att det inte finns något rätt eller fel. Jag förklarade att jag var intresserad av att höra hur just respondenterna såg på likvärdig bedömning. För att upprätthålla konfidentialitet är respondenternas namn fingerade och eftersom det var en man och fem kvinnor används kvinnliga namn på alla lärare: Lotta, Clara, Catrin, Hanna, Ella och Johanna.

6.5 Analys

Som metod för analysprocessen har jag inspirerats av teorigenerering på empirisk grund, grounded theory (Starrin, Larsson, Dahlgren och Styrbom, 1991), i vilken analysprocessen inleds redan vid datainsamlingen. I det här avsnittet ges först en översikt om teorigenerering på empirisk grund och därefter beskrivs studiens analysprocess.

6.5.1 Teorigenerering på empirisk grund

Teorigenerering på empirisk grund (Starrin et al., 1991) syftar till att organisera en mängd idéer ur data och inte att bara organisera en massa data. Det är en empirinära forskningsansats vilket innebär att forskningsprocessen utgår ifrån empirin och därifrån genererar teorier. Den här studien avser inte att generera någon teori men metoden kan användas som generell analysmetod (a.a.).

Med teorigenerering på empirisk grund börjar analysen redan under datainsamlingen. Idéer och reflektioner kommer upp löpande under processen och det är viktigt att forskaren är medveten om hur hen ska handskas med dessa. Att generera idéer som passar och fungerar för data är en arbetsam process och kräver att allt material behandlas som data och att forskaren inte låser sig vid vissa idéer. Arbetet ska präglas av en öppenhet för vad som framkommer i data. Det benäm-

ner Starrin et al. som teoretisk känslighet vilket innebär att vara känslig för händelser i forskningsprocessen och kunna observera dessa med så få förutfattade meningar som möjligt. På det sättet kan forskaren få syn på och avtäcka grundläggande sociala och strukturella processer. Forskaren vet inte i förväg exakt vad som ska samlas in och inte åt vilket håll det kommer leda. Det är därför viktigt att anteckna de idéer som kommer upp eftersom de är en del av analysarbetet. Genom att vara uppmärksam på och anteckna idéer och reflektioner och söka efter jämförbara grupper utvecklas en intuitiv förmåga som vägleder den fortsatta datainsamlingen. Starrin et al. beskriver det som att samla på pusselbitar. Allteftersom börjar ett mönster växa fram och forskaren ser relationer mellan pusselbitarna (a.a.).

I analysarbetet kallas pusselbitarna för koder. När datainsamlingen är gjord börjar arbetet med att koda data vilket innebär att data grupperas och begreppsliggörs. Analysen sker rad för rad och kodningen sätter ord på vad data säger. Allteftersom fler koder urskiljs utvecklar forskaren en mer abstrakt och koncentrerad bild av vad som framträder i data. Ett antal frågor bör ställas under analysprocessen: ”Vad uttrycker de data jag har? /.../ Vilken kategori indikerar denna händelse?” (Starrin et al., 1991, s. 40-41). Koderna sammanlänkas successivt och en helhet växer fram. Forskaren ser hur koderna kan relateras till varandra och det är dessa relationer som senare utvecklas till en teori (a.a.) vilket dock inte görs i den här studien.

6.5.2 Analysprocess

Här beskrivs hur teorigenering på empirisk grund (Starrin et al., 1991) tillämpades i analysprocessen. Under hela analysprocessen utgick jag ifrån frågorna i Starrin et al. (se avsnitt 5.5.1) om vad mina data uttrycker. Alla intervjuer spelades in och transkriberades. De skrevs ut ordagrant förutom hummanden och harklingar som uteslöts. Inspelningarnas längd var mellan 25 minuter och 55 minuter. För varje intervju som gjordes uppkom idéer och reflektioner vilka jag antecknade. Utifrån dessa började jag se vilka områden som var mer framträdande i det som respondenterna uttryckte och då kunde jag, med utgångspunkt i syftet, rikta in intervjuerna mer på dessa frågor. Jag ändrade inte intervjuguiden men jag la mer fokus på de områden som jag märkte hade större betydelse för studiens syfte. Det var följande områden: vad likvärdig bedömning handlar om, hur likvärdig bedömningen går att göra, likvärdig bedömning i förhållande till formativ och summativ bedömning samt vilka olika delar som har betydelse för att bedömning ska bli likvärdig.

Direkt efter första intervjun började jag transkribera och varvade sedan transkribering med intervjuande under hela datainsamlingen. När alla intervjuer var transkriberade skrev jag ut dem på papper och läste igenom dem för att få en övergripande bild av innehållet. Därefter valde jag ut

den intervju som jag ansåg helhetsmässigt innehöll de viktigaste delarna och analyserade den först. Analysen gjordes rad för rad och jag markerade de olika koderna med färgpennor, en färg för varje kod tillsammans med korta anteckningar i marginalen. Jag förde även in de koder som jag antecknat under datainsamlingen. Vid analysen av de andra intervjuerna utgick jag ifrån de koder som jag tagit fram i den första transkriberingen och analyserade alla transkriberingar rad för rad. Jag gick igenom transkriberingarna många gånger och allteftersom en helhet växte fram uppkom nya koder och jag fick också gå tillbaka och ändra en del koder. Detta var ett mödosamt och tidskrävande arbete eftersom det inte alltid var självklart hur koderna skulle urskiljas och delas upp. Därför blev det många koder till en början och när är färgpennorna inte räckte till använde jag siffror som beteckningar för koder.

När all data var kodad skrev jag alla koder på ett papper och klippte ut var och en, ungefär 30 stycken. Därefter började jag gruppera koderna och sammanlänka dem till kategorier. Jag såg även hur vissa koder gick in i varandra och kunde slås ihop och bli färre. Tillslut var det 18 koder som delades in i 5 kategorier utifrån studiens syfte. Koderna och kategorierna redovisas i tabell 1.

Tabell 1. Kategorier med tillhörande koder

Kategorier:	Ett omöjligt uppdrag	Lika för alla är inte lika med rättvist	Möjlighet att visa kunskap på olika sätt	Elevernas medvetenhet om bedömningen	Värdegrundens betydelse
Koder:	-Lärare tolkar olika -Likvärdig bedömningen en omöjlighet -Tid -Förväntningar på eleverna -Kön -Ramar -Traditionell bedömning vill lärarna inte ha	-Samma måttstock -Alla är olika -Lika förutsättningar -Process	-Visa kunskap på olika sätt -Bemötande -Förväntningar	-Elevernas medvetenhet om bedömningen -Tydlighet -Äga förståelse för bedömningen	-Värdegrunden, en förutsättning för lärande

Resultatet redovisas i 6 delavsnitt utifrån de kategorier som tabell 1 visar och kategoriernas namn är rubriker för delavsnitten. Sist ges en sammanfattning. Resultatdelen är skriven utifrån vad respondenter uttryckte. Enligt Backman (2008) ska resultatdelen inte innehålla några generella slutsatser utan vara en rak och mer eller mindre objektiv och neutral beskrivning av utfallet. Det är först i diskussionsavsnittet som forskaren ska tolka, värdera och dra slutsatser av resultatet. På

några ställen i resultatdelen såg jag det som nödvändigt att för tydlighetens skull tolka respondenternas utsagor och skriva något som de inte uttryckligen sa. Då står det i texten att det är mina tolkningar. I citaten är några ord skrivna med versaler vilket betyder att det är ord som respondenterna uttryckte med extra betoning.

6.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

Diskussion av den här studiens kvalitet sker i avsnitt 7.1 Metoddiskussion. I det här avsnittet ges en beskrivning av vad kvalitet är i kvalitativa studier utifrån Patel och Davidsson (2003). Validitet är ett centralt begrepp för kvalitet i kvalitativa studier som betecknar hur väl det stämmer överens mellan det som forskaren säger sig undersöka och det som hen faktiskt undersöker. Enligt sociokulturell teori (Säljö, 2000) går det inte att undersöka människors uppfattningar, upplevelser eller tankar eftersom vi helt enkelt inte har tillgång till det. Vad vi har möjlighet att studera är vad människor säger och gör. Detta skiljer sig från många andra forskningsansatser där forskaren påstår sig undersöka människors uppfattningar när de egentligen studerar vad människor säger eller gör. Säljö benämner det som kategorimisstag (a.a.).

Validitet yttrar sig på olika sätt i kvalitativa studiers olika delar. I datainsamlingen gäller det hur väl forskaren lyckas samla underlag för att kunna göra en trovärdig tolkning av det studerade fenomenet och hur väl forskaren förmår att fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt. Forskaren måste vara följsam i forskningsprocessen och tolkningar som hen formulerar måste kommuniceras så att deras mening framträder och bildar en tillgänglig text (a.a.).

Transkribering av intervjuer är vanligt i kvalitativa studier. Vid transkriptionen försvinner ofta kroppsspråk, mimik och betoningar. Talspråk och skriftspråk skiljer sig åt genom att talspråk till stor del innehåller ofullständiga meningar och grammatiska fel. Det är lockande för den som transkriberar att göra texten tydligare än vad den egentligen är, till exempel genom att bilda meningar med kommatecken, punkter och bisatser eller att sätta namn och begrepp på det som respondenten uttrycker. På det sättet kan forskaren bygga in sin egen mening i det studerade fenomenet. Validiteten i en kvalitativ studie kan inte avgöras genom att bedöma utfallet i relation till någon objektiv yttre position utan det är den interna logiken som är central. En analys med god validitet kännetecknas därför av en tydlig inre logik där olika delar kan relateras till varandra och bilda en meningsfull helhet (a.a.).

I studier som bygger på intervjuer bör forskaren sträva efter en balans mellan citat från transkriberingarna och egen kommenterande text. För att respondenternas svar inte ska ryckas ur sitt

sammanhang kan längre citat redovisas. Då får läsaren möjlighet att själv bedöma tolkningens trovärdighet (a.a.).

Kvalitativa studier kännetecknas av en stor variation och därför är det svårt att definiera entydiga regler eller kriterier för god kvalitet. Alla kvalitativa studier är på något sätt unika och det blir därför extra viktigt att forskaren beskriver forskningsprocessen tillräckligt utförligt så att den som läser studien ska kunna bilda sig en egen uppfattning av de val som forskaren gjort. Det gäller alla delar i processen till exempel hur forskningsfrågan uppkommit, hur teoretisk kunskap spelat in, urval av respondenter, i vilken kontext som studien genomförts och hur resultatet redovisas. Om studien genomförs med detta i åtanke kan kvaliteten i studien stärkas (a.a.).

7 Resultat

Här redovisas studiens resultat enligt vad som beskrivits i metoden.

7.1 Ett omöjligt uppdrag

Den här kategorin handlar om att lärare uttrycker att det är omöjligt att uppnå likvärdig bedömning.

Ella säger att tanken på ett likvärdigt bedömningssystem är befängd. Hon säger att det är en utopi eftersom det handlar om att bedöma människors förmågor och där går aldrig att nå likvärdighet. Hon uttrycker att det finns ”en TRO på att det går bedöma människors förmågor på ett likvärdigt sätt”.

Lärarna ger uttryck för att bedömning av elever är en subjektiv handling som bygger på hur läraren tolkar såväl kursplaner som elevens förmågor men också hur eleven är som människa. Ella säger att hon ”tror att man måste leva med att så länge man ska bedöma andra människors kvaliteter så blir det inte en objektiv bedömning”.

Johanna säger att det svåraste med likvärdig bedömning är att tolka de förmågor och kunskapskrav som står i läroplanen. De uttrycks till stor del med tolkningsbara begrepp till exempel att läsa med gott flyt eller välutvecklade argument. Hon efterlyser fler bedömningsanvisningar från Skolverket som skulle kunna tydliggöra de tolkningsbara begreppen. Hon säger:

Alltså i vissa delar tror jag att det kunde ha vart bra om man ger lite fler exempel, la ut lite fler exempel på vad det betyder. Alltså det är ju väldigt relativt väl och väl, de orden använder de ju väldigt mycket, VAD BETYDER DET?

Enligt lärarna är det särskilt svårt att bedöma just elevtexter likvärdigt. En av lärarna uttrycker till exempel att två lärare som bedömer samma text kan omöjligt bedöma exakt likadant. Eftersom vi är människor är det svårt att vara fullständigt sakliga och objektiva. Respondenterna menar också att det är omöjligt att, i bedömningen, inte påverkas av eleverna som enskilda individer. Johanna menar att trots att elevers beteenden inte får vägas in i betygen så gör de det, för att vi är människor.

Lärarna säger att det alltid finns olika förväntningar på elever som läraren påverkas av. Ett exempel som Johanna uttrycker är vid rättning av nationella prov. När hon rättade en uppgift tänkte hon att hur har den här eleven missat det här. Det var en duktig elev och när hon slog ihop provet såg hon att det inte alls var den eleven hon trodde. Hon säger att hon då upplevde att för-

väntningar kan påverka bedömningen mycket. Clara uttrycker att vi nog aldrig kan komma ifrån att vi människor färgas av att vi har en bild av elever, ”vad vi tror att de kan”.

Lärarna uttrycker att om bedömningen i skolan består av endast summativ bedömning med kryssfrågor och utantillkunskaper skulle det kunna bli likvärdigt. Men den bedömningen vill de inte ha eftersom den typen av bedömning anses föra dem tillbaka till en kunskapssyn där kunskap är att kunna saker utantill och utan närmare förståelse.

Hanna uttrycker hur sådan bedömning inte fungerar idag. Hon säger att det skulle vara ohållbart att någon som inte känner eleverna skulle bedöma dem. Med dagens kunskapssyn går det inte att bara använda summativ bedömning. Barnen måste få uppleva och då måste läraren vara med:

Nej men det skulle ju vara ohållbart att någon annan skulle komma in och bedöma mina elever för det är ju ändå såhär att den formativa bedömningen ligger ju till grund för den mesta bedömning jag gör i alla fall, för att det är ju resans gång det är ju inte bara, för så var det ju lite när jag gick i skolan, så många rätt som möjligt och sen efter en vecka när någon frågar mig nej jag har ingen aning. Alltså att få ner det snabbt, förstå det behöver du inte göra, men få ner rätt svar och sen skulle det ju helst vara likadant som det står i boken. Det var ju inte att förstå. Och idag jobbar vi ju mycket mer med förståelsen att argumentera ja men varför tycker du så och vad kan detta leda till alltså det är en annan typ av kunskap som man riktar in sig på idag och den går inte bara att bedöma summativt, det skulle aldrig gå, eller det tycker inte jag för det är så mycket annat som ska bedömas och det måste man uppleva, man måste vara med barnen då.

Lotta uttrycker bedömning av kunskaper som en bedömningssport vilket jag tolkar som att hon menar sporter där bedömning sker subjektivt till exempel i simhopp och konstakning. Motsatsen är sporter där det är lättare att bedöma vem som klarar en aktivitet bäst till exempel höjdhopp och löpning. Vad gäller bedömning i skolan uttrycker Lotta att svårigheten ligger i att säga vad som är rätt och fel. Bedömning är inte så enkelt. Det leder till att det kan vara svårt att känna när man har gjort tillräckligt. Hon säger att:

Så är det ju med ett jobb där du känner har jag gjort tillräckligt, har jag gjort så bra som det bara är möjligt osv, och du börjar mala nej jag skulle ha gjort på ett annat sätt jag kunde ha lagt ännu mer möda på det här, du ältar runt, det är ju dom sakerna som är jättesvåra.

Bedömning av nationella prov tar mycket tid och energi där lärarna uttrycker en känsla av otillräcklighet som får återverkningar på undervisningen. Lotta säger:

Nu tänker jag igen nationella prov. Det var väldigt mycket då på våren, jag gick nästan på knäna här, fruktansvärt mycket alltså och då känner man ju att nu måste man vara konkret, nu är det bedömning som gäller, den ska vara likvärdig, helst

med alla i hela Sverige, och jag kände att jag orkar inte. Det funkar inte /.../ jag hade kunnat ta det med en klackspark och skrivit litegrann, det hade inte varit så svårt men om man försöker göra det seriöst så var det ett JÄTTEJOB.

Lärarna uttrycker att bedömning kan kräva så mycket kapacitet av dem att det tar fokus från undervisningen. Lotta säger att det blir viktigare vad läraren hinner med att dokumentera och mindre viktigt vad läraren och eleverna faktiskt har gjort på lektionerna till exempel: ”fick du med alla i en intressant diskussion här, var alla engagerade”. Hon säger att hon kan glömma bort dokumentationen ibland, till exempel när eleverna har en bra diskussion och för samtalet framåt, och ”ja visst ja nu har jag glömt att dokumentera”. Hon uttrycker vidare:

Det jag inte har fotograferat det har jag inte sett ungefär det jag inte har skrivit det har jag inte gjort, det KAN ta kraft, man har ju bara ett visst mått av kraft och tid och ork och då får man välja vilket ska jag fokusera på och då är det risk att det inte räcker till allt.

Lärarna uttrycker hur viktig relationen mellan barn och vuxna är, att vi måste vara rädda om den. Lotta uttrycker risken med att bedömning kan skada det som händer i relationen mellan lärare och elev:

Utan att ta död på själva livet i undervisningen och känslan och resonemangen. Det får ju inte bli så tråkigt så det blir ett kryss två och såna grejer utan det måste ju leva, /.../ jag tror att det är liksom det som är organismen här att det är hela tiden det HÄNDER hela tiden nånting i relationen mellan barn och vuxna och det ska vi va rädda om.

Vidare uttrycker Clara hur formativ bedömning är tidskrävande eftersom det kräver mycket bearbetning och att det bollas fram och tillbaka. Bearbetning tolkar jag som att hon menar att formativ bedömning kräver att läraren reflekterar över varje enskild elevs utveckling för att på bästa sätt kunna stötta elevens lärande.

Lärarna uttrycker att bedömning är ett lagarbete och inte något som lärare ska sitta och göra på egen hand. De lyfter fram sambedömning som ett sätt att öka likvärdigheten. Johanna uttrycker hur otillräcklig bedömning blir om läraren bedömer enskilt och menar att det inte går att diskutera bedömning med sig själv. Hon säger att hon gjorde det i början:

Att jag satt och rättade de här berättande texterna. Jag höll på att bli tokig Sen lämnar man ifrån sig och låter man det ligga och sen kommer man tillbaks och då upptäckte jag nya saker. Alltså man måste ha någon och bolla med, det är jätteviktigt. Det är ju som att eleverna har någon att bolla med och diskutera när dom löser uppgifter, hur tänker du? Jaha du tänker så, ja så har ju inte jag tänkt. Och det är ju samma när vi sitter att man tänker jätteolika.

Clara säger att likvärdigheten ökar om det är två lärare som känner eleverna. Dels kan eleverna då känna sig mer rättvist bedömda eftersom de vet att bedömningen av deras prestationer inte vilar på enbart en person. För lärarna är det en fördel om flera känner eleven eftersom de då kan arbeta i grupp och diskutera bedömningen med varandra.

Ella förklarar hur olika bedömningskulturer kan bildas på skolor genom att lärare blir samkörda i bedömningen. Det kan leda till att bedömningen skiljer sig mellan skolor samtidigt som det kan leda till ökad likvärdighet på den enskilda skolan.

7.2 Lika för alla är inte lika med likvärdigt

Kategorin handlar om att elever inte ska behandlas lika eftersom alla från början har olika förutsättningar och behov.

Respondenterna uttrycker att likvärdig bedömning dels handlar om att betygen ska vara rättvisa och att alla elever blir bedömda på samma grunder för att kunna konkurrera på samma villkor. Betyg och poäng ska gälla lika för alla i hela landet och det ska vara samma måttstock. Men enligt vad lärarna uttrycker, är det mest centralt för likvärdig bedömning själva processen i elevernas utveckling. Processen är viktigare än slutresultatet. Johanna säger: ”Nu pratar vi om betyg men bedömning är ju egentligen mer intressant tycker jag för bedömningen leder till betyget”.

Enligt respondenterna handlar likvärdig bedömning främst om att alla elever ska få samma möjligheter i undervisningen att utvecklas och visa sin kunskap. Lärarna uttrycker att elever inte ska behandlas likadant just för att de är olika. Alla har olika förutsättningar och för att det ska bli likvärdigt måste läraren möta eleven där den är och jobba utifrån det. Hanna säger att målet är att lyfta varje elev till högsta möjliga resultat. Lotta beskriver hur hon behandlar elever olika:

Intervjuare – Och hur ser du på det (att behandla elever olika, mitt tillägg) då i förhållande till likvärdig bedömning?

Respondent – Det här att behandla alla elever olika. Jo men det måste man, det gör man alltså, för man vet ju hur, så småningom lär man ju känna varandra, hur tas det här emot när jag säger såhär eller när jag visar såhär, så småningom lär man sig ju ett sätt att förhålla sig till just den eleven. Och då blir det väl förhoppningsvis likvärdigt för relationen mellan mig och den eleven är inte lika som till en annan men den är ändå på något sätt likvärdig för att det passar den eleven och det passar den och det passar den. Så ser man vad som funkar, vad som blir positivt och vad

som för framåt så att säga. Och det hoppas man ju att var och en får det den ska ha och då blir det ju likvärdigt på det sättet.

Lärarna säger att formativ och summativ bedömning är två delar av samma process där formativ bedömning görs under tiden som ett arbetsområde pågår och summativ bedömning görs i slutet av arbetsområdet. Lotta ger exempel på hur hon i denna process ger stöttning utifrån varje elevs behov:

Då ser man att ja det här blev resultatet av det här arbetet på tre veckor och jag har försökt knuffa och stötta och uppmuntra och visa och rita och allt vad jag gör och då har det varit den formativa pushningen hela tiden då och sen i slutet ja ok då knyter vi ihop säcken och så blir det som en summativ bedömning av det vi har gjort då. Och sen kör man någonting annat eller något nytt igen och så får man känna vad som går hem och vad man får satsa lite extra på, så det går ju hand i hand på det sättet förstås.

Lotta jämför formativ och summativ bedömning och säger att summativ bedömning, till exempel ett slutprov, är en liten del jämfört med formativ bedömning som sker hela tiden. Hon beskriver att den formativa bedömningen handlar om att hjälpa eleverna framåt hela tiden: ”hur man hjälper /.../ visar, ritar, förklarar för den eleven kanske man inte behöver göra på samma sätt med en annan”. Beroende på vilken elev det är kan hon uppmuntra eleven att försöka en stund till:

Nej men du försök en stund till, jag kommer tillbaka snart. Man vet att den har förutsättningar men just nu kanske inte vill anstränga sig så man vet ju hur man ska ta varje elev.

Respondenterna understryker vikten av lärarens stöttning för att varje individ ska kunna uppnå kunskapskraven. Catrin beskriver hur hon behandlar eleverna olika utifrån vad de behöver:

Då utgår man ju väldigt mycket från den eleven, då säger man ju inte samma. Det kan ju vara elever som kanske på pappret ser ut och hamna ungefär likadant men den ena kanske har dåliga resultat i alla ämnen och då kan man ju inte bara säga att du lyckas inte med det, det och det, utan då väljer man ju ut något av det medan en annan elev kanske bara har jättesvårt för någon viss grej och sen är duktig på andra. Då kan man ju gå åt lite hårdare och säga att du är så duktig på allt annat men det HÄR måste du ju... Så det är ju VÄLDIGT OLIKA när man sitter och ska liksom formativ bedömning då. Då utgår man ifrån väldigt mycket vilket barn det är, men om man ska sätta betyg som vi har gjort förra året då vill man ju vara mer strikt liksom, försöka hamna rätt.

Lärarna uttrycker att det här med att behandla alla elever olika också hänger ihop med att se eleverna som individer och inte som grupper av pojkar och flickor. Catrin säger att det kräver en medvetenhet hos lärare om hur könsroller påverkar förväntningarna på eleverna. Lärarna uttryck-

er att det kan finnas omedvetna förväntningar på vad tjejer respektive killar kan, till exempel att killar är duktigare på att prata och tjejer på att skriva. Catrin säger att det gäller att vara medveten om könsnormer så att läraren inte delar in eleverna utan tänker på individen. Johanna uttrycker att det finns en antipluggkultur, att det inte är tufft att plugga. De uttrycker att den här kulturen främst är knuten till pojkar men att den även finns hos flickor fast den är mer uttalad hos pojkar. Johanna säger att ”det gäller att få bort den här mentaliteten, det här att det ska vara lite grabbigt om man säger så”.

Lärarna uttrycker att den formativa bedömningen inte är likvärdig eftersom den är olika för varje elev. Johanna säger att formativ bedömning ges på olika sätt beroende på vilken elev det gäller. ”Till någon måste man tala på ett sätt och till någon annan måste man tala på ett annat sätt för att de ska kunna ta till sig”.

Hanna beskriver hur hon använder formativ bedömning för att ha insyn i varje elevs lärande och utforma undervisningen efter vad varje elev presterar. Hon säger att formativ bedömning ger flera tillfällen för eleverna att visa att de hänger med. Under tre år har hon jobbat med små whiteboardtavlor, varje elev har en var och kan då visa under lektionens gång hur de tänker. Då kan läraren gå runt och titta på tavlorna och eleverna behöver inte räkna upp handen. De skriver eller gör en bild av hur de tänker. Hanna tycker att det är ”suveränt för jag få en HELT annan bild av vilka som är med på det du pratar om eller om de inte alls är med”.

Att man ser att ja det här är ju jättebra resultat de hänger med på de viktigaste grejerna, de har förstått de viktigaste begreppen. Eller här har vi en elev som inte har hängt med vad gör jag med den eleven för att den ska hänga med?

Hanna säger att hon använder den formativa bedömningen som ett kvitto på sin undervisning, som ett riktmärke som visar hur hon måste förändra undervisningen och hitta många vägar fram till målet. Den är mycket för hennes egen skull, för att se hur hennes lektioner fungerar:

Det är ju ett kvitto på det för jag menar blir det dåliga resultat då beror det ju på att du som lärare på något sätt har misslyckats tycker jag för du har inte fått ut det du ville.

7.3 Möjlighet att visa sin kunskap på olika sätt

Den här kategorin handlar om att likvärdig bedömning innefattar att läraren ska skapa flera olika möjligheter för eleverna att visa sin kunskap på.

Lärarna säger att för att varje elev ska ha chans att uppnå målen måste läraren ge eleverna möjlighet att visa sin kunskap på olika sätt. På så sätt uttrycker Hanna att varje barn kan få chans att

visa sig från sin bästa sida. Hon säger att en mångfald av olika sätt att visa sin kunskap på gör chanserna större för varje elev att hitta något sätt som passar hen. En del undervisningssätt passar för vissa elever men inte för andra. Om läraren endast möjliggör några få sätt får inte alla elever chans att visa all sin kunskap vilket får konsekvenser för likvärdigheten eftersom läraren då inte möter alla elever. Hanna säger:

Den dagen är ju inte säkert att du är på topp. Det måste ju vara resan dit som är viktig kan jag känna, förståelsen. Sen är det inte alltid när du ska sitta och formulera dig både i tal eller i skrift att det alltid blir hundra procentigt, så jag menar att ju fler olika sätt det finns att visa att man kan ju bättre är det och ju mer likvärdigt blir det. Så tänker jag då när du säger likvärdig bedömning, att alla får chansen utifrån sina förutsättningar.

Clara beskriver vikten av att möjligheter att visa sina kunskaper ges vid flera olika tillfällen. Hon försöker ha uppgifter som täcker upp kunskapskraven. Hon vill gärna ha ett par tillfällen för att ge möjlighet att visa på kunskaper i till exempel att analysera en skönlitterär text.

Ja det krävs ju att eleven fullt ut får visa, att eleven har en möjlighet, fått chans att verkligen inte bara utifrån ett tillfälle, fått visa just det momentet /.../ Att jag har förståelse för att eleven kan ha bra och sämre dagar. Det är ju en process, så att dels, att eleven har fått den tid som eleven behöver för att visa sina förmågor och /.../ chans att visa sina kunskaper.

Lotta berättar att hon såg problem i Nationella proven i kemi och geografi vad gäller elevers möjligheter att visa sina kunskaper. Alla elever fick inte chansen att visa vad de kunde:

Och det var lite svårt för vissa som kanske hade kunskaperna i kemi och geografi men har svårt att uttrycka sig sådär omfattande i skrift, det krävde ganska mycket skrivande och det var lite synd om de som inte har så lätt eller har ork att skriva så mycket.

Respondenterna uttrycker att lärarens bemötande har stor betydelse för hur varje elev lyckas. Hanna uttrycker hur viktigt det är att vara medveten om att dagsformen påverkar. Vissa dagar lockar hon fram det bästa ur varje elev och vissa dagar gör hon inte det. Vidare uttrycker de att det är viktigt att ha höga förväntningar på eleverna. Hanna förklarar hur hon visar det genom att prata med eleverna om att "ALLA kan". Hon säger också att målet är att lyfta varje elev till högsta möjliga resultat, vilket hon gör bland annat genom att särskilt uppmärksamma elever som i vanliga fall inte får så mycket uppmärksamhet:

För det behöver man ju och SÄRSKILT för dem här som inte syns för jag menar de här som gappar och skriker och syns de får många samtal medan den här som kanske inte alltid syns får inte så många samtal för den flyter med bra och allt funkar och den är ju värd lika mycket uppmärksamhet.

7.4 Elevernas medvetenhet om bedömningen

Den här kategorin handlar om alla elever måste vara medvetna om hur de bedöms eftersom de annars inte har samma möjligheter att nå målen.

Lärarna uttrycker att om bedömningen ska bli likvärdig måste kunskapskraven vara desamma för alla elever vilket de blir först när alla elever är medvetna om och förstår kraven. Först då har de chans att prestera det som efterfrågas. Johanna uttrycker att bedömningen inte kan bli likvärdig om inte eleverna har samma förutsättningar att förstå ”vart de ska hän”.

Hon framhåller också lärarens ansvar att förklara för eleverna så att de förstår vad som krävs. På så sätt handlar det inte om vilka elever som från början har förmågan att förstå eller vilka som har föräldrar som kan förklara för dem. För att eleverna ska förstå kunskapskraven diskuterar lärarna dem tillsammans med eleverna. Lärarna uttrycker att eleverna ska vara medvetna om vad som står i kursplanernas centrala innehåll för att veta varför de ska lära sig vissa saker. Clara och Ella säger att arbetet med att medvetandegöra eleverna om bedömningen är ett redskap för att bedömningen ska bli likvärdig:

För det är ju ändå en väg för många att förstå vad det är man behöver göra för att nå målen, och nå upp till de här kunskapskraven för att du ska få de olika betygen, där får du ju liksom veta vad det är du behöver göra, och då finns det en möjlighet för flera att nå dit. (Ella)

Hanna lyfter fram diskussion som en viktig del i att eleverna ska bli medvetna om bedömningen. Till exempel diskuterar hon med eleverna vad som är skillnaden mellan de olika betygen. Hon använder uttrycket att eleverna ska äga förståelse för bedömningen. De måste förstå att ”det är de här fem förmågorna vi tittar på” och hur de ska visa förmågorna. Till exempel får eleverna visa hur de har löst en uppgift och sedan diskuterar läraren hon tillsammans med eleverna vilken förmåga det är och vad eleverna själva tycker:

Vilken av de här lösningarna föredrar ni? Varför gör ni det? Vad är det som är så bra med den? Att de själva lär sig och se, ja men den har ju jättebra struktur det är lätt att följa tankarna, metoden passar jättebra för den uppgiften. Och då menar jag ju mer vi är samkörda ju bättre och ju mer likvärdig kommer bedömning och bli tror jag. (Hanna)

För att lärare och elev ska vara överens om hur de ska jobba vidare har Hanna och hennes kollegor kontinuerliga samtal med eleverna där de diskuterar och sätter upp kortsiktiga och långsiktiga mål.

7.5 Värdegrundens betydelse

Klimatet och stämningen i klassrummet är avgörande för den likvärdiga bedömningen. Kategorin handlar om att en god värdegrund är en förutsättning för likvärdig bedömning.

Lärarna uttrycker att om elever mår dåligt eller är rädda är det betydligt svårare att prestera. Hanna säger att en god stämning och ett tillåtande klimat är grunden till att kunna lära sig överhuvudtaget. Hon uttrycker att stämningen har jättestor betydelse för att om det inte är lugn och ro kommer inte eleverna till sin rätt. Om en elev mår dåligt eller är rädd kan eleven inte visa vad hen kan och då kan inte läraren göra en rättvis bedömning. Hanna och hennes kollegor lägger mycket tid på värdegrundsarbetet. Om det blir en god stämning och ett tillåtande klimat så kommer resultaten.

Så att det är lugn och ro och att det är ett öppet och trevligt klassrumsklimat det är ju avgörande för att det ska bli rättvis bedömning. (Hanna)

Catrin framhåller också vikten av att eleverna trivs och att läraren jobbar med värdegrunden kontinuerligt. Hon uttrycker att elevernas trivsel och prestationer hänger ihop. Hon menar också på att om det är stökigt i klassen blir ojämlikheten större eftersom vissa elever klarar av att kompensera följer av en stökig miljö till exempel genom att få hjälp i hemmet eller att de klarar att skärma av i klassrummet. Andra elever har inte sådana möjligheter.

7.6 Resultatsammanfattning

Lärare uttrycker att likvärdig bedömning handlar om att betygen ska vara rättvisa samtidigt som de säger att likvärdig bedömning är omöjligt att uppnå. Bedömning av kunskaper bygger på enskilda lärares tolkningar och blir således en subjektiv handling. Många olika faktorer spelar in och det går aldrig att nå dit där alla lärare tolkar allting på samma sätt.

Om kunskapsbedömning skulle bestå i endast summativ bedömning och utantillkunskaper, till exempel med kryssfrågor, skulle det kunna bli likvärdigt. Dock vill de inte ha den typen av bedömning eftersom den tillhör en kunskapssyn där kunskap är att kunna saker utantill utan närmare förståelse.

Formativ bedömning är viktigt för likvärdigheten eftersom det hjälper läraren att få insyn i varje elevs lärande. Då kan läraren stötta varje enskild elev i sin fortsatta utveckling och eleven få då möjlighet att utvecklas så långt som möjligt. Dock är det tidskrävande och kan kräva så mycket kapacitet av läraren att det tar fokus från undervisningen.

Det centrala för likvärdig bedömning är processen i elevernas utveckling, det som leder fram till betyget. Alla elever ska få lika möjligheter i undervisningen att utvecklas och lära. Eftersom alla

elever är olika krävs det att läraren också behandlar alla elever olika för att anpassa undervisningen till alla elevers olika förutsättningar och behov. Det är också viktigt att lärare är medvetna om könsnormer och hur de påverkar förväntningar på eleverna så att läraren kan behandla alla elever som individer och inte dela in dem i grupper om pojkar och flickor.

För att kunna göra en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper måste de få möjlighet att visa sig från sin bästa sida. Eftersom alla elever är olika innebär det att läraren måste skapa olika sätt att visa sin kunskap på. En mångfald gör att chanserna ökar för varje elev att visa sin kunskap på ett sätt som passar hen.

Vidare har lärarens bemötande stor betydelse för hur väl eleverna lyckas. Det är viktigt att ha höga förväntningar på eleverna. Målet är att lyfta varje elev till högsta möjliga resultat vilket kan ske genom till exempel att särskilt uppmärksamma elever som i vanliga fall inte får så mycket uppmärksamhet.

En förutsättning för att bedömningen ska bli likvärdig är att kraven är desamma för alla elever vilket de blir först när alla elever är medvetna om och förstår kraven. Eleverna ska äga förståelse för bedömningen. Respondenterna framhåller lärarens ansvar att förklara för eleverna så att de förstår hur de blir bedömda. Då blir det inte avgörande vilka elever som från början har förmågan att förstå eller vilka som har föräldrar som kan förklara för dem. Arbetet med att medvetandegöra eleverna om bedömningen är ett redskap för att göra bedömningen likvärdig.

Lärarna uttrycker att klimatet och stämningen i klassrummet är viktigt för att bedömningen ska bli likvärdig. Om elever mår dåligt eller är rädda är det betydligt svårare att prestera och bedömningen blir då inte likvärdig eftersom alla elever inte får samma möjligheter att lära och visa sin kunskap.

8 Diskussion

Avsnittet är uppdelat i metoddiskussion och resultatdiskussion.

8.1 Metoddiskussion

Eftersom den här studien har ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) som teoretiska utgångspunkter baseras den studie på vad respondenterna uttryckte i intervjuerna och inte på deras tankar eller uppfattningar. För att undvika kategorimisstag (Säljö, 2000) har jag gjort så få tolkningar som möjligt i resultatdelen av vad respondenterna eventuellt menade. Att utgå ifrån vad respondenterna uttryckte ser jag som en metodologisk avgörande del eftersom studiens validitet skulle vara i det närmaste obefintlig om jag påstod att jag studerade människors uppfattningar när det som jag faktiskt har studerat är vad människor har sagt. Det de har sagt har sedan tolkats i diskussionsavsnittet relation till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna.

Validitet kan yttra sig på olika sätt i kvalitativa studier. Vad gäller datainsamlingen beror validiteten på hur väl forskaren har samlat material som underlag för en trovärdig tolkning (a.a.). Som beskrivits i metoddelen grundas hela studien på syftet och frågeställningarna. I alla moment och i alla beslut jag har tagit har jag tänkt igenom om det har grund i syftet och frågeställningarna. I analysarbetet utgick jag, förutom från syftet och frågeställningar, från de tre frågor Starrin et al. (1991, s. 40-41) ställer: ”Vad uttrycker de data jag har? /.../ Vilken kategori indikerar denna händelse?”

Vidare innefattar validitet hur väl forskaren lyckats fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt (Patel & Davidsson, 2003). Studien visar på flera motsägelsefulla aspekter till exempel att lärarna använder två olika perspektiv för att uttrycka innebörden av begreppet likvärdig bedömning. Dels säger de att likvärdig bedömning handlar om att betygen ska vara rättvisa och att det ska vara samma måttstock för alla och dels att bedömning är en subjektiv handling som bygger på tolkningar. En annan motsägelsefull aspekt är att utbildningen enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska vara likvärdig samtidigt som det, enligt studien, är oklart vad begreppet likvärdighet står för.

Enligt Patel och Davidsson (2003) bör intervjustudier sträva efter en balans mellan citat från transkriberingarna och egen kommenterande text. Detta kan vara en kritik till min studie, att det är många och flera långa citat. Dock skriver Patel och Davidsson att långa citat kan redovisas för att respondenternas svar inte ska ryckas ur sitt sammanhang eftersom läsaren då i högre grad själv kan bedöma tolkningens trovärdighet.

I syftestexten används uttrycket att utveckla kunskap om hur lärare ser på begreppet likvärdig bedömning. Ett alternativ till det vore att beskriva hur lärare uttrycker sig om begreppet likvärdig bedömning. Jag valde det första alternativet eftersom jag anser att studien har tillräcklig grund för att utveckla kunskap om begreppet. Studiens resultat tillsammans med tidigare forskning visar på hur begreppets innebörd är oklart och därför finns det ett behov av att utveckla kunskap om begreppet. Läs vidare om detta i resultatdiskussionen.

Eftersom bedömning är en subjektiv aktivitet (Gipps, 1999) som måste förstås ur sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter såg jag kvalitativa intervjuer med lärare som en lämplig datainsamlingsmetod. Det är lärarna som är i arbetet och ska utföra likvärdig bedömning vilket borde innebära att jag med deras hjälp skulle kunna undersöka begreppet på djupet. Som Karlsson (2004) skriver är det intressant att studera hur individer använder specifika begrepp och inte fokusera på om de använder begreppet på rätt eller fel sätt.

8.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen belyses och problematiseras begreppet likvärdig bedömning utifrån de teoretiska aspekterna att bedömning är en social aktivitet som måste förstås i en kontext av sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter (Gipps, 1999) samt i förhållande till hur Skolverket (2012) skriver om begreppet.

8.2.1 Sociala och kulturella aspekter

Avsnittet är uppdelat i fyra underrubriker: lärares omöjliga uppdrag, störst betydelse har lärarens arbete, konsekvenser av olikvärdig bedömning samt att utveckla likvärdig bedömning.

Lärares omöjliga uppdrag

Studiens resultat visar på en konflikt mellan två perspektiv vad gäller bedömning av kunskaper i skolan. Det första perspektivet är det traditionella (Gipps, 1999) som innebär att kunskap betraktas som objektiva sanningar och att kunskapsbedömning kan ske med hjälp av standardiserade mätinstrument. Det andra perspektivet är den kunskapssyn som växt fram i och med postmodernismen där människor betraktas som sociala varelser som konstruerar världen utifrån värderingar och uppfattningar. Bedömning i skolan betraktas då som en subjektiv aktivitet som är konstruerad utifrån de perspektiv och värderingar som bedömaren har.

Enligt vad lärare uttrycker har lärare å ena sidan krav på sig att bedöma likvärdigt, enligt den traditionella kunskapssynen i termer av objektivitet och rättvisa. Likvärdig bedömning handlar då om att betygen ska vara rättvisa och att det ska vara samma måttstock för alla elever i hela landet. Å

andra sidan uttrycker de att bedömning är en subjektiv handling, det postmodernistiska perspektivet, som bygger på lärarens tolkningar av styrdokument, av elevens förmågor och hur eleven är som människa. Här är det processen som är det centrala för elevernas utveckling. Med de två perspektiven är det inte svårt att förstå varför lärare uttrycker frustration vad gäller likvärdig bedömning och att de upplever sig som otillräckliga i bedömnings-sammanhang. De förväntas göra objektiva bedömningar vilket, enligt studiens resultat och Gipps (1999), i dagens postmodernistiska samhälle är en teoretisk omöjlighet, eller som två respondenter uttryckte det, ”en befängd tanke” och ”en utopi”. Konflikten kan även uttryckas som ett moraliskt dilemma (Klapp Lekholm, 2010) eftersom lärares profession bygger på intuition, subjektivitet och flexibilitet samtidigt som de förväntas uppfylla samhällets krav på objektiva bedömningar.

Utifrån denna konflikt kan läroplanen (Skolverket, 2011a, s. 8) betraktas som motsägelsefull eftersom det dels står att ”normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen” samtidigt som att likvärdighet inte innebär ”att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt” och att ”hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov”. Med studiens resultat tolkar jag detta som att det första citatet grundar sig i det traditionella perspektivet och det andra och tredje citatet i det postmodernistiska perspektivet. Även Kroksmark (2013) pekar på denna problematik i styrdokumentet då han skriver att läroplanerna bygger på förhållandet om att alla elever ska nå samma mål på lika lång tid och idén om att lärande kan regleras på detaljnivå. Ett sådant system förutsätter att antingen är alla elever lika eller att undervisningen utformas så att den fullt ut lever upp till kravet på likhet när alla har olika förutsättningar (a.a.). Vi vet att ingen av dessa förutsättningar gäller fullt ut i skolan vilket gör konflikten ännu tydligare.

Konflikten bekräftas också Skolverket (2012) som skriver att statens absoluta krav på likvärdig utbildning knappast kan uppnås eftersom kvaliteten på utbildningen till viss del beror på vilka lärare och vilken skola som eleven går i. Utifrån denna konflikt ställer jag frågan varför det är lagstadgat att utbildningen ska vara likvärdig (Skollagen, SFS 2010:800) om det ändå inte går att uppnå. Jag tolkar det som att lagen kräver att lärare ska utföra ett omöjligt uppdrag.

Under uppsatsarbetets gång har jag sökt efter en definition på begreppet likvärdig bedömning för att finna någon klarhet i ovannämnda konflikt. I Skolverkets (2011b, s. 65) stödmaterial Kunskapsbedömning i skolan där det längst bak i begreppslistan står att likvärdighet är ”att bedömningsgrunderna är desamma för alla elever”. Det ser jag som en otillräcklig förklaring eftersom det inte ger någon djupare definition. Förklaringen handlar dessutom om likvärdighet och inte om likvärdig bedömning. Men som jag beskrivit i inledningen och i syftet gör jag i den här stu-

dien antagandet att likvärdig bedömning går in i likvärdighet. Av den litteratur som jag läst är det endast Skolverkets (2012) rapport Likvärdig utbildning i svensk grundskola som gör ett försök att definiera begreppet likvärdighet. Det görs med tre olika aspekter: ”lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och att utbildningen ska vara kompenserande” (Skolverkets, 2012, s. 11). Men inte heller detta försök ger någon förklaring till det motsägelsefulla i att likvärdighet handlar om bedömning av kunskaper utifrån kunskapskraven och att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla elever. Det faktum att försöket till definition (Skolverket, 2012) på begreppet dessutom sker utifrån tre olika skrifter: Skollagen (SFS 2010:800), Skolverket (2011a) samt Regeringens proposition (2009/10:165) uppfattar jag som att det vittnar om att begreppet är problematiskt och inte ännu tillräckligt utrett. Med den osäkerhet som råder kring begreppet drar jag slutsatsen att utbildningen inte är likvärdig och alltså inte följer Skollagens (SFS 2010:800) krav på likvärdighet.

Att lärare tolkar olika vid kunskapsbedömning är enligt studiens resultat ett av de viktigaste skälen till att uppdraget blir omöjligt. Men inte heller detta står det något om i Skolverket (2012). Det är märkligt att den frågan inte ges större utrymme med tanke på att det är en central del i likvärdighetsfrågan. Det gör att jag ställer frågan om styrdokumentet, Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2011a), lever kvar i ett traditionellt perspektiv eftersom utgångspunkten verkar vara att elevers kunskaper kan bedömas likvärdigt med betoning på rättvisa och att allt ska vara lika för alla. Eftersom vi lever i ett postmodernistiskt samhälle (Gipps, 1999) och vi är på väg bort från den tid då det var bestämt vad alla elever i en viss årskurs skulle kunna (Kroksmark, 2013) ifrågasätter jag om utbildningen verkligen vilar på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen, SFS 2010:800, kap. 1 § 5).

Som tidigare beskrivits utifrån studiens resultat råder det en konflikt mellan olika perspektiv på kunskapsbedömning, det traditionella kontra det postmodernistiska. Ett skäl till att det traditionella perspektivet lever kvar idag i så stor utsträckning kan vara att förväntningarna på vad kunskapsprov ska åstadkomma är djupt rotad i skolan och i samhället (Säljö, 2000). Utgångspunkten för traditionella kunskapsprov är att läraren får reda på hur eleverna tänker om grundläggande begrepp. Det är enligt Säljö ett kategorimisstag, eftersom det som läraren egentligen får reda på är vad eleven skriver i den aktuella provsituationen. Om kunskapsbedömning skulle göras enligt ett sociokulturellt perspektiv skulle det innebära att erkänna den principiella skillnaden mellan tänkande och kommunikation vilket i sin tur skulle innebära att kunskapsproven inte skulle kunna leva upp till förväntningarna nämligen att avslöja vad eleverna kan, hur de tänker och hur de förstår begrepp (a.a.). Utifrån det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) ser jag därför att skolan

skulle tvingas omvärdera provens funktion. Istället för att försöka ta reda på hur eleverna tänker, skulle bedömningen bestå i att studera elevernas handlingar som situerade praktiker. Den enskilda elevens sätt att handla och resonera skulle i så fall alltid betraktas i relation till kontexten och de redskap som finns tillgängliga för eleven. Med hjälp av ZPD kan elevens kunskaper, behov och förutsättningar synliggöras och tolkas av läraren som då kan stötta eleven till högsta möjliga prestation.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ser jag alltså en väg till att skolan skulle kunna utveckla likvärdig bedömning. Begreppets innebörd skulle i så fall vara att alla elever får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt vilket också är vad lärare i studien uttrycker som avgörande för likvärdig bedömning. Men en sådan bedömning kräver att synen på undervisning utgår ifrån komplexitet, olikheter, mångfald, och oförutsägbara situationer (Kroksmark, 2013). För att komma dit måste skolan utveckla teorier och praktiker som utgår från olikheterna i lärandet.

Störst betydelse har lärarens arbete

Det respondenterna uttrycker som mest centralt för likvärdig bedömning är att alla elever ska få samma möjligheter att i undervisningen utvecklas och visa sin kunskap samt att processen är viktigare än slutresultatet. Den enskilda lärarens arbete har tveklöst störst betydelse vad gäller att hjälpa varje elev till bästa möjliga utveckling. Framför allt handlar det om kommunikation och relationer mellan lärare och elever och enligt Säljö (2000) har skolans kommunikativa praktiker en avgörande roll för varje elevs utveckling eftersom det är där som sociala och kulturella redskap görs tillgängliga för eleven att utveckla. Hur de kommunikativa praktikerna är avgörande för den likvärdiga bedömningen framkommer på flera olika sätt i studien. Enligt lärare blir kunskapskraven desamma för alla elever först när de äger förståelse för hur de bedöms vilket kräver att läraren har förmågan att kommunicera bedömningen så att varje enskild elev förstår. Lärare säger att arbetet med att medvetandegöra eleverna om bedömningen är ett redskap för att den ska bli likvärdig och sker till stor del genom diskussion, att tydliggöra begrepp och att sätta ord på bedömningen.

Lärare framhåller att elever har olika förutsättningar med sig till skolan vad gäller till exempel hemförhållanden, bakgrund, behov etcetera. Enligt Skolinspektionen (2010) återspeglas samhällets segregation i skolans kunskapsresultat och elevers framgång i grundskolan beror till stor del på kön, social bakgrund och föräldrarnas utbildningsnivå (a.a.). För att denna typ av faktorer inte ska vara styrande för hur eleverna lyckas har läraren ett ansvar att kommunicera bedömningen så att alla elever förstår. På så sätt blir inte elevernas förmåga att helt på egen hand förstå må-

len avgörande för deras kunskapsutveckling och inte heller huruvida eleverna har vårdnadshavare som kan förklara för dem. Utifrån studiens resultat skulle dessa faktorer kunna få mindre betydelse genom att lärare kommunicerar bedömningen så att varje elev förstår.

Med en god relation till eleverna kan lärare stötta och lyfta dem så långt som möjligt. En respondent uttrycker hur vi måste vara rädda om den relationen, att inte ”ta död på själva känslan i undervisningen /.../ det som är organismen här är att det hela tiden HÄNDER någonting i relationen mellan barn och vuxna och det ska vi vara rädda om”. Ingen relation är likadan utan lärare skapar relationer till alla elever och anpassar sitt bemötande utifrån hur de vet att den enskilda eleven tar emot det. Gipps (1999) skriver om hur bedömning med ett sociokulturellt tillvägagångssätt blir en process och en förhandlande aktivitet. Genom att göra eleverna delaktiga i bedömningsprocessen kan maktavståndet i relationen mellan lärare och elev minskas. På så sätt uppmuntras eleven att vara med och styra bedömningen och samtidigt reflektera över sin egen prestation, allt med syfte att styra, påverka och utveckla sitt fortsatta lärande.

Sambandet mellan elevers lärande och utveckling, kommunikation, delaktighet och arbete med bedömning stöds av Lundahl (2011). Att använda bedömningar med avsikten att stärka lärandet är en väg till att uppnå skolans syften att främja det livslånga lärandet, demokratiska värderingar och individuellt ansvarstagande. När bedömningens fokus flyttas från mätning av resultat till att stödja elevernas fortsatta lärande ökar också elevernas engagemang och intresse (a.a.).

Den mest fundamentala faktorn för lärande och utveckling är ZPD, Zone of Proximal Development, (Vygotsky, 1987) vars betydelse bekräftas i studien genom att lärarna uttrycker att alla elever är olika och att de anpassar undervisningen till varje individ. Likvärdighet bygger på att läraren möter eleven där den befinner sig och utgår från det. Lärarna berättar hur de med formativ bedömning behandlar elever olika och de får insyn i varje elevs lärande och kan utforma undervisningen utifrån vad den enskilda eleven presterar. Målet är att lyfta varje elev till högsta möjliga resultat. Här har återkoppling (Lundahl, 2011) avgörande betydelse för elevernas möjlighet att lyckas. För att återkoppling ska fungera som främjande för lärandet ska det vara en aktiv process som fokuserar på att eleven ska minska skillnaden mellan sin nuvarande prestationsnivå och målnivån. Det räcker inte med så kallat KR, Kunskap om resultat, till exempel information i form av poäng på prov eller ett betyg, eftersom det inte ger eleven tillräcklig information om vad hen ska göra för att utveckla sitt lärande (a.a.). Lärarna uttrycker vikten av att behandla elever olika eftersom alla elever är olika. De ger olika respons till eleverna beroende på vilken elev det är, i syfte att stötta den enskilda eleven i sitt fortsatta lärande. För att det ska bli likvärdigt måste alla elever

få samma möjligheter till lärande vilket de kan få först när läraren möter eleven där den befinner sig och arbetar utifrån det. Det är skolans uppdrag att ge alla elever en likvärdig utbildning för att de ska få möjligheter att utvecklas så långt som möjligt (Skolinspektionen, 2010).

Att behandla alla elever olika kan också ses ur ett genusperspektiv. Enligt lärarna är det viktigt att som lärare vara medveten om hur könsroller påverkar för att kunna se eleverna som individer istället för i grupper om pojkar och flickor. De uttrycker att det kan finnas omedvetna förväntningar på vad tjejer respektive killar kan, till exempel att killar är duktigare på att prata och tjejer på att skriva. Forskning (Hirsh, 2013) visar hur förväntningar skiljer sig mellan pojkar och flickor i hur mål och strategier formuleras i IUP. Pojkar får fler mål som handlar om attityder, störande beteende, ineffektivitet med mera. Flickor får i högre grad mål som antyder att de har problem med självförtroende, osäkerhet och tysthet (a.a.). Den här studien visar på att det krävs medvetenhet hos lärare om könsroller för att kunna behandla elever som individer och inte se dem som grupper om pojkar och flickor.

Med tanke på dagens snabba samhällsutveckling ser jag att en utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv skulle kunna vara en väg till en skola med likvärdig bedömning och som vilar på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen, SFS 2010:800, kap. 1 § 5). I ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) betonas kopplingen mellan tänkande och kommunikation vad gäller människans utveckling och lärande. Kommunikation sker utifrån individens kunskaper och erfarenheter och vad hen uppfattar som möjligt i den aktuella situationen. När kunskaper, insikter och färdigheter betraktas som delar av sociala kontexter uppkommer frågor om hur den enskilda elevens kunskaper och kunskapsutveckling kan synliggöras och tolkas (a.a.). Om läraren söker förstå varje elev och hennes handlingar i relation till den sociala kontexten skulle läraren därför kunna identifiera varje elevs ZPD och vad som är nästa steg i elevens utveckling. På så sätt skulle elevens kunskaper och kunskapsutveckling kunna synliggöras och tolkas och läraren skulle kunna stötta eleven i att tillägna sig nya sätt att tänka, handla och resonera. Eleven skulle då kunna få möjligheter att utvecklas så långt som möjligt och att tillägna sig en förmåga till ett livslångt lärande.

Konsekvenser av olikvärdig bedömning

Enligt vad lärare i studien uttrycker beror bedömningar till stor del på tolkningar vilket jag benämner som lärares olika bedömningspraktik (Klapp Lekholm, 2010). När bedömningen i skolan vilar på diffusa grunder och oklara direktiv är den enskilda elevens möjligheter till lärande och utveckling utlämnade till lärarens bedömningspraktik och därmed till den kulturella kontexten

(a.a.). I en bedömningspraktik avgörs vad som ska värdesättas i ett system eller i samhället och bedömningen blir därmed giltig alltid i förhållande till något (Eggen, 2010).

Som studiens resultat visar har alltså inte elever lika möjligheter till lärande och utveckling vilket innebär att bedömningen blir olikvärdig. Det får konsekvenser i den sociala och kulturella samhällsordningen. Enligt Broadfoot (1996) är bedömning ett legitimt verktyg för att sortera ut icke önskvärda roller. De elever som misslyckas med sina prestationer tvingas underställa sig den sociala ordningen (a.a.). Bedömning i skolan vilar på den dominerande kulturens värderingar av kunskap (Gipps, 1999). Samhällets sociala och kulturella ordning kan på så sätt upprätthållas genom att människor som ligger utanför den kulturen hamnar i underläge eftersom bedömningen utgår ifrån det dominerande perspektivet (a.a.). Med hjälp av bedömning i skolan upprätthåller vi alltså en maktstruktur genom att ge vissa elever möjligheter att lyckas och andra inte. De elever som faller inom ramen för lärarens bedömningspraktik får möjlighet att lyckas i skolan, eftersom de har förmågan att prestera vad som krävs enligt rådande normer. Ett viktigt skäl till att denna maktstruktur upprätthålls kan vara att bedömningspraktiken påverkas av implicita krav (Klapp Lekholm, 2010) till exempel interaktionsmönster i sociala sammanhang, informella regler om uppförande och underförstådda krav om kunskap och traditioner (a.a.). De elever som inte känner till dessa normer eller inte har förmågan att anpassa sig till dem får helt enkelt inte möjlighet att prestera vad som krävs enligt den aktuella lärarens bedömningspraktik. Därmed misslyckas de och tvingas underställa sig den sociala ordningen, och maktstrukturen (Gipps, 1999) kan på så sätt upprätthållas.

Att utveckla likvärdig bedömning

För att bryta mönstret med maktstrukturen och ge alla elever möjligheter att utvecklas så långt som möjligt och därmed göra bedömningen mer likvärdig borde alltså tolkningar av elevernas prestationer konkretiseras (Klapp Lekholm, 2010), ske öppet och explicit för att alla elever ska få möjlighet att tillägna sig förståelse för vilken kunskap det är som värdesätts och vilken som inte gör det. Att socialiseras handlar inte om att lära in explicita regler och sedan följa dem till punkt och pricka utan snarare om att individen tillägnar sig en insikt i var och hur olika regler är tillämpliga (Säljö, 2000). För en sådan bedömning krävs kriterier som talar om hur bedömningen ska gå till och de kriterierna måste vara tillgängliga för både lärare och elever (Gipps, 1999). Bernstein (1996) tar upp det här problemet när han beskriver risken med informell bedömning, som till sin natur är just informell och mindre precis jämfört med objektiv bedömning. Den i grunden godartade informella bedömningen, med fokus på progression och utveckling, kan med bristen på kri-

terier istället få effekten att den blir mer kontrollerande istället för utvecklingsinriktad (a.a.). Att bedömningen kan bli mer kontrollerande bekräftar den diskussion som förts ovan om upprätthållandet av en maktstruktur.

Lärarens arbete har alltså stor betydelse för hur väl elever lyckas i sitt lärande och har därmed stor betydelse för den likvärdiga bedömningen. För att möjliggöra för eleverna att prestera enligt gällande krav behöver lärare synliggöra sin egen bedömningspraktik (Klapp Lekholm, 2010) för varje elev och kommunicera bedömningen så att alla elever förstår. Lägg därtill att läraren måste ha förmågan att identifiera varje elevs ZPD och kunna utmana eleven inom densamma. Dessutom måste läraren, enligt lärarna i studien, ha förmåga att skapa ett klassrumsklimat som gör att eleverna känner trygghet i skolan och lust att lära. Ett gott klimat är en förutsättning för att lärande ska kunna ske. Först när läraren kan uppfylla kraven i denna komplexitet får alla elever lika möjligheter till lärande och utveckling och enligt studien är det först då som bedömningen kan bli likvärdig.

Läraryrkets komplexitet kan förstås utifrån begreppen beprövad erfarenhet och tyst kunskap (Skolverket, 2013). I just läraryrket finns en stor del tyst kunskap som är betydelsefull eftersom klassrumssituationer inte går att hantera med enbart teoretisk kunskap. Utifrån studiens resultat ser jag att tyst kunskap kan bestå i lärares komplexa kunskaper om att tolka elevers kunskaper, att behandla elever olika och anpassa undervisningen till varje enskild individ för att alla elever ska nå högsta möjliga prestation. Det kan också handla om att möjliggöra för eleverna att visa kunskap på olika sätt, att kommunicera bedömningen till varje elev och att skapa ett klassrumsklimat som gör det möjligt för alla elever att lära och utvecklas. Det här är mycket värdefull kunskap som behöver uttryckas och verbaliseras, prövas kollegialt och sedan dokumenteras (Skolverket, 2013). Enligt Klapp Lekholm (2010) finns det i Sverige en stark tilltro till lärares förmåga att helt på egen hand bedöma och betygssätta elevers kunskaper. Men med den komplexa aktivitet som bedömning är behöver bedömningspraktikerna istället synliggöras och diskuteras för att ge lärare verktyg att utföra en likvärdig bedömning. Det är orimligt att lärare ska hantera de moraliska och komplexa dilemman, som bedömning innebär, helt på egen hand (a.a.). Om vi kan ta den tysta kunskapen tillvara skulle den kunna omvandlas till beprövad erfarenhet vilket skulle föra oss ett steg närmare en likvärdig bedömning, likvärdig utbildning och en skola ”på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen, SFS 2010:800, kap. 1 § 5).

8.2.2 Ekonomiska aspekter

En anledning till att den traditionella kunskapssynen lever kvar i så stor utsträckning kan vara att det helt enkelt är billigt, kortsiktigt sett. I den traditionella kunskapssynen används summativ bedömning som huvudsaklig bedömningsform där varje elevs kunskaper summeras i slutet av ett arbetsområde eller en termin till exempel i form av betyg. Studiens resultat visar att formativ bedömning är en förutsättning för att läraren ska kunna ge alla elever möjligheter till lärande och utveckling. Men det kräver tid av läraren, att sätta sig in i varje elevs lärandeprocess och aktivt stötta eleven i sitt fortsatta lärande vilket alltså kan betraktas som mer tidskrävande än summativ bedömning. På så sätt kan summativ bedömning ses som ett billigare alternativ än formativ bedömning. Ur ett långsiktigt perspektiv är dock formativ bedömning mer ekonomiskt eftersom ett sådant arbetssätt möjliggör för varje elev att lära och utvecklas så långt som möjligt. Alla elever skulle då få med sig från skolan vad de behöver för framtiden. Det i sin tur skulle kunna minska utanförskap och segregation vilket i längden skulle bli billigare för samhället. Dessa ekonomiska aspekter kan kopplas till Bernstein (1990) som menar att marknadsstyrd utbildning hela tiden svarar mot ekonomiska förutsättningar enligt de dominanta gruppernas intressen.

Lärarna i studien lyfter fram sambedömning som ett sätt att öka likvärdigheten men det kräver också tid av lärarna. På det här sättet skulle den likvärdiga bedömningen kunna vara beroende av ekonomiska faktorer eftersom lärare måste ha tid och kompetens för att kunna utöva en undervisning där de kan uppmärksamma varje elev tillräckligt mycket för att kunna göra korrekta bedömningar.

8.2.3 Politiska aspekter

Black och Wiliam (1998) hävdar att en stor del av de insatser som gjorts och görs för att förbättra resultaten i skolan är riktade åt fel håll och missar det centrala, nämligen vad som sker i klassrummet och lärarens arbete tillsammans med eleverna (a.a.). Min studies resultat visar också på att det som har betydelse för likvärdig bedömning och elevers lärande och utveckling är vad som sker i klassrummet, i mötet mellan lärare och elever. Men jag vill bredda perspektivet till att gälla hela lärarens arbete eftersom bedömning inte bara sker i klassrummet på lektionstid utan i hela lärarens vardag. Regeringens förslag på tioårig grundskola, förlängd skolplikt och obligatorisk sommarskola (Regeringskansliet, 2014) kan utifrån studien betraktas som insatser som inte riktas mot den svarta lådan (Black och Wiliam, 1998) och därmed inte mot att stärka lärarens arbete för en mer likvärdig bedömning.

Som diskuterats utifrån sociala och kulturella aspekter är bedömning en komplex uppgift som kräver tid och hög kompetens av lärarna. För att öka likvärdigheten och därmed varje elevs rätt

till lärande och utveckling bör därför insatserna riktas mot att stärka lärares kompetens och ge dem förutsättningar att skapa en undervisning som är anpassad till alla elevers behov och förutsättningar.

Förslaget om betyg från årskurs 4 syftar enligt Regeringskansliet (2014) till att ge elever och föräldrar tydlig information om hur eleven ligger till. Men inte heller det förslaget kan betraktas som riktat mot den svarta lådan eftersom betyg enligt Sadler (1989) och Lundahl (2011) faller inom ramen för KR, Kunskap om Resultat, och inte ger eleven tillräcklig information om vad hen ska göra för att utveckla sitt lärande.

8.2.4 Avslutande kommentarer

Min studie bidrar med utvecklad kunskap om begreppet likvärdig bedömning utifrån lärares perspektiv. Begreppet problematiseras dels utifrån alla elevers rätt till lärande och utveckling och dels utifrån olika perspektiv på kunskap och bedömning.

Utifrån studiens resultat och tidigare forskning hävdar jag att nyckeln till likvärdig bedömning till stor del ligger i vad som sker i mötet mellan lärare och elever. Läraren har ett stort ansvar att skapa en undervisning som gör att alla elever lär och utvecklas. I det arbetet skulle en utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv kunna vara till hjälp eftersom det innebär att människors handlingar betraktas i relation till kontexten vilket jag ser som en förutsättning med dagens snabba samhällsutveckling. Lärare måste också få förutsättningar för att skapa en sådan undervisning. Då behövs det tid för att till exempel aktivt kunna jobba med formativ bedömning. Lärare måste dessutom ha tillräcklig kompetens för att kunna utforma en undervisning som är anpassad till alla elevers behov och förutsättningar.

8.2.5 Vidare forskning

Skolverket har gett ut ett flertal rapporter (2000; 2007; 2012) om likvärdig bedömning men de flesta har ett kvantitativt perspektiv, till exempel att jämföra resultat på nationella prov med elevers slutbetyg. Det kan vara ett betydelsefullt tillvägagångssätt för att analysera likvärdigheten i utbildningen men enligt min studie behövs ett större fokus på vad likvärdighet och likvärdig bedömning innebär i den vardagliga undervisningen. Det är inte meningsfullt att producera kvantitativa rapporter om utbildningens likvärdighet om det inte står klart vad likvärdighet innebär eller hur man uppnår densamma. Begreppen behöver utredas, inte bara utifrån dagens samhälle och kunskapssyn utan också utifrån ett framtidsperspektiv.

I arbetet med att utreda begreppens betydelse och funktion för det framtida samhället ser jag att forskning med ett sociokulturellt perspektiv skulle kunna vara till hjälp eftersom det bygger på

människors handlande i relation till kontexten (Säljö, 2000). Synen på kunskap och kunskapsbedömning förändras i takt med samhället och forskning om bedömning måste anpassas därefter. Enligt Kroksmark (2014) behöver skolan utveckla teorier och praktiker som utgår från olikheterna i lärandet. Jag tror att sådana teorier och praktiker skulle kunna utvecklas med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv och det skulle kunna ge lärare verktyg att identifiera varje elevs proximala utvecklingszon och stötta eleven i att utveckla förmågor till ett livslångt lärande. Lärare skulle få möjlighet att utöva likvärdig bedömning i den betydelsen att undervisningen anpassas till alla elever och ger dem möjligheter att lära och utvecklas så långt som möjligt. Eller som Biesta (2006, s. 125) skriver, att alla elever skulle få möjlighet att ”föra sina egna unika begynnelse till världen”.

9 Referenser

- Backman, Jarl. (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, Bazil. (1990). *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse*. (Vol. 4). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Bazil. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Biesta, Gert. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, Paul. & William, Dylan. (1998). *Inside the black box – raising standards through classroom assessment*. London: School of education, King's college. GL Assessment.
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Broadfoot, Patricia. (1996). *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University.
- Bryman, Alan. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber AB.
- Carlgren, Ingrid. (2011). *Kunnande – kunskap – kunnighet*. I Red. Lindström, Lars., Lindberg, Viveca. & Pettersson, Astrid. *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Eggen, Astrid Birgitte. (2010). *Bedömning och skolans demokratimål*. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 87-105). Lund: Studentlitteratur.
- Gipps, Caroline. (1994). *Beyond Testing*. London: The Falmer Press.
- Gipps, Caroline. (1999). *Socio-Cultural Aspects of Assessment*. *Review of research in education*. 24: 355-394.
- Hargreaves, Andy. & Andersson, Mikael. (1998). *Läraren i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hirsh, Åsa. (2013). The Individual Development Plan as Tool and Practice in Swedish compulsory school. (avhandling för doktorsexamen, School of Education and Communication, Jönköping University, 2013.

Holmgren, Anders. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. (s. 165-181). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Mia. (2004). An ItIS Teacher Team as a Community of Practice. (avhandling för doktorsexamen, ACTA UNIVERSITATIS GOTHENBURGENSIS, 2004.

Klapp Lekholm, All. (2010). Vad mäter betygen? I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. (s. 129-140). Lund: Studentlitteratur.

Korp, Helena (2003). Kunskapsbedömning – hur, vad och varför? Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Korp, Helena. (2010). Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. (s. 143-159). Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, Tomas. (2013). De stora frågorna om skolan. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar., Brinkmann, Svend. (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Lundahl, Christian. (2010). Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. (s. 299-314). Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian. (2011). Bedömning för lärande. Finland: Nordstedts.

Olsson, Henry., Sörensen, Stefan. (2007). Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Ljubljana: Liber.

Patel, Runa., Davidsson, Bo. (2003). Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. Hungary: Studentlitteratur.

Regeringens proposition. (2009/10:165). Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Proposition. Stockholm. Hämtad 2014-05-27, <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/142368>

Regeringskansliet. (2014). Tre förslag för stärkt grundskola. Hämtad 2014-05-26, <http://www.regeringen.se/sb/d/18348/a/231471>

Sadler, D Royce. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sadler, D Royce. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.

Skolinspektionen. (2010). Rätten till kunskap – en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever. Rapport 2010:14. Stockholm: Skolinspektionen.

Skollagen SFS 2010:800. Hämtad 2014-05-28, http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1

Skolverket. (2000). Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Betygsättningen. Särtryck ur Skolverkets rapport 190. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket. (2007). Provbetyg – slutbetyg – likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan årskurs 9, 1998-2006. Rapport 300. Skolverket.

Skolverket. (2011a). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter. Stödmaterial. Stockholm: Elanders Sverige.

Skolverket. (2012). Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid. Rapport 374. Stockholm: Elanders Sverige.

Skolverket. (2013). Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken. Elanders.

Starrin, Bengt., Larsson, Berry., Dahlgren, Lars. & Styrborn, Sven. (1991). Från upptäckt till presentation – om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. (s. 49-67). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1990). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Elanders Gotab.

Vygotsky, Lev Semenovich. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of general psychology including the volume Thinking and speech. Red. Rieber W, Robert., Carton, Aaron S. New York: Plenum Press.

Bilaga I

Intervjuguide

1. Är likvärdig bedömning något som ni kollegor brukar diskutera?
2. Vad handlar likvärdig bedömning om?
3. Ser du några problem med likvärdig bedömning idag?
4. Hur likvärdig går bedömning att göra anser du? Går det att uppnå?
5. Vilka olika delar påverkar den likvärdiga bedömningen?
6. Hur ser du på likvärdig bedömning i förhållande till formativ och summativ bedömning?
7. Hur gör du för att din bedömning ska bli likvärdig?
8. Det finns ju forskning som visar på att lärare väger in andra saker än det som står i kursplanen t.ex. elevers personlighet och beteende. Hur ser du på det?
9. Vilken betydelse tror du kön har för den likvärdiga bedömningen?
10. Hur tror du att likvärdigheten påverkas av könsnormer?
11. Hur likvärdig är din bedömning?
12. Skulle du kunna ge något exempel på när du varit osäker i en bedömning?
13. Hur gjorde du för att lösa det?