Mellan utbildningsideal och styrdokument

En multipel fallstudie om lärares agens i bedömningspraktiker

David Wissing

Huvudhandledare: Ulla Damber

Biträdande handledare: Göran Bostedt

Fakulteten för humanvetenskap

Avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i pedagogik

Mittuniversitetet

Sundsvall, 2025-09-24

Akademisk avhandling som med tillstånd av Mittuniversitetet i Sundsvall framläggs till offentlig granskning för avläggande av filosofie doktorsexamen onsdag, 24 september, 13.00, i C312, Mittuniversitetet Sundsvall. Seminariet kommer att hållas på svenska.

Mellan utbildningsideal och styrdokument

© David Wissing, 2025-09-24

Omslag: Digitalt bearbetat privat foto

Tryck: Kopieringen Mittuniversitetet, Sundsvall

ISSN: 1652-893X

ISBN: 978-91-90017-33-3

Fakulteten för humanvetenskap
Mittuniversitetet, Holmgatan 10
Telefon: +46 (0)10 142 80 00

Mittuniversitetet doktorsavhandling 436

Till Mamma och Pappa

Författarens tack

Livet är kort. Att våga bryta ny mark, att våga ta risker och att våga utmana sig själv är för mig viktiga nycklar för att fylla livet med mening och glädje. Jag är därför oerhört tacksam för att jag vågade säga upp mig från mitt jobb som gymnasielärare och tog chansen att doktorera. Med facit i hand kan jag konstatera att jag valde rätt. Så mycket som jag upplevt, så många personer jag lärt känna och så mycket jag växt själsligt och intellektuellt.

När min doktorandtid påbörjades minns jag att jag tänkte att fem år är lång tid. Att hinna skriva klart en avhandling blir lätt som en plätt. Sedan var det 90 poäng teori- och metodkurser, en lång empiriinsamlingsprocess och massiva data för analys, undervisning på lärarprogrammen, konferenspresentationer, resor, seminarier med mera. De där fem åren gick fort, och det är sannolikt också ett tecken att det varit en rolig tid. För att jag trots allt lyckades ro avhandlingsarbetet i mål finns många människor jag vill tacka:

Först av allt vill jag tacka mamma och pappa för allt ni gett mig. En uppväxt i Kovland tillsammans med mina syskon Johanna och Joakim fylld av stor variation av aktiviteter och sociala umgängen har präglat mig mycket. Ni har dessutom alltid låtit mig löpa fritt, aldrig begränsat mig utan snarare uppmuntrat mig i musik, idrott och i skola. Det har i sanning givit mig agens! Den här avhandlingen dedikerar jag till er, jag älskar er.

Jag vill också tacka mina fantastiska handledare Ulla och Göran. Ulla, ditt positiva sinne och språklig noggrannhet har hjälpt mig att höja mig flera nivåer, (ja, jag vet att språk inte är min starka sida vilket läsare av framför allt resultatkapitlen nog märker). Du har också alltid varit uppriktig, ärlig och tydlig vilket jag uppskattat stort! Göran, din skarpa läsning, synpunkter på begreppshierarkier och teoretisk koherens samt din kompetens i vetenskaplig struktur har givit mig ovärderliga kunskaper som jag kommer bära med mig livet ut. Jag vill också tacka Ulrika Gidlund för din tid som

handledare, minns mycket väl att det var du som kläckte idén att använda McMillan som analytiskt verktyg!

Tack till er lärare som generöst släppt in mig i era klassrum, trots pandemi-restriktioner och tidsbrist, och låtit mig ta del av era lektioner och ert bedömningsarbete. Dessutom har ni under flera intervjuer svarat på mina (ibland kanske krångliga, upprepande och grävande) frågor, om era motiv, förhållningssätt och uppfattningar. Jag är djupt imponerad över ert tålamod, er lärargärning och kompetens! Tack!

Alla kollegor och doktorander vid UTV och Miun! Alla kan inte nämnas vid namn men särskilt vill jag tacka några. Anna Nelding för kloka och omtänksamma samtal om allt som rör livet, Staffan Löfqvist för stimulerande diskussioner om bland annat syftesformuleringar, Judit Novak för vänskap och kloka synpunkter på framför allt inledningskapitel och begreppshierarki, Lena Boström för tidig läsning av mina teoretiska funderingar (Keep it Simple!), Fabian och Jimmy för belgiska öl, Marcus för sabrering och segling. Pierre Wiktorin för guidning av Malmö samt läsning och noggranna kommentarer av manus. Särskilt skall också nämnas mina läsare och opponenter vid planerings-, mitt- och slutseminarium: Prof. Christina Segerholm, Docent Göran Bostedt (som sedermera blev min handledare) och Prof. Anders Jönsson, tack!

Många vänner förtjänar att tackas och jag vill särskilt nämna några. Först och främst Magnus Gezelius, min vän och broder! Jag känner ingen som är så generös och en så lojal vän som du är. Det var tack vare dig som jag fick jobb på Skvadern och i förlängningen också att jag blev doktorand. Diskussioner om vetenskap, skola och politik i kombination med pubrundor, bastu och utforskande av Bodens fort. Att dela en burk Bullens pilsnerkorv på småtimmarna och kolla på dokumentärer om allt ifrån slovenska filosofer till grekiska statskupper är en sann fröjd.

Josefin och David! Att ha er som grannar är en ynnest. En grappa efter maten, samtal om livet och bad med mina barn i Traunstein. Och Josefin, du

är verkligen också den kloka storasyster jag alltid behövt. Och tack för hjälp med den ”digitala leken” med bilden på framsidan!

Isabelle, Ingela och Marcus! Tack för många skratt, frivola utsvävningar i messengergruppen, ca 1000 fikapauser på Isabells rum, resor till Norrköping och Boden, nyårsfiranden på Hemmanet och midsommarfiranden i Dalarna. Underbart!

Giggi! Min älskade farmor som alltid ställt upp som barnvakt och alltid har en dörr öppen för kaffe och bullar.

David Kronlid, trots att du lärde känna mig när jag ännu gick i blöjor blev du för mig på senare tid en fin och stimulerande vänskap. Ser fram emot fortsatta filosofiska diskussioner om både Buyng-Chul Han såväl som om livet som människa, döden och Gud; detta oavsett om formatet är en podd eller om det sker kl. 7 på morgonen i en tågkupé på väg mot Linköpings universitet!

Bokstrecket! Hur många böcker är vi uppe i nu och vilket Jarl-index får min avhandling? Juckle, Edsa, Jarl och Ekan, tack för fin vänskap och att jag fått vara med i strecket. Verkligen både intellektuell stimulans och personlig utveckling. Det känns också bra för balansens skull att även jag numera kan titulera mig doktor ;)

Mina vänner i SHT! En ständig tillflyktsort från tungusisk vedermöda. Särskilt vill jag nämna Trapp i Sten, Ileus, Mag Ister, Glädje, Strata, Mikro, Nekro, VinJätten (RIP), Älgen, Caltor och BasPatronen. VSO!

Några personer jag också vill nämna som betytt mycket för mig på ett personligt plan under denna tid: Sofia, tack för två fina år och introduktion till vinets värld! Elin, för att du tvingade mig att börja dansa bugg, evigt tacksam! Lisa, för stimulerande diskussioner, inbjudningar till kräftskivor, guidning av Östergötland och inte minst vår gemensamma vurm för både GP och GT.

Till sist vill jag lyfta fram mina barn Hugo och Miriam. Ord räcker inte till för att beskriva hur underbara ni är och hur mycket jag älskar er. Er ankomst blev inte som vi tänkt oss. Men kejsarsnitt, kuvös, sondmatning har nu övergått till läsning, mattegåtor, fotboll, orientering, filmmys i soffan och grillning på Nolbykullen. Jag vet inga människor som är så genuint kärleksfulla, roliga och omtänksamma som ni är, vilken gåva. Min ögon tåras varje gång jag tänker på er och när ni med glada tillrop stormar in genom min ytterdörr och ropar ”Pappa, vi är hemma nu!”. Till Johanna vill jag också säga tack för många fina år tillsammans och för att vi fortfarande är goda vänner. Barnen kunde heller inte fått en bättre bonuspappa än D2 (Min exfru hade den goda smaken att välja en sambo med samma namn som jag). Så bra allting blivit, så underbart det känns, livet går vidare.

Hemmanet, en ljummen förmiddag i augusti 2025

David Wissing

Innehållsförteckning

MELLAN UTBILDNINGSIDEAL OCH STYRDOKUMENT ..... **I**

FÖRFATTARENS TACK ..... **IV**

ABSTRACT ..... **XIV**

INLEDNING **1**

En variation av bedömningspraktiker *2*

Avhandlingens problemställning och perspektiv *4*

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 6

Disposition *7*

UTBILDNINGSSYSTEM, REFORMER OCH TIDIGARE FORSKNING OM LÄRARES BEDÖMNINGSPRAKTIKER **8**

UTBILDNINGSSYSTEM OCH SKOLREFORMER 8

Målstyrning och decentralisering *9*

Skolreformen 1994 ..... *11*

Skolreformen 2011 ..... *12*

LÄRARES BEDÖMNINGSARBETE 16

Bedömningars användning och utförande *16*

Lärares uppfattningar, attityder och förhållningssätt i bedömningsarbetet *23*

TEORETISKA PERSPEKTIV OCH ANALYSVERKTYG **31**

ETT EKOLOGISKT PERSPEKTIV AV LÄRARES AGENS 31

RATIONALER FÖR BEDÖMNING 34

Modell för analys av rationaler för bedömning *34*

DIMENSIONER AV BEDÖMNING 39

Modell för analys av dimensioner av bedömning *42*

DESIGN OCH METOD **44**

FYRA FALLSTUDIER 44

Falldefinition och urval *45*

EMPIRIINSAMLING 47

Observationer av bedömningshandlingar i klassrummet *49*

Intervjuer med lärare *51*
KODNINGSPROCESS OCH ANALYS 53
KVALITET, GENERALISERBARHET OCH KUNSKAPSBIDRAG 56
Teoretisk generalisering *58*
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN 59

RESULTAT 63

SIMONS BEDÖMNINGSPRAKTIK PÅ ÖSTERSKOLAN 64

SAMMANFATTNING AV SIMONS BEDÖMNINGSPRAKTIK 64
SUMMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 65
Frågor och handledning under lektionsarbetet *65*
Checklista *67*
UTVÄRDERANDE DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 68
En variation av kunskapsmätningar *69*
Kompletteringar och nya chanser att visa kunskaper *71*
Dokumentation och kommunikation *73*
FORMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 75
Frågor i helklass *76*
Handledning under lektionsarbetet *77*
Kamratbedömning *79*
Återkoppling efter prov *80*
DIAGNOSTISKA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 82
Anpassa undervisning efter bedömningar av elevernas kunskaper *83*
Utvärdera sin undervisning *86*
ANALYS AV RATIONALER FÖR SIMONS BEDÖMNINGSPRAKTIK 87
Ta egen ställning *87*
Ansvar för sitt lärande *89*
Lärandet det viktigaste *91*
Förbereda för ett framtida liv i samhället *94*
Trygghet och bekräftelse *96*

ERIKAS BEDÖMNINGSPRAKTIK PÅ NORRSKOLAN 99

SAMMANFATTNING AV ERIKAS BEDÖMNINGSPRAKTIK 99

SUMMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 100
Frågor i helklass *100*
Bedömningar under lektionsarbetet *102*
UTVÄRDERANDE DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 104
Kunskapsmätning genom prov och uppgifter *104*
Nationella prov, betygsättning och kommunikation *107*
FORMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 110
Handledning i klassrummet *111*
Återkoppling efter prov och examinationer *112*
DIAGNOSTISKA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 113
Anpassningar under lektionsarbetet *114*
Anpassningar efter prov *115*
ANALYS AV RATIONALER FÖR ERIKAS BEDÖMNINGSPRAKTIK 116
Korrekt betygsättning *116*
Rättvisa och likvärdighet *119*
Skapa jämlika förutsättningar *120*
Kommunikation och elevernas förståelse *122*
Trygghet och motivation *125*

PETERS BEDÖMNINGSPRAKTIK PÅ VÄSTERSKOLAN 127

SAMMANFATTNING AV PETERS BEDÖMNINGSPRAKTIK 127
SUMMATIVA DIMENSIONER BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 128
Bedömningar under lektionsarbetet *128*
Diagnostiska test och läxor *131*
UTVÄRDERANDE DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 132
Betygsättning genom prov och uppgifter *132*
Kommunicera betygsättning *134*
FORMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 137
Handledning i klassrummet *137*
Låta eleverna bedöma sin arbetsinsats *138*
Återkoppling i samband med prov *140*
Kommunikation och återkoppling till vårdnadshavare *142*

DIAGNOSTISKA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 143
Anpassa undervisningen under lektionsarbetet *144*
Anpassa undervisningen efter prov *145*
ANALYS AV RATIONALER FÖR PETERS BEDÖMNINGSPRAKTIK 147
Förbereda eleverna inför framtiden *147*
Främja goda resultat *150*
Delaktighet och ägarskap *153*
Korrekt bedömning och betygsättning *155*
Involvera vårdnadshavare *158*

UNNIS BEDÖMNINGSPRAKTIK PÅ SÖDERSKOLAN 160

SAMMANFATTNING AV UNNIS BEDÖMNINGSPRAKTIK 160
SUMMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 161
Bedömningar under lektionsarbetet *161*
Quiz och övningar *163*
UTVÄRDERANDE DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 164
Kunskapsmätning under lektionsarbetet *164*
Kunskapsmätning genom prov *165*
Kommunicera resultat och bedömningar *167*
FORMATIVA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 169
Grupparbeten och kamratbedömning *170*
Tävlingar *171*
Återkoppling i samband med prov *172*
DIAGNOSTISKA DIMENSIONER AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN 174
Anpassa undervisning i helklass *174*
Anpassa undervisningen på grupp- eller individnivå *175*
ANALYS AV RATIONALER FÖR UNNIS BEDÖMNINGSPRAKTIK 177
Främja goda resultat *177*
Engagemang och delaktighet *179*
Tillförlitlig och legitim betygsättning *181*
Välmående och trygghet *184*
Förbereda eleverna för framtiden *186*

DISKUSSION **189**

AGENS I BEDÖMNINGSPRAKTIKER - MELLAN UTBILDNINGSIDEAL OCH STYRDOKUMENT 190

Agens och variationer av bedömningspraktiker *192*

FYRA DOMÄNER AV AGENS I BEDÖMNINGSPRAKTIKER 193

Utbildningens mål *195*

Elevers delaktighet *197*

Rättvisa och tillförlitlighet *199*

Konsekvenser *202*

SLUTSATSER 204

SAMMANFATTNING **206**

REFERENSER **213**

BILAGA 1 - OBSERVATIONSGUIDE **235**

BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE **236**

BILAGA 3 – MISSIVBREV LÄRARE **237**

BILAGA 4 – INFORMATIONSBREV VÅRDNADSHAVARE **239**

Abstract

This dissertation presents a study of teachers' agency in assessment practices. In recent decades, assessment has become an increasingly prominent aspect of teachers' work. Governance ambitions through more explicit regulation and pedagogical trends informed by research on formative assessment, have aimed to enhance the quality of learning while promoting greater equity in teachers' assessment practices. However, research shows that teachers differ in both how assessments are conducted and in what is being assessed. The research problem in this dissertation is therefore grounded in the question of how and why teachers' assessment practices vary. The aim of the study is to describe and analyze teachers' agency in assessment practices in grade six, which is accomplished through four case studies where the empirical collection consisted of observations and interviews. Teachers' experiences, attitudes, and approaches to the cross-pressure of expectations and conditions surrounding their pedagogical work are understood theoretically through an ecological perspective on agency. The findings demonstrate that teachers' assessment practices differ in terms of the dimensions of assessments, namely, the purposes of assessment, its use, and its relationship to teaching. The dissertation further shows that teachers' approaches to the interaction between individual characteristics and structural and classroom conditions, analyzed as rationales for assessment, can help explain why and how assessment practices vary, as different rationales highlight different dimensions of assessment in varying ways.

The dissertation argues that agency in assessment practices can be understood within the tension between teachers' educational ideals and the regulations outlined in governing documents. In the tension between educational ideals and regulations, aspects related to the classroom context may become significant. These classroom-contextual aspects also differ in nature from more structural factors, in that teachers can exert influence over them. This tension is primarily expressed across four domains: learning objectives, student participation, fairness and reliability, and consequences of assessment. The variation in assessment practice, for instance, in how research findings on formative assessment are implemented, or how efforts to standardize teachers' assessment work through policies and reform packages are realized in practice, is therefore proposed to be understood through the lens of teachers' agency within the tension between educational ideals and policy directives.

Keywords: Teacher agency, assessment practice, educational policy, ecological agency, teacher decision making, formative assessment, assessment consequences.

Inledning

Under de senaste decennierna har inslaget av bedömning i den svenska skolan tilltagit. 2011 sjösattes ett reformpaket som för lärare i grundskolan innebar ett ökat fokus på bedömning genom en ny skollag, skolförordning, läroplan, kursplaner med tillhörande betygskriterier, ny betygsskala, nationella prov i årskurs 3, 6 och 9 samt betyg från årskurs 6 (Prop. 2009/10:219; SOU 2007:28). Det tilltagande inslaget av bedömning har även innefattat ökade krav på dokumentation av elevers kunskaper (Hirsh, 2017). Syftet med skolreformen 2011 var bland annat att införa en tydligare styrning för att motverka bristande likvärdighet, samtidigt som man ville höja resultaten i svensk skola (SOU 2007:28). Med bristande likvärdighet avsågs att både undervisningens innehåll varierade stort och att kravnivåer, och därmed villkoren elever bedömdes på, tolkades olika av lärare. Som konsekvens av den tydligare styrningen i 2011 års reform har grundskolelärare i allt högre utsträckning behövt förhålla sig till bedömning i sin pedagogiska vardag (Skolverket, 2017; Wahlström & Sundberg, 2015). Lärare har dessutom vittnat om ett ökat fokus på betyg hos såväl elever som vårdnadshavare och rektorer, vilket lett till att bedömningsaspekter upptagit en allt större del av lärares arbete (Mickwitz, 2015). Att bedömning tar alltmer av lärares tid är dessutom en del av en internationell trend, där ett ökat resultatfokus och ambitioner att säkerställa att krav och mål i styrdokument uppfylls står i centrum. (Fuchs & Fuchs, 2017).

Sedan 1990-talet har svenska såväl som internationella skolreformer präglats av en så kallad målstyrning (även benämnd mål- och resultatstyrning) vilken syftat till decentralisera utbildningsväsendet genom att lokala utförare tolkar centralt fastställda mål (SOU 2007:28; SOU 2008/09:87; Verger, m.fl., 2019). Målstyrningen har således medgivit ett större handlingsutrymme för lärare att tolka styrdokument och därmed möjliggjort en variation av lärares bedömningspraktiker (Skolverket, 2015). Målstyrningen har samtidigt skapat ett behov hos myndigheter att kontrollera hur målen uppfylls (SOU 2014:5). Målstyrningen har därmed medfört ett fokus på uppföljning av lärares bedömningsarbete, till exempel

ett utökat antal granskningar och utvärderingar av lärares betygsättning i relation till resultat på nationella prov (Lindgren, 2014; Skolverket, 2017). Förenklat beskrivet innebar övergången till målstyrning att detaljstyrningen av lärares arbete minskade parallellt med att kraven på att kontrollera utfallet av lärares arbete ökade. Styrningen av svenska skolan under 2000-talet och framåt, och därmed av lärares bedömningsarbete, kan således både sägas ha handlat om att tydliggöra ramar för lärares arbete samtidigt som dessa ramar till sin karaktär inneburit och medfört ett tolknings- och handlingsutrymme för den enskilda läraren.

Det tilltagande inslaget av bedömning i lärares pedagogiska vardag är emellertid inte enbart av kunskapsmätande art. Parallellt med ett tilltagande fokus på bedömning för kunskapsmätning har ett forskningsfält vuxit fram, både i Sverige och internationellt, om bedömning som ett pedagogiskt verktyg (Birenbaum m.fl., 2015; Hirsh & Lindberg, 2015; Schildkamp m.fl., 2020). Med begreppen 'bedömning för lärande' eller 'formativ bedömning' beskrivs hur lärare kan använda bedömning som en integrerad del av undervisningsprocessen i syfte att stärka lärandet genom att forma undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskaper (Black & Wiliam, 2009). Bedömningars formativa användning har i forskning lyfts fram som särskilt effektiv för att stötta lärandet för lågpresterande elever vilket gjort formativ bedömning populärt, till exempel inom lärarutbildningar (Schildkamp m.fl., 2020) och i myndigheters stödmaterial (se exempelvis Skolverket, 2020).

En variation av bedömningspraktiker

Trots ambitionerna om tydligare styrning och betoningen på den formativa bedömningens fördelar visar forskning att lärare har svårt att tolka bedömningspolicyer och omsätta formativ bedömning i praktiken. Detta har resulterat i varierande bedömningspraktiker hos lärare (Birenbaum m.fl., 2015; DeLuca m.fl., 2016; Pastore, 2023; Vingsle, 2017). Studier av lärares bedömningsarbete i svensk skola efter reforminförandet 2011 har förvisso visat att styrdokumentens skrivningar fått större betydelse, till exempel att

lärare givit betygskriterier ett större fokus (Olovsson, 2015). Ändock visar utvärderingar och studier att lärares bedömningspraktiker fortfarande varierar både när det gäller *vad* som bedöms och *hur* bedömningarna genomförs (Frostenson, 2015; Jansson, 2024; SOU 2020:28; SOU 2020:43, 2020). Likvärdighet i bedömningsarbetet, det vill säga vad som bedöms, hur bedömningar görs och hur betygskriterier tolkas, har dessutom minskat både mellan skolor och mellan lärare (SOU 2020:28). Detta trots att reformen 2011 innebar tydligare styrning av lärares bedömningsarbete (Skolinspektionen, 2024). Att ökad styrning inte nödvändigtvis stärker likvärdighet bekräftas även av internationell forskning, som visar att elever ofta bedöms i relation till sina klasskamraters prestationer, den så kallade ”big fish little pond”-effekten, vilken tycks bestå oavsett betygssystem (Fleischmann m.fl., 2021).

Variationer i lärares bedömningsarbete omfattar även hur formativ bedömning tillämpas i praktiken. Både svenska och internationella studier visar att denna tillämpning varierar avsevärt mellan lärare (Alonzo m.fl., 2023; Boström & Palm, 2019; Datnow m.fl., 2021; Schildkamp m.fl., 2020; Vingsle, 2017). Variationerna handlar bland annat om vilka metoder som används för att samla information om elevernas kunskap, hur bedömningen används för att anpassa undervisningen eller hur återkoppling ges. Bedömningspraktiker hos lärare varierar således, både i fråga om summativa och formativa användningar samt hur lärare förhåller sig till, och därmed realiserar, avsikter i policy och styrdokument (Acar Erdol & Yıldızlı, 2018; Ohlsen, 2007; Pastore, 2023; Wang, 2017).

Denna avhandling skrivs följaktligen i en tid där fokus på, och styrning av, lärares bedömningsarbete tilltagit. Läraryrket har historiskt sett präglats av ett professionellt handlingsutrymme och omgärdats av en tilltro till läraren som professionell aktör att utföra sitt arbete (Evetts, 2018). De senaste decenniernas styrning genom policy och tilltagande fokus på bedömning i skolan indikerar att läraryrkets villkor, och därmed lärares professionella yrkesutövning, är under förändring (Mausethagen & Elde Mölstad, 2015; Mickwitz, 2015). Lärares arbete präglas av ett korstryck av förväntningar och

krav från samhället, från rektorer, från vårdnadshavare och från elever, till vilket lärare med nödvändighet behöver förhålla sig till (Berg m.fl., 2015; Borg, 2017). Just bedömningsaspekter av lärares arbete har dessutom identifierats som ett nyckelområde för att studera lärares uppfattningar, attityder och förhållningssätt till underliggande principer i policy och styrning (Cochran-Smith, 2023). Att studera lärares bedömningspraktiker blir mot bakgrund av ovanstående relevant eftersom det är ett område där korstrycket av förväntningar och krav på lärarna blir tydligt. Särskilt relevant är lärares bedömningspraktiker i årskurs 6 eftersom det, sedan skolreformen 2011, är i årskurs 6 som betyg sätts för första gången och nationella prov genomförs. Att studera lärares bedömningspraktiker motiveras också av att just bedömningspraktiker har stor betydelse för elevernas lärande (Harlen m.fl., 2002), och därför är ett relevant studieobjekt för pedagogisk forskning med relevans för svensk grundskola.

Avhandlingens problemställning och perspektiv

Avhandlingens problemställning kan sammanfattas i frågan om hur och varför lärares bedömningspraktiker varierar. Detta i en tid när både likvärdighet i myndighetsutövande betygsättning, och kvalitet i det formativa bedömningsarbetet, efterfrågas. Intresset för bedömning och definitionen av begreppet bedömningspraktik i avhandlingen innefattar följaktligen både summativa och formativa aspekter av lärares bedömningsarbete. Problemställningen om hur och varför lärares bedömningspraktiker varierar besvaras i avhandlingen genom fallstudier av fyra lärares bedömningspraktiker i årskurs 6 med fokus på lärarnas uppfattningar, attityder och förhållningssätt till det korstryck av förväntningar och villkor som omgärdar deras pedagogiska verksamhet.

Bedömningsbegreppet förstås i avhandlingen som de handlingar lärare gör för att samla in information om elevers kunskaper (McMillan, 2018). Bedömningsbegreppet förstås som en process inom vilken lärare inte enbart samlar in information om elevers kunskaper utan också tolkar, värderar och använder informationen (Mavrommatis, 1997). Det kan till exempel handla

om att lärare värderar elevers kunskaper i relation till kriterier eller använder information från bedömningar för att anpassa undervisningen. Alla handlingar som innehåller någon av dessa aspekter, det vill säga aktiviteter lärare gör för att samla information om, värdera, eller använda information om elevernas kunskaper, betraktas i avhandlingen som bedömningshandlingar. Pedagogisk praktik är inte bara praktisk tillämpning utan innefattar tyst kunskap, intuition och erfarenhet, något lärare, enligt Kvernbekk (2012), utvecklar över tid genom praktisk handling och reflektion. För att förstå bedömningspraktiker som pedagogisk praktik behöver således intresse riktas mot frågor gällande, inte bara hur lärare gör, utan också, varför lärare gör som de gör.

Då det empiriska studieobjektet bedömningspraktiker innefattar uppfattningar, attityder och förhållningssätt, förstås bedömningspraktiker i avhandlingen ur ett perspektiv som sätter läraren som aktör i fokus. Aktörsfokuset konceptualiseras teoretiskt därför i ett ekologiskt agensperspektiv (Priestley m.fl., 2015; Biesta & Tedder, 2007) vilket kortfattat introduceras nedan men mer utförligt beskrivs i avhandlingens teorikapitel. Ett ekologiskt perspektiv av agens innebär att agens förstås som lärares förhållningssätt till ”the interplay of individuals’ capacities and environment conditions.” (Priestley m.fl., 2015, s. 3). Det betyder att agens inte endast är aktörers förhållningssätt till yttre villkor eller förutsättningar, utan snarare handlar agens om aktörers förhållningsätt till den interaktion (eng. interplay) som uppstår mellan aktören själv och yttre villkor och förutsättningar. Perspektivet riktar följaktligen inte fokus mot lärares handlingsmöjligheter, det vill säga vad de kan eller inte kan göra, utan mot lärares förhållningssätt till ovan beskrivna interaktion.

För att möjliggöra en empirisk analys av lärares bedömningspraktiker operationaliseras det övergripande teoretiska perspektivet i två analysverktyg. Det första analysverktyget, som benämns ’dimensioner av bedömning’, är konstruerat utifrån resonemang av Harlen (2012) samt modell av Wallace och White (2014) och sätter analytiskt fokus på bedömningshandlingars syfte, användning och relation till undervisningen.

Bedömningar kan till exempel göras i syfte att fastställa betyg i slutet av undervisningsprocessen eller under pågående undervisningsprocess genom att anpassa undervisning efter bedömningar av elevernas kunskaper. Lärare kan dessutom göra bedömningar vid bedömningstillfällen separerade från undervisningen, såsom prov, och integrerat i undervisningen, till exempel bedömningar under lektionsarbetet (Wallace & White, 2014). Det andra analysverktyget, 'rationaler för bedömning' (McMillan, 2018), sätter operationaliserat analytiskt fokus på varför lärare gör som de gör. Detta genom begreppet 'rationaler för bedömning' vilket handlar om förhållningssätt till spänningsfält mellan interna faktorer, vilket är lärarens värderingar, kunskaper och erfarenheter, och externa faktorer som exempelvis policy, styrdokument och klassrumskontextuella förutsättningar. Rationalbegreppet är följaktligen en konkretisering av vad som i det teoretiska perspektivet av agens beskrivs som förhållningssätt till interaktionen mellan lärarens individuella egenskaper, yttre villkor och omgivningens förutsättningar. Det ekologiska perspektivet av agens samt analysverktygen beskrivs utförligare i avhandlingens teorikapitel.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att beskriva och analysera lärares agens i bedömningspraktiker i årskurs 6. För empirisk analys har detta syfte operationaliserats i två frågeställningar.

1. Hur visar sig olika dimensioner av bedömning i lärarnas bedömningspraktiker?
2. Hur framträder rationaler för bedömning i lärarnas beskrivningar av deras bedömningspraktiker?

Den första frågeställningen handlar om att beskriva och analysera bedömningshandlingarna i lärarnas bedömningspraktik. Detta görs genom analysverktyget 'dimensioner av bedömning' (Harlen, 2012, Wallace & White, 2014), vilket sätter analytiskt fokus på bedömningshandlingars syften, användning och relation till undervisningen. Den andra frågeställningen handlar om att analysera de motiv och orsaker till att

lärarna gör som de gör. Detta konceptualiseras genom begreppet 'rationaler för bedömning' (McMillan, 2018) vilket sätter analytiskt fokus på lärares förhållningssätt till spänningsfält mellan interna och externa faktorer. Tillsammans kan svaren på de två forskningsfrågorna möjliggöra en diskussion om lärares agens i bedömningspraktiker utifrån ett ekologiskt agensperspektiv (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015) som bidrar med kunskap om betydelsen av lärares agens för bedömningspraktikers utfall. Avhandlingen bidrar följaktligen med kunskap om agens i lärares bedömningspraktiker, vilket kan öka förståelsen för komplexiteten i lärares bedömningsarbete och därmed varför lärare gör som de gör.

Disposition

Avhandlingen består av nio kapitel. Inledningskapitlet beskriver studiens problemställning samt introducerar studiens perspektiv av lärares agens i bedömningspraktiker. Sedan följer ett bakgrundskapitel som ger en beskrivning om utbildningssystem och reformer rörande bedömning i svensk skola samt tidigare forskning om lärares agens och bedömningsarbete. Teorikapitlet beskriver avhandlingens teoretiska perspektiv av agens samt redogör för de analytiska verktyg som använts i avhandlingens empiriska analys. Metodkapitlet beskriver studiens design, empiriinsamling, diskuterar aspekter av studiens generaliserbarhet och kvalitet samt forskningsetiska överväganden. Sedan följer fyra resultatkapitel som redovisar respektive analys av de fyra studerade fallen av bedömningspraktiker. Sista kapitlet är ett diskussionskapitel i vilket avhandlingens resultat och slutsatser diskuteras samt presenterar ett förslag på en analytisk modell för hur lärares agens i bedömningspraktiker kan förstås.

Utbildningssystem, reformer och tidigare forskning om lärares bedömningspraktiker

I följande kapitel ges en historisk bakgrund av bedömning i det svenska skolväsendet samt en beskrivning av tidigare forskningsresultat om lärares bedömningspraktiker. Genomgången är inte att betrakta som en systematisk översikt utan syftar till att identifiera och beskriva tidigare forskning som är relevant för att diskutera avhandlingens resultat samt positionera avhandlingen i det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Forskningsöversikter (se exempelvis Brookhart m.fl., 2016; Hirsh & Lindberg, 2015; Lundahl m.fl., 2015; Pastore, 2023; Schildkamp m.fl., 2020) har utgjort en grund som kompletterats med senare forskning genom databassökning och kedjesökning i artiklar och avhandlingar om bedömning, agens och lärares bedömningspraktiker.

Utbildningssystem och skolreformer

I det svenska utbildningsväsendet har synen på kunskap och bedömningens utformning varierat över tid (Carlgren m.fl., 2009). Kunskapsbedömningen har varit både relativ genom 1960-1990-talets betygssättning utifrån normalfördelningskurvor, och kriterierelaterad genom 1990-talets betygskriterier och 2010-talets kunskapskrav (Korp, 2011). Samtidigt har innehållet för vad som ska bedömas varierat genom att både flit, uppförande samt ämneskunskaper varit föremål för bedömning (Landahl, 2006).

Redan under 1600-talet bedömdes den svenska befolkningens kunskaper, i huvudsak läskunnighet och kristen lära, genom kyrkans så kallade husförhör. 1842 infördes Folkskolan och staten tog det huvudsakliga ansvaret för befolkningens utbildning. Bedömningen i Folkskolan bestod från början av i huvudsak muntliga examinationer. Under 1800-talet ledde framväxten av olika ämnesdiscipliner till att kunskapsambitionen i skolan breddades. Bedömningens syfte kom att få en sorterande funktion vilket

medförde att bedömningar alltmer antog skriftliga och strukturerade former (Korp, 2011).

Under 1900-talets första hälft växte den svenska ekonomin och behovet av utbildad arbetskraft ökade. Vikten av ett betygsystem med både funktionen av ett urvalsinstrument och en motivationshöjande verkan betonades därför i de statliga utredningarna om skolan under 1940-talet (SOU 1942:11; SOU 1945:45). Bedömning kom därigenom inte längre att enbart användas för kunskapsmätning utan också med syftet att öka motivationen och stärka elevers lärande. Genom 1962 års skolreform ersattes folkskolan och realskolan med en ny grundskola (Prop. 1962:136). Ett relativt bedömningssystem infördes där lärarna bedömde elever utifrån en, på nationell nivå tänkt, normalfördelningskurva i stegen 1 till 5.

Målstyrning och decentralisering

Målstyrning kan förstås som en policyinriktning där den politiska nivån formulerar mål, medan ansvaret för att uppfylla dessa överlåts till en decentraliserad utförare. På så sätt skiljs politiska beslut från själva genomförandet. Denna decentralisering har pågått sedan 1970-talet, bland annat genom 1974 års regeringsform, som fastslog principen om en självständig förvaltning och kommunalt självstyre (SFS 1974:152) eller öppnandet för fristående huvudmän att bedriva skolverksamhet (Prop. 1982/83:1). I ett internationellt perspektiv var trenden med målstyrning och decentralisering särskilt stark i början av 1990-talet, exempelvis genomförde 18 av 24 medlemsländer i OECD under åren 1989 – 1992 skolreformer med tydlig mål- och resultatstyrningskaraktär (Stenlås, 2009).

Under slutet av 1980-talet kommunaliserades den svenska skolan, vilket syftade till att ge lärare större möjlighet att anpassa undervisningen till lokala förhållanden genom ”ett ökat lokalt ansvar för skolverksamheten, en utveckling från regelstyrning mot målstyrning, en bättre utvärdering, en stärkt lokal skolledning, en bättre information om skolans mål och en effektivare tillsyn av skolornas verksamhet” (Prop. 1988/89:4, s. 1). Decentraliseringen medförde förvisso ett större inflytande för lärare att tolka

styrdokument och utforma sin undervisning men skapade samtidigt ett behov av kontroll genom tillsyn och utvärdering (Lindgren, 2014). Betydelsen av kunskapsmätningar, till exempel internationella kunskapsmätningar såsom PISA, fick även i ett internationellt perspektiv ökad betydelse för utvärdering av skolsystems kvalitet (Broadfoot & Black, 2004). Studier visar att dessa kunskapsmätningar haft större betydelse än forskningsresultat i policyprocesser rörande det svenska utbildningsväsendet (Lundahl & Serder, 2020).

Behovet av tillsyn och utvärdering har inneburit konsekvenser för utbildningsområdet i stort men även för enskilda skolor och i slutändan för varje enskild lärare genom att den som utvärderas tvingas att göra sig utvärderings- och granskningsbar (Ball, 2003). Det finns enligt Power (1997) ett inbyggt misstroende mellan den instans som formulerar mål och den utförare som är satt att uppnå dem vilket gör att en målstyrd skola leder till en mätnings- och utvärderingskultur.. Målstyrningsreformer av skolan kan sägas ha bidragit till att förtroendet för lärarnas professionella omdöme avtagit samtidigt som krav på dokumentation och kvalitetskontroll tilltagit (Ball, 2009; Lindgren, 2014).

Paradoxalt nog har målstyrningen fått motsatt effekt mot syftet att stärka lärarnas roll och ge dem större handlingsfrihet, eftersom den i stället har lett till fler och mer omfattande krav på tillsyn och utvärdering (Evetts, 2009; Krantz, 2009). Några exempel är den skärpning av nationella provens betydelse för lärares betygsättningsarbete samt en tilltagande granskning och utvärdering av lärares betygsättning i relation till nationella proven (Skolverket, 2022a; Wetterstrand m.fl., 2017). En följd av målstyrningen är att de ökade kraven på tillsyn och utvärdering har medfört omfattande dokumentationskrav för lärare (Sundberg, 2008). Dokumentationen, som syftar till att ge underlag för att bedöma skolors resultat, tar i allt större utsträckning lärarnas tid i anspråk – något som många upplever som både begränsande och betungande (Lundström, 2015; Skolverket, 2011). raven på tillsyn och utvärdering har dessutom inskränkt lärarnas professionella handlingsutrymme i bedömningsfrågor och bidragit till att läraruppdraget i

högre grad framstår som något som ska utföras och redovisas (Englund & Solbrekke, 2015; Lundström, 2015). Att lärare måste göra sig granskningsbara genom att dokumentera olika bedömningsrelaterade arbetsuppgifter, såsom anpassningar, åtgärder och beslut, har även bidragit till att deras professionella bedömningsförmåga upplevs som ifrågasatt (Lindgren, 2014; Wetterstrand m.fl., 2017).

Skolreformen 1994

Målstyrning var ett centralt element i 1994 års skolreform, vilket bland annat uttrycktes i det nya betygssystemet och dess läroplan, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Det relativa betygssystemet ersattes med ett kriterierelaterat betygssystem i en fyrgradig betygsskala där betyg skulle sättas från och med årskurs 8 i form av betygen Godkänd, Väl Godkänd eller Mycket Väl Godkänd (Nordgren m.fl., 2017). Samtidigt infördes betyget Icke Godkänd, vilket parallellt med införande av nationella prov i årskurs fem och nio, syftade till att säkerställa elevernas grundläggande kunskapsnivå, något det relativa betygssystemet, enligt lagstiftaren, inte gjorde (Prop. 1994/95:85).

Reformen präglades vidare av en decentraliseringstanke, bland annat uttryckt i kursplanerna vilka innehöll centralt formulerade mål men inte konkreta beskrivningar av undervisningens innehåll eller hur målen skulle uppnås. Lärare skulle själva, i samråd med eleverna och den lokala skolan, utforma lokala tolkningar och konkretiseringar av bedömningskriterier och undervisningens innehåll (Skolverket, 2015). En huvuddel av skolreformen som infördes 1994 var således att centralt formulerade mål skulle tolkas och konkretiseras lokalt på skolnivå. Studier har emellertid visat att hur skolor och lärare tolkade och implementerade reformen varierat (se till exempel Selghed, 2004; Tholin, 2006). I vissa lärares bedömningspraktiker kunde den lokala tolkningen helt utebli genom att de lokalt tolkade kriterierna var identiska eller låg mycket nära de centrala målformuleringarna, medan lärare i andra fall skapade egna kriterier som helt saknade grund i de centrala målformuleringarna. Dessa varierationer av implementering kan

delvis förklaras av lärares bristande förståelse om principerna bakom betygssystemet men också en bristande förståelse hos beslutsfattare för hur reformerna skulle komma att påverka lärares bedömningsarbete i praktiken (Selghed, 2004; Skolverket, 2015).

I samband med skolreformen 1994 infördes krav på utvecklingssamtal mellan lärare, elev och vårdnadshavare. I utvecklingssamtalen skulle lärare göra bedömningar av elevers kunskaper i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål med ett formativt syfte (Skolverket, 2010). För att betona utvecklingssamtalets formativa fokus infördes 2006 krav på skriftliga individuella utvecklingsplaner (IUP), i vilka målen för varje elevs sociala och kunskapsmässiga utveckling skulle formuleras i samverkan mellan lärare, elev och vårdnadshavare. För lärare innebar införandet av IUP ökade krav på att skriftligt dokumentera bedömningar men också att kunna kommunicera bedömningar till vårdnadshavare (Hirsh, 2017).

Skolreformen 2011

2011 infördes ett nytt reformpaket med bland annat ny skollag, skolförordning och en ny läroplan genom 'Läroplan för grundskolan samt förskoleklass och fritidshem' (Lgr 11). Reformpaketet medförde flera förändringar för lärares bedömningsarbete. Lärare ålades att sätta betyg från och med årskurs 6 samtidigt som betygsskalan utökades till fem godkända (E, D, C, B och A) och två icke godkända betygssteg (F och –). Begreppet betygskriterium byttes ut till kunskapskrav. Ambitioner med reformen var att stärka betygens informerande funktion till vårdnadshavare, skola och myndigheter, att stärka likvärdighet i lärares bedömningsarbete samt att höja elevernas resultat (Prop.2009/10:219). I jämförelse med Lpo 94 och dess kursplaner preciserades kursplanerna betydligt i Lgr 11 genom tydligare kriterier för betygsättning och ett förtydligat ämnesmässigt innehåll som kurserna skulle behandla. Instruktionerna för betygssättningen skärptes dessutom genom att alla delar av kunskapskraven för E-, C- eller A-nivå skulle vara uppfyllda för ett betyg på den nivån. Om inte kunskapskraven i sin helhet uppfylldes kunde mellanbetygen, B eller D, delas ut.

Reformpaketet 2011 innebar inte någon förändring av betygssystemet som sådant i och med att det i likhet med 1994 års reform var ett kriterierelaterat betygssystem (Nordgren m.fl., 2017). Bakgrunden till reformen var att utvärderingar av Lpo 94 visat att lärare upplevde kursplanernas skrivningar av centrala mål alltför övergripande, vaga och därmed svårtolkade. Detta renderade i en variation av undervisningspraktiker som i sin tur bidrog till en bristande likvärdighet i lärares bedömningsarbete i termer av vilka kunskaper som bedömdes och hur kraven för olika betygssteg tolkades (Skolverket, 2005, 2007, 2008). Den statliga utredning som föregick Lgr 11 betonade därför att det mer detaljerade innehållet i kursplanerna syftade till att stärka utbildningens kvalitet och likvärdighet i lärares bedömning av elevers kunskaper (SOU 2008/09:87). Reformen 2011 kan i det hänseendet betraktas som en motreaktion mot den målstyrning och decentralisering som präglat Lpo 94 eftersom betygskriterier och bedömningssystemet avsågs förtydligas (SOU 2008/09:87).

De nationella proven utökades 2011 till fler årskurser, bland annat årskurs 6. Det uttalade syftet med ökningen var att stärka kontrollen av elevernas resultat men också att stötta lärare i deras tolkning av kursplaner och kunskapskrav (SOU 2007:28). Genom sambedömning av nationella prov var ambitionen dessutom att öka samstämmigheten mellan lärare i deras vardagliga bedömningsarbete. Det är emellertid tveksamt om sambedömning utifrån nationella proven lett till en ökad samstämmighet i bedömningsarbetet. Studier indikerar att variationer i lärares bedömningspraktiker kvarstår, detta på grund av en avsaknad av instruktioner för hur elevernas prestationer på nationella proven ska omsättas till betyg samt att lärare tenderar att tolka kriteriers innebörd olika (Jönsson & Thornberg, 2014). Andra förklaringar till variationen av just nationella provens betydelse i betygsättningen handlar om lärares varierade attityder till provets värde vid betygssättning. I utvärderingar av nationella provens användande ger lärare uttryck för att provens krav inte harmonierar med undervisningens nivå, till exempel att de inte täcker allt innehåll som ska betygsättas eller att de nationella proven är för lätta och

därmed inte är relevanta att beakta vid betygssättningen (Skolinspektionen, 2024).

De tydligare riktlinjer för betygssystemet och betygskriterier i Lgr 11 hade avsikten strama upp och stärka kvaliteten i skolan genom att bedömningskriterier skulle ges större betydelse (Skolverket, 2015). Studier har dock visat att lärare började att forma undervisningen med utgångspunkt i kunskapskraven snarare än efter ämnets syfte och centrala innehåll (Hirsh, 2017). Den så kallade tröskelprincipen, att samtliga delar av kunskapskravet måste vara uppfyllda för att ett visst betyg ska kunna ges, har inneburit att lärare behöver bedöma alla elever i samtliga förmågor. Detta har i sin tur lett till en ökning av antalet prov och examinerande uppgifter (SOU 2016:77). Bestämmelserna i Lgr 11 att samtliga kunskapskrav för ett visst betyg ska uppfyllas har vidare lett till ett förändrat bedömningsfokus. Lärares fokus har tenderat att riktats mot resultat på specifika uppgifter och dess koppling till specifika kunskapskrav, istället för en mer holistisk bedömning av elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven som helhet (Olovsson, 2015). Utvärderingar har vidare visat att lärare lägger ner en ansenlig tid på de elever som riskerar få underkänt och samtidigt upplever en oro grundat i att elevernas eventuella misslyckande beror på deras tillkortakommanden som lärare (Skolverket, 2015, 2017).

Tydligare riktlinjer i reformpaketet 2011 berörde även utvecklingssamtalen mellan elev, vårdnadshavare och lärare genom att de i styrdokument gavs ett mer kunskapsinriktat fokus. Utvecklingssamtalet avsågs därmed ge ett större fokus på betygen genom att samtalet skulle fungera som ett verktyg för att stötta eleven till att nå godkänd kunskapsnivå i relation till kunskapskraven (Skolverket, 2013). Forskningsresultat har dock visat att grundskolelärare i praktiken givit utrymme för andra aspekter än just betygsrelaterade i utvecklingssamtalet, till exempel ett fokus på att utveckla sociala eller studietekniska förmågor (Rinne, 2015). Målsättningen bakom reformpaketet 2011 att förtydliga och konkretisera utbildningens innehåll kan därför i detta hänseende sägas ha uppfyllts genom att styrdokumentens

skrivningar om bedömning kommit att få starkare betydelse för lärares undervisning och arbete (Olovsson, 2015; Skolverket, 2017).

Parallellt med, och även som en del av, reformpaketet 2011 har även digitaliseringen haft betydelse för lärares bedömningspraktiker. Den ökade tillgången till tekniska verktyg, såsom digitala lärplattformar, har skapat större möjligheter att dokumentera omdömen, kommentarer och betyg. Detta har i sin tur bidragit till en praxis där bedömningar i högre grad dokumenteras och delas med elever, vårdnadshavare och skolledare (Chen m.fl., 2023). Digitalisering av kommunikations- och återkopplingsaspekter av lärares bedömningsarbete har visat sig ge bedömningar ett större summativt fokus (Grönlund, 2019). Exempelvis tenderar lärare vid digital bedömning i högre grad att betrakta elevers arbete som en slutprodukt, snarare än som en pågående process där kunskapen kan utvecklas genom bedömning (Grönlund 2016). Detta bekräftas av en studie från dansk skola, där endast 13 % av lärarna uppger att den återkoppling de ger i digital form fokuserar på elevernas process och utveckling (Kolsen & Qvortrup, 2017).

Hösten 2022 sjösattes en revidering av Lgr 11 genom Lgr 22. De huvudsakliga förändringarna handlade delvis om innehållet i kurs- och ämnesplaner med en fokusförflyttning mot fakta- och begreppskunskaper från förmåge- och färdighetskunskaper. Vidare ändrades reglerna för hur betyg skall sättas genom att begreppet kunskapskrav ersattes med begreppet betygskriterier. Den så kallade tröskelprincipen har tagits bort då läraren inte längre ska behöva utgå ifrån att alla delar av betygskriterierna måste uppnås av eleven för ett visst betygssteg. Lärare kan istället utifrån en helhetsbedömning sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper i relation till betygskriterierna (Skolverket, 2022b).[1]

Sammanfattningsvis har skrivningar i styrdokument och policy rörande lärares bedömningsarbete, om än på olika sätt, fått en allt mer framträdande

[1] Avhandlingens empiriinsamling skedde under HT-21 och VT-22 varför Lgr 22 inte gällde under empiriinsamlandet.

roll i de reformpaket som sjösattes 1994 och 2011 (Mickwitz, 2015). Även om svenska studier visar att reformer har lett till att lärare i högre grad övervakar elevernas prestationer i relation till kunskapskraven (Olovsson, 2015), visar forskning att bedömningspraktiker fortfarande skiljer sig åt mellan lärare (Jansson, 2024; Mickwitz, 2015; Skolverket, 2015). Att lärares bedömningspraktiker inte likriktats kan förstås utifrån att lärare, och även andra yrkesgrupper inom offentlig sektor, varit motståndskraftiga mot organisatorisk kontroll (Evetts, 2018). Läraryrket har en historia av hög status och autonomi över undervisningsmetoder vilket givit både auktoritet och självbestämmande över arbetssituationen (Evetts, 2018). Särskilt lärare med längre erfarenhet tenderar förhålla sig mer självständigt till styrdokument och yttre krav (Ambusaidi & Al-Maqbali, 2022; Borg, 2017).

Lärares bedömningsarbete

Följande delkapitel beskriver tidigare forskning om bedömningars olika funktioner i lärares bedömningsarbete. Det innefattar både bedömningshandlingar som syftar till att mäta kunskaper och bedömningshandlingar som syftar till att stärka lärande. Kapitlet beskriver också lärares bedömningspraktiker med olika relation till undervisningen, det vill säga bedömning som sker informellt och integrerat i undervisningen, så kallad klassrumsbedömning, eller formellt och separat ifrån undervisningen genom exempelvis prov. Slutligen beskrivs tidigare forskning om relevant för lärares agens i bedömningspraktiker.

Bedömningars användning och utförande

Följande avsnitt beskriver forskning om hur bedömningar kan användas och göras. Bedömningar kan användas på olika sätt, det vill säga ges olika funktioner. Bedömning *av lärande*, ibland benämnt summativ bedömning, handlar om bedömning som syftar till att fastställa kunskaper, ofta i relation till kriterier och ofta i slutet av en lärprocess. Bedömning *för lärande* kan sägas innefatta bedömningar som användas för att anpassa undervisning eller ge återkoppling till i syfte att stärka lärandet, vilket ofta sker under en lärprocess. Bedömningar kan vidare göras på olika sätt i förhållande till

undervisningen. Bedömningar kan göras *formellt,* det vill säga planerat genom formaliserade instrument, till exempel prov, men också *informellt*, det vill säga spontant som en del av undervisningen.

Bedömning av lärande

Bedömning i syfte att mäta kunskaper sker i det svenska skolväsendet i huvudsak på det sätt som den enskilde läraren väljer. Svenska och internationella studier pekar på att lärare generellt uppvisar en stor variation i hur dessa kunskapsmätningar går till (se exempelvis Black & Wiliam, 2005; Brookhart, 2013; Gómez & Jakobsson, 2014; Selghed, 2010). En aspekt av denna variation är vad som är föremål för bedömning, det vill säga en validitetsaspekt av vad som bedöms, exempelvis vilka kunskaper som beaktas i betygsättningen. Översiktsstudier har visat att inte endast ämneskunskaper och förmågor stipulerade i styrdokument ligger till grund för lärares betygsättning (Brookhart m.fl., 2016). Bedömning för betygsättning har visat sig innefatta även ansträngning och uppträdande. Att lärare inkluderar sådana förmågor kan förklaras av etiska aspekter i hur lärare uppfattar att bedömningar riskerar att medföra för elever, exempelvis att låga betyg kan ha negativ påverkan på elevers självförtroende och framtida utveckling (Colnerud, 2015; Pope m.fl., 2009). Lärares bedömningar kan dessutom variera över tid. Experimentella studier har visat att lärares bedömningar av elevarbeten kan skilja sig åt när de bedöms vid olika tillfällen (Parkes, 2013). Likaså kan elever bedömas olika, studier har visat att pojkar och flickor kan ges olika betyg trots likvärdiga prestationer på nationella prov (Lekholm m.fl., 2009).

Hur lärare värderar elevers prestationer kan dessutom ske på olika sätt, till exempel genom så kallad analytiskt eller holistiskt förhållningssätt. Ett analytiskt förhållningssätt fokuserar på bedömningen av enskilda delar av en prestation medan ett holistiskt förhållningssätt fokuserar på helheten. Studier visar att bedömare med analytiskt förhållningssätt uppvisar högre överensstämmelse bedömare sinsemellan jämfört med holistiska förhållningssätt (Jönsson & Balan, 2018). Hur bedömning görs har även visat sig vara olika inom olika ämnestraditioner. Bedömning i ämnen som språk

och engelska tenderar att präglas av mer tillämpade kunskaper jämfört med ämnena matematik och naturvetenskap vilka i högre utsträckning bedömer kunskaper av förståelse och minneskaraktär (Frey & Schmitt, 2010; Prøitz, 2013).

Studier indikerar att lärare generellt använder prov som huvudsakligt verktyg för kunskapsmätning (se exempelvis Brookhart, 2013; Osman, 2021; Susuwele-Banda, 2005). Enligt studierna gör lärare också kunskapsmätande bedömningar genom redovisningar, lektionsuppgifter och seminarier men dessa används i lägre grad till bedömning för betygsättning och i högre grad för formativa syften. I svenskt skolväsende har utvecklingen av läroplanerna de senaste decennierna präglats av en ökad betoning på förmåge- och processkunskaper, vilket sannolikt bidragit till ett framväxande behov av alternativa bedömningsformer än traditionella salsprov (Carlgren m.fl., 2009; SOU 2008/09:87). En studie i turkisk skola (Acar Erdol & Yıldızlı, 2018), vars läroplaner utvecklats i samma riktning som den svenska, visar att lärares bedömningspraktiker förvisso präglas av traditionella metoder som prov, men att inslagen av processkrivande och återkoppling utifrån bedömningar integrerade i klassrummet, så kallad klassrumsbedömning, har ökat de senaste decennierna. Liknande resultat visar studier i amerikansk skolkontext av matematiklärare vilka i huvudsak förvisso använder traditionella bedömningsformer såsom prov men att inslaget klassrumsbedömningar har ökat (Ohlsen, 2007). Hur och när lärare använder klassrumsbedömning var dock oförutsägbart och kunde i studien inte förstås utifrån, eller kopplas till, någon tydlig orsak.

Trots variationer i hur lärare gör bedömningar samt förekomsten av bristande reliabilitet visar jämförelser av 27 000 elever i årskurs tre och fem i amerikansk skola att lärare i allmänhet har goda uppfattningar om elevernas kunskapsnivå i jämförelse med resultat från nationella standardprov (Martínez m.fl., 2009). Graden av överenstämmelse varierar dock mellan lärare (Kilday m.fl., 2012). En möjlig förklaring är att lärares bedömningskompetens tilltar med erfarenhet genom att lärare med mer erfarenhet tenderar vara skickligare på att värdera elevernas prestationer i

relation till kriterier (Forsberg & Wermke, 2012; Moss, 2013). Lärare som i hög grad gör bedömningar som en del av klassrumsundervisningen har visat sig också ha bättre uppfattningar om elevernas förmågor och prestationer och kan därför i högre grad förutsäga elevernas resultat på prov (Machts m.fl., 2016).

Bedömning för lärande

Bedömning *för lärande* handlar om bedömning som används i undervisningsprocessen i syfte att stärka lärandet. Det kan till exempel innefatta att kriterier för bedömning tydliggörs i undervisningsprocessen, att lärare genomför bedömningsaktiviteter som synliggör elevernas kunskaper, att bedömningar används för att anpassa undervisning och ge återkoppling, samt syftar till att elever ska få förståelse för sin lärandeprocess (Jfr Andersson & Palm, 2017; Hill m.fl., 2020; Swaffield, 2011; Wiliam, 2011). Bedömning för lärande har kommit att förknippats med begreppet formativ bedömning. Begreppet har sitt ursprung i filosofen Michael Scrivens arbete (1967) där termen 'formative evaluation' användes som motsats till begreppet 'summative evaulation'. 'Formativ evaluation' beskrivs av Scriven som en process där fortlöpande utvärderingar syftar till utveckling. Detta till skillnad från summativ utvärdering vilken handlar om ett specifikt utvärderingstillfälle efter avslutad undervisning.

Det formativa bedömningsbegreppet utvecklades under 1990-talet (se exempelvis Black, 1998; Cowie & Bell, 1999; Harlen & James, 1997). Paul Black (1998) föreslog en definition av begreppen formativ och summativ bedömning utifrån ett funktionsperspektiv. I likhet med Scriven handlar funktion, enligt Black, om bedömningens syfte men adderar också hur bedömningen används. Alla formativa bedömningar har med nödvändighet ett summativt inslag eftersom även formativ bedömning alltid börjar med en kartläggning av kunskaper innan återkoppling ges eller beslut om anpassningar av undervisningen kan tas (Taras, 2005). Det är emellertid inte förrän den faktiska funktionen blir synlig som det går att särskilja formativ och summativ bedömning enligt Black. Slutsatsen av Blacks resonemang är att bedömningar, exempelvis ett prov eller diagnos, kan betraktas som både

summativa och formativa, beroende på vilken funktion bedömningen får. Skillnaden mellan summativ och formativ bedömning kom således inte längre att betraktas som en absolut dikotomi.

Intresset för formativ bedömning i såväl skolpolitik som i forskning har under 1980- och 1990-talet varit starkt. Från 1980-talet och framåt har flertalet metastudier genomförts om bedömningens påverkan på lärande (se exempelvis Black & Wiliam, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Natriello, 1987; Nyquist, 2003). Trots att metastudierna använt olika mått och definitioner för att undersöka bedömningsarbete som syftar till lärande så visar resultaten sammantaget att bedömning som ett pedagogiskt verktyg kan ha en positiv effekt på lärandet. Den positiva effekten har visat sig i alla åldersgrupper och i alla delar av världen (Wiliam, 2011). Inom skolpolitisk ökade intresset för bedömning för lärande under 1990-talet, framför allt sedan Black och Wiliams (1998) samt Hattie och Timperleys (2007) metastudier fick internationellt genomslag (Hirsh & Lindberg, 2015). Till exempel har skrivningar om bedömning som pedagogiskt verktyg tilltagit i styrdokument i Sverige och andra delar av världen sedan 1990-talet (Broadfoot & Black, 2004; Vogt, 2017). Bedömningselementet i svensk skola kom därmed inte bara att handla om kunskapsmätning utan också som ett möjligt verktyg för lärande (Lundahl, 2011). Den internationella forskningen om bedömning som pedagogiskt verktyg haft stor inverkan på stödmaterial och kommentarmaterial från svenska skolmyndigheter (Vogt, 2017).

Forskningsresultat om bedömningars möjliga positiva effekter för lärandet har bidragit till vad som beskrivs som ett paradigmskifte från en bedömningskultur präglad av kunskapsmätning i slutet av lärprocesser till en kultur där bedömningar genomsyrar hela lärandeprocesser (Gipps, 1994). Bedömningskulturer har historiskt sett varit förknippat med den rådande synen på lärande och kunskap (Shepard, 2000). Den från 1980-talet framväxande konstruktivistiska synen på lärande och utbildning är följaktligen en viktig anledning till att bedömning alltmer blivit en integrerad del i undervisningen och ett verktyg för lärande (Gipps, 1994).

Kritiker menar dock att bedömningens förändrade funktion i undervisningen under 2000-talet gått ännu längre genom att bedömningar har blivit en dominerande del av undervisningen (Torrance, 2007). Bedömningskulturen har enligt Torrance (2007), inte enbart renderat i bedömning *för lärande*, utan slagit över till bedömning *som lärande*. Med det menar Torrance att undervisning och bedömning smällt samman till den nivå att elever endast gör uppgifter som avses bedömas och inte längre får öva genom undervisning.

Att implementera formativ bedömning har, som tidigare nämnts i inledningskapitlet, i både svensk och internationell forskning visat sig vara förknippat med flera problem (Birenbaum m.fl., 2015; Jonsson m.fl., 2015). Eftersom lärares förmågor och kunskaper men även värderingar och intentioner varierar är lärares förhållningssätt till klassrummets komplexa miljö olika, vilket ger upphov till en mångfald av formativa bedömningspraktiker (Vingsle, 2017). Lärare skapar egna metoder och former för formativ bedömning vilka delvis kan vara skapade med stöd i forskning och delvis inte (Birenbaum m.fl., 2011). Detta kan ha flera orsaker, till exempel att lärare inte känner till forskningsresultat eller att lärare upplever och anser att forskningsbaserade bedömningsmetoder och rekommendationer inte fungerar i praktiken (Birenbaum m.fl., 2015; Jonsson m.fl., 2015). Ett annat problem som framhålls i forskningen är att en sammanblandning och sammansmältning av bedömningars formativa och summativa syften riskerar leda till diffusa praktiker och negativa effekter för lärandet (Lauvås & Jönsson, 2019).

En ytterligare kritik som framförts mot forskningen om formativ bedömning och som kan förklara variationer av dess användning och effektivitet, handlar om dess generaliserbarhet. Ekecrantz (2015) menar exempelvis att en stor del den forskning som teorier om formativ bedömning bygger sina slutsatser på är inte relevanta för elever i reguljär grundskola. En ytterligare kritik handlar om risken att lärare i praktiken anlägger ett starkt fokus på måluppfyllelse vilket renderar i en strikt kriteriestyrd undervisning och därmed att bedömning, och inte lärandet, hamnar i fokus (Torrance, 2007).

Framgångsrik formativ bedömning är beroende av att lärare integrerar den i undervisningen, exempelvis att den sker i ett samspel mellan planering, klassrummets villkor och den önskade utfallet av undervisningen (Black & Wiliam, 2018). Information lärare erhåller av bedömningar behöver därför nyttjas för att anpassa undervisningen efter elevers lärandebehov (Boström & Palm, 2019). En framgångsrik användning av formativ bedömning är därmed beroende av lärares förståelse för vad som är framgångsrikt i den lokala klassrumskontexten, och därmed inte en instrumentell 'steg för steg-metod' som kan appliceras hur som helst (Ninomiya, 2016). Formativa bedömningspraktiker som sker integrerade i undervisningen och i dialog med eleverna har följaktligen visat sig mer användbara ur ett elevperspektiv men inte i lika hög grad för lärares planering (Jónsson m.fl., 2018). En effektiv formativ bedömningspraktik har samtidigt visat sig vara beroende av en dialog där lärare och elev förstår varandra (Jónsson m.fl., 2018), vilket kan ge en förklaring till varför återkoppling tenderar att fungera bättre för elever i högre årskurser.

Bedömningars utförande

Utöver att bedömningar i lärares praktiker har olika syfte och användning har studier om lärares bedömningsarbete identifierat att lärare gör bedömningar av både *formell* och *informell* karaktär (Cowie & Bell, 1999). Formella bedömningar är ofta planerade i förväg och sker separata från undervisningen vid specifika tillfällen. Informella bedömningar är integrerade i klassrumsundervisningen och vanligtvis av mer spontan karaktär. Den informella och i klassrummet integrerade bedömningen benämns i forskning även som klassrumsbedömning. Klassrumsbedömning har vanligtvis andra funktioner än rent kunskapsmätande, till exempel för att ge återkoppling eller för att stämma av att undervisningen lett till lärande (Cowie & Bell, 1999). Studier visar att lärare som i hög grad integrerar bedömningen i klassrumsundervisningen får goda förutsättningar att värdera och förstå elevernas behov och därmed i högre grad ta beslut som gynnar elevers lärande (Black & Wiliam, 1998; Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Hur lärare utformar bedömningar är sammankopplat med dess tänkta användning. En något äldre studie av 300 lärare i amerikansk grundskola indikerar att ju större betydelse bedömningar har för betygsättningen desto mer tenderar lärare att föredra ”objektiva” testinstrument såsom prov i syfte att stärka bedömningens validitet (Zhang & Burry-Stock, 2003). Vidare tenderar mer informella former för bedömning såsom hemläxor och återkoppling på hemläxor att avta i högre årskurser (Núñez m.fl., 2014) vilket indikerar att bedömningar antar sig mer formella och summativa funktioner desto äldre eleverna är. Att bedömningar tar sig mer formella former skulle kunna förklaras av att bedömning i högre åldrar har större betydelse för urval, antagning och selektion till vidare utbildning vilket gör att samstämmighet mellan lärare och validitet i bedömningsarbetet uppfattas vara viktigt. Att lärare använder olika verktyg och metoder för att mäta kunskap kan delvis förklaras av det som Falkenberg (2020) identifierar som två olika förhållningssätt: det procedural-byråkratiska och det diskursiv-interaktiva. Det procedural-byråkratiska synsättet utgår från att bedömning är en myndighetsutövande och professionell uppgift för läraren, vilket kräver formella bedömningsformer och noggrann dokumentation. Det diskursiv-interaktiva förhållningssättet däremot bygger på en pedagogisk självbild som betonar relationer, vilket leder till att eleverna i högre grad involveras i bedömningsprocessen (Falkenberg, 2020).

Lärares uppfattningar, attityder och förhållningssätt i bedömningsarbetet

Teoretiskt förstås agensbegreppet i avhandlingen utifrån ett ekologiskt agensperspektiv, vilket beskrivs utförligare i teorikapitlet. Eftersom agensbegreppet i pedagogisk forskning inte har en enskild definition har delavsnittet nedan inkluderat studier som använder och förstår agensbegreppet på olika sätt. Fokus för avsnittet har därför legat på forskning som handlar om lärares uppfattningar, attityder och förhållningssätt till bedömningsarbetet. Följande delkapitel beskriver relevant tidigare forskning om lärares agens i termer av agens som lärares

möjlighet eller förmåga att agera självständigt, fatta beslut och påverka sin omgivning i bedömningsarbetet.

Förhållningssätt till dilemman och spänningsfält

Lärares yrkesövning präglas av komplexitet och pedagogiska dilemman (Evetts, 2018; Ryder m.fl., 2018). Molbaeck (2018) som studerat lärares agens i arbetet med inkludering menar att dilemman inom pedagogiska praktiker tar sig uttryck som spänningsfält mellan strukturella förutsättningar och lärarnas professionella uppfattningar. Dessa spänningsfält har i studier bland annat visa sig bestå av friktion mellan lärares uppfattningar i relation till styrdokument eller rekommendationer och råd från forskning (Bonner, 2016; Mausethagen & Elde Mölstad, 2015). Relaterat fältet bedömningspraktiker har spänningsfält lärare behöver förhålla sig i samband med skolreformer bland annat visat sig innefatta lärarens egna erfarenheter och värderingar, utformning av policy och styrdokument, rektorer, elever och vårdnadshavare samt klassrumskontextuella förutsättningar såsom elevernas förkunskaper eller klassrumskultur (Willis m.fl., 2019).

Kunskapskraven har i studier visat sig kunna vara styrande för hur lärare lägger upp sin undervisning (Wahlberg & Sundberg, 2018). Detta till exempel att tydligare kunskapskrav har ökat antalet prov och examinationer lärare gör. Studier visar emellertid att lärares förhållningssätt till dessa spänningsfält varierar genom att vissa lärares agens präglas av ett motstånd till externa krav medan andras präglas av ett strävan till efterföljande (Dhammarungruang & Wudthayagorn, 2021). Poulton (2020) som studerat lärares agens i samband med införande av en skolreform i Australien har identifierat att tydligare krav och styrning, till exempel betygskriterier eller standardprov, hade begränsande effekt på lärares agens genom att deras handlingsutrymme minskade. Att lärares agens begränsas i kontexter av tydlig styrning kan bland annat bero på att lärare, och särskilt nyexaminerade lärare, ofta har en ambition av att uppfylla skolreformers och myndigheters förväntningar (Clark, 2015).

Även klassrumskontextuella faktorer, till exempel sociala aspekter såsom elevernas mående, kan ha en betydelse för lärares agens (Eteläpelto m.fl., 2014). Detta eftersom elever påverkas emotionsmässigt av att bli bedömda (se exempelvis Löfgren, 2021). Detta kan ta sig uttryck som etiska dilemman där lärare tar i beaktning hur olika bedömningshandlingar kan medföra negativa konsekvenser för eleverna (Colnerud, 2015; Pope m.fl., 2009). Studier har till exempel visat att lärare tar hänsyn till elevernas ansträngning både i fråga om vad som bedöms men också hur bedömningar görs (Brookhart, 2015; Lekholm m.fl., 2009).

Som motvikt till styrning eller klassrumskontextuella faktorer som har begränsande inverkan kan lärares agens stärkas och möjliggöras genom kollegiala processer (Pappa m.fl., 2017). Lärares agens är därför beroende av det lokala sammanhanget såsom förutsättningar och inslag av kollegialt samarbete. Att kollegiala samarbeten stärker lärares agens kan förstås utifrån studier som visar att lärares uppfattning om handlingsutrymmet är avgörande för deras agens (Nguyen m.fl., 2022). När uppfattningar om handlingsutrymmet förändras genom kollegiala processer kan därmed lärares agens i deras bedömningspraktiker stärkas. Samtidigt indikerar forskning att lärares uppfattningar om möjligt handlingsutrymme i relation till styrdokument inte förändras lättvindigt. I ett aktionsforskningsprojekt där lärare fick utveckla tekniker för bedömning visade resultatet att lärarnas grundläggande uppfattningar om sitt handlingsutrymme i bedömningspraktiker inte förändrades under projektets gång (Wilson, 2019).

Bedömningslitteracitet

Ett närliggande begrepp till agens i bedömningspraktiker är begreppet bedömningslitteracitet. Bedömningslitteracitet handlar om lärares bedömningskompetens, det vill säga förmågor och förståelse av både summativa och formativa aspekter av bedömningsarbetet (Pastore, 2023). Brookhart (2013) menar att lärares kompetens i bedömningsarbetet är centralt för självständighet i yrkesutövningen, det vill agens i relation till externa krav såsom styrdokument. Lärare med god förståelse för bedömningsprinciper och metoder har därmed större möjligheter att utöva

agens med utgångspunkt i, och hänsyn till, annat än styrdokument, till exempel elevernas behov eller utbildningsfilosofi. Looney (2017) argumenterar utifrån en metastudie av bedömningslitteracitet att lärares bedömningskompetens inte bara bör förstås utifrån kunskaper i bedömningsmetoder eller praktisk erfarenhet. Lika viktigt, menar Looney (2017), är identitetsaspekter, känslor och värderingar hos lärare för att förstå kvalitet och kompetens i deras bedömningsarbete. Samma uppfattning har Xu och Brown (2016) som utifrån en metastudie av över 100 studier menar att god bedömningslitteracitet kan ta sig olika uttryck och därmed måste förstås som något högst individuellt och därmed inte kan mätas eller värderas genom generella parametrar.

Förhållningssätt till klassrummets förutsättningar har i studier visat sig ha betydelse för hur lärare väljer att utforma kunskapsbedömningar (Farmasari, 2022; Ghiasvand m.fl., 2023; Willis m.fl., 2019). Klasser med stort antal elever kan till exempel medföra att lärare anlägger en mer formellt orienterad bedömningspraktik och mäter elevernas kunskap med prov och därmed får mindre kännedom om elevernas kunskap utifrån informella bedömningar i lektionsarbetet (Susuwele-Banda, 2005). Lärare anpassar också undervisning och bedömning efter elevernas förutsättningar, till exempel att lärare använder olika former för, eller olika svårighetsgrader av, examinationer för att bedöma lågpresterande och högpresterande elever (Farmasari, 2022).

Lärares bedömarkompetens har visat sig tillta med ökad erfarenhet genom att lärare med mer erfarenhet är skickligare på att värdera elevernas prestationer i relation till kriterier (Forsberg & Wermke, 2012; Moss, 2013). Studier har visat att det tar många år för lärare att utveckla dessa kompetenser vilket indikerar att bedömningslitteracitet är nära förknippat med lärarens professionella erfarenhet (Colnerud & Granström, 2015). Även goda ämneskunskaper har visat sig stärka lärares förmåga att självständigt tolka information om elevernas kunskaper och värdera dessa i relation till kriterier (Kron m.fl., 2021). Detta indikerar att erfarenhet och ämneskunskap också är ingredienser i lärares agens genom att erfarenhet har betydelse för

lärares förhållningssätt till spänningsfält mellan externa krav och individuella uppfattningar som beskrivits ovan.

Som nämnts ovan är lärare generellt skickliga på att förutsäga elevers resultat på prov. Det finns emellertid skillnader mellan lärare där vissa pricksäkert kan förutsäga elevernas provresultat och andra inte. Martinez m.fl (2009) menar att en viktig grund för lärares förmåga att förutsäga elevernas resultat på prov beror på i vilken utsträckning lärare gör bedömningar integrerat i klassrumsarbetet. Förekomsten av bedömningspraktiker där bedömning integreras i klassrummet är i sin tur beroende av hur lärare betraktar den informella klassrumsbedömningens möjligheter (Susuwele-Banda, 2005). Lärare som inte betraktar klassrumsbedömningar som en tillförlitlig metod för mätning av elevernas kunskaper gör heller inte klassrumsbedömningar i någon större utsträckning utan förlitar sig i högre grad på proven. Lärares förmåga att använda den information klassrumsbedömningar av elevernas kunskaper ger, har också visat sig avgörande för att på ett framgångsrikt sätt anpassa undervisningen eller ge effektiv återkoppling till eleverna (Datnow & Hubbard, 2015; Oo m.fl., 2021; Ramos de Robles, 2018).

Utbildningsfilosofi

Agens handlar också om konflikter mellan olika mål i utbildningen, till exempel lärares utbildningsfilosofi och hur de därmed förhåller sig mål framskrivna i policy (Dhammarungruang & Wudthayagorn, 2021). Även uppfattningar i relation till konsekvenser för elevernas motivation har också visat sig ha betydelse för hur lärare utformar bedömningar som syftar till betygsättning (Isnawati & Saukah, 2017). Det kan exempelvis innebära att lärare behöver förhålla sig till en spänning mellan att optimera akademiska resultat och att främja elevernas sociala och personliga utveckling. Lärares vägval i betygsättningspraktiker har i studier visat sig vara influerad av lärares utbildningsfilosofiska uppfattningar om undervisningens mål och därför vad som ska vara föremål för bedömning (Kunnath, 2017). Kunnaths (2017) studie visar exempelvis att flit och ansträngning är faktorer lärare

medvetet beaktar trots att det inte är kunskaper som enligt styrdokument ska bedömas.

Hur bedömning används i undervisningen är sammanknippat med lärares syn på lärande och kunskap (Schildkamp m.fl., 2020). En behavioristiskt präglad syn på lärande tenderar att medföra en undervisningskultur där lärande och prov tydligt separeras genom att bedömningar av kunskaper sker efter avslutad lärprocess. Detta till skillnad från mer konstruktivistiskt präglade uppfattningar som leder till att bedömningar tenderar att integreras i undervisningsprocessen i syfte att stärka lärandet (Shepard, 2000). Vidare är lärares uppfattningar om vad som är viktiga kunskapsformer av betydelse för hur lärare väljer att använda informella eller formella bedömningar. Uppfattningar om att minnesformer är viktiga kunskaper tenderar exempelvis att skapa bedömningspraktiker präglat av formella bedömningsformer medan betoning av tillämpande eller värderande kunskaper tenderar att medföra en bedömningspraktik som också inkluderar informell bedömning (Nenty m.fl., 2007).

För att göra bedömningar av elevernas kunskaper i den vardagliga undervisningen tenderar lärare att vilja utforma sina egna bedömningsinstrument (Moss, 2013; Ohlsen, 2007). Det kan tolkas som ett uttryck för den heterogenitet som lärare uppvisar i fråga om exempelvis kunskapssyn genom att lärare vill ha verktyg för kunskapsmätning som motsvarar just deras uppfattning av vad som ska mätas (Nenty m.fl., 2007). En studie om lärares bedömningsarbete efter återgången från distansundervisning efter Covid-pandemin identifierar bland annat värderingar, identitet och uppfattningar om utbildningens mål som faktorer som har betydelse för lärares val av bedömningsmetoder (Lee & Jeon, 2024). Val av bedömningsmetoder handlar därför om inte bara om bedömningsliteracitet och praktisk kunskap, utan även om värderingar och utbildningsfilosofi.

Även hur formativa bedömningshandlingar tar sig uttryck har i studier visat sig vara beroende av lärares uppfattningar om utbildningens mål (Earle,

2021). Lärare som fokuserar på konkreta delmål i undervisningen tenderar att använda formativ bedömning i mer ”här och nu”-karaktär. Lärare som fokuserar på långsiktigt lärande för framtiden, tenderar att använda formativ bedömning i huvudsak för den egna planeringen av undervisningen (Earle, 2021). Lärare upplever vidare att effekten av bedömning för lärande kan gå förlorad eller förminskas om den sammanblandas med bedömningens summativa syften (Vattøy, 2020). Hur formativa bedömningspraktiker tar sig uttryck har vidare visat ha koppling till lärares uppfattningar av elevernas möjlighet till delaktighet i bedömningsarbetet (Brown & Remesal, 2012). Lärare tenderar därför i gymnasium och högskola förvänta sig att elever tar eget ansvar, exempelvis att eleverna själva ansvarar för att använda den återkoppling de får efter bedömningar (Amrhein & Nassaji, 2010). Detta i jämförelse med grundskolan där elever i högre grad får stöd och uttrycklig guidning i hur de ska arbeta med den återkoppling de får.

Bedömningar av ’high stake’-karaktär

I ämnena svenska, engelska och matematik i årskurs 6 i svensk grundskola skrivs nationella prov, vilka enligt Skolverkets bestämmelser särskilt ska beaktas i betygsättningen (Skolverket, 2022a). I svensk skola uppfattas proven av både lärare och elev som särskilt betydelsefulla i betygsättningen (Bagger, 2015). Det medför att provskrivningar inom ramen för de nationella proven ges ett annat allvar än den ordinarie prov och klassrumsbedömningar av både lärare och elever. Att de nationella proven betraktas som prov av så kallad ’high stake’-karaktär innebär att proven har stor betydelse för betygsättning och av lärare upplevs som överordnade (Jerrim m.fl., 2024). Prov av så kallad ’high stake’-karaktär har i en metastudie visat sig ha betydelse för undervisningen genom att lärare anlägger en mer förmedlande pedagogik i samband med sådana prov (Harlen m.fl., 2002). Nationella standardprov har internationellt visat sig ha påverkan på lärares bedömningspraktiker genom att examinationsformer tenderar att likriktas och att utrymmet för lärares handlingsutrymme därmed kan sägas begränsas (Poulton, 2020), detta även om lärare föredrar

bedömningar integrerade i undervisningen (Narathakoon m.fl., 2020). En konsekvens av prov med 'high stake'-karaktär är att lärare kan uppleva sig pressade att anpassa undervisningens innehåll och utformning utefter de prov som har stor betydelse för betygsättningen, en effekt som kan beskrivas i begreppet 'teaching for the test' (Amengual Pizarro, 2010; Lidar m.fl., 2020; Wyse & Torrance, 2009). Studier av detta så kallade 'teaching for the test'-fenomen har dock visat att det är en komplext fenomen där lärare i grundskolan utvecklar dubbla identiteter (Ali & Hamid, 2020). Å ena sidan tar lärare rollen som myndighetsutövare genom att tillgodose krav från myndigheter och genomföra proven, å andra sidan antar också lärare en roll som går ut på att anpassa undervisningen och förbereda eleverna inför proven. I denna identitet lägger lärare in betänkligheter kring konsekvenser, exempelvis följder för elevernas motivation eller framtida lärande, som prov av 'high stake'-karaktär riskerar att medföra (Chen & Bonner, 2017). Bagger (2015) som studerat nationella prov i en svensk skola beskriver denna identitet i termer av en omsorgsdiskurs som framträder hos lärare i samband med nationella prov. Omsorgsdiskursen handlar om att lärare visar omsorg om eleverna genom att skapa trygghet och lugn, samt till viss del även ge elever hjälp under provskrivande.

Ambitionen att de nationella proven i den svenska skolan ska styra lärares undervisning kan förvisso ses som ett stöd för lärare att stärka likvärdighet i undervisning och betygsättning (Skolverket, 2015). Lärare upplever emellertid en press att provens resultat och det slutgiltiga betyget ska överensstämma (Wetterstrand m.fl., 2017). Skillnader mellan betyg och provresultat ses av lärare som en indikation på att deras helhetsbedömning är felaktig och upplevs som ett ifrågasättande av lärarens bedömningsförmåga. Som konsekvens av detta uttrycker lärare en risk av att nationella prov får oproportionerlig vikt i betygsättningen samtidigt som det formativa bedömningsarbetet nedprioriteras till förmån för en noggrannare summativ bedömning (Vattøy, 2020).

Teoretiska perspektiv och analysverktyg

I detta kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska perspektiv och analytiska verktyg. Det första delkapitlet behandlar avhandlingens övergripande teoretiska perspektiv agens, utifrån vilket lärares agens bedömningspraktiker förstås (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015). För att analysera lärares agens i bedömningspraktiker har det teoretiska perspektivet operationaliserats i två analytiska verktyg. Det första verktyget syftar till att beskriva och analysera hur lärare gör bedömningar. Analysverktyget är baserat på Wallace och Whites (2014) beskrivning av 'dimensioner av bedömning' vilket innefattar bedömningars syfte, användning och relation till undervisningen. Det andra verktyget syftar till att analysera varför lärare gör som de gör. Analysverktyget är hämtat från McMillans modell 'rationaler för bedömning' (McMillan, 2003, 2018), vilken i avhandlingen används för att analysera förhållningssätt till interaktionen mellan lärarens individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar. De två analytiska verktygen är därför nära förknippade med avhandlingens två frågeställningar: "Hur visar sig olika dimensioner av bedömning i lärarnas bedömningspraktiker?" samt "Hur framträder rationaler för bedömning i lärarnas beskrivningar av deras bedömningspraktiker?".

Ett ekologiskt perspektiv av lärares agens

Agens är ett välanvänt begrepp i sociologin i form av perspektiv på förhållandet mellan aktör och struktur (se exempelvis Archer, 1995; Giddens, 1984). Tidigare studier om agens i lärares bedömningsarbete har identifierat att flera olika faktorer är nödvändiga att beakta, till exempel den enskilda lärarens förmågor och värderingar, strukturella villkor såsom styrdokument och policy samt den lokala klassrumskontextens och elevernas förutsättningar, för att förstå lärares agens (Borg, 2017; Chen & Bonner, 2017; Nässström m.fl., 2021; Willis m.fl., 2019). Av dessa faktorer har lärares förhållningssätt visat sig vara centrala (Buchanan, 2015; Poulton,

2020; Xu & Brown, 2016). Agens förstås därför i denna avhandling utifrån ett ekologisk perspektiv av agens (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015), vilket är ett aktörsorienterat teoretiskt perspektiv där agens betraktas som något som uppstår i förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper, omgivande villkor och förutsättningar.

Ett ekologiskt perspektiv av agens innebär att agens betraktas som något som görs eller åstadkoms (eng. achieved) genom aktörens förhållningssätt till interaktionen mellan aktörens individuella egenskaper, omgivande villkor och de förutsättningar som präglar den miljö inom vilken aktören befinner sig i (Priestley m.fl., 2015). Interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar är inte ett samspel i den meningen att dessa nödvändigtvis samverkar. Snarare kan interaktionen handla om motsättningar eller dilemman som kan förstås som spänningsfält, där lärares förhållningssätt till dessa spänningsfält är lärares agens. Agensperspektivet handlar därför inte om att rikta fokus mot lärares förmågor, exempelvis vad de kan eller inte kan göra, utan mot deras förhållningssätt till interaktionen mellan dem själva och de ”kulturer, strukturer och relationer som formar den ’ekologi’” vilken de själva är en del av (Priestley m.fl., 2015, s. 3).

Individuella egenskaper (eng. personal capacities) ska inte strikt förstås som enbart lärares egenskaper och förmågor. Eftersom individuella egenskaper omfattar lärares värderingar, utbildningsfilosofi, erfarenheter och kunskaper utvecklade över tid har agens en tidsmässig dimension. Det vill säga både retrospektiva aspekter (eng. iterativ dimension) såsom kunskaper dragna ur tidigare erfarenheter eller utbildning och framtidsorienterade aspekter (eng. projective dimension) såsom lärares värderingar eller uppfattningar om utbildningens mål (Priestley m.fl., 2015).

Lärares kunskaper, förmågor och värderingar är ofta rotade i tidigare professionella erfarenheter såsom lärarutbildning och lärdomar från yrkesutövning samt personliga erfarenheter som sin egen upplevelse av att vara elev i skolan. En större erfarenhet kan exempelvis därför berika lärares

agens genom en bredare repertoar av handlingsmöjligheter i relation till omgivande villkor och klassrumskontextuella förutsättningar.

Den framtida orienteringen innefattar följder och konsekvenser olika bedömningshandlingar kan få på kort eller lång sikt. Det kan till exempel inbegripa hur olika bedömningshandlingar påverkar elevernas lärande eller deras självkänsla. Orienteringen mot framtiden innefattar dessutom lärares ambitioner och målsättningar, det vill säga deras uppfattningar om vad undervisningen ska leda till på kort och lång sikt. Det innebär att lärares agens i hur bedömningar görs och används präglas av ett samspel mellan lärdomar från tidigare erfarenheter men också om uppfattningar om framtida möjliga konsekvenser av olika bedömningshandlingar.

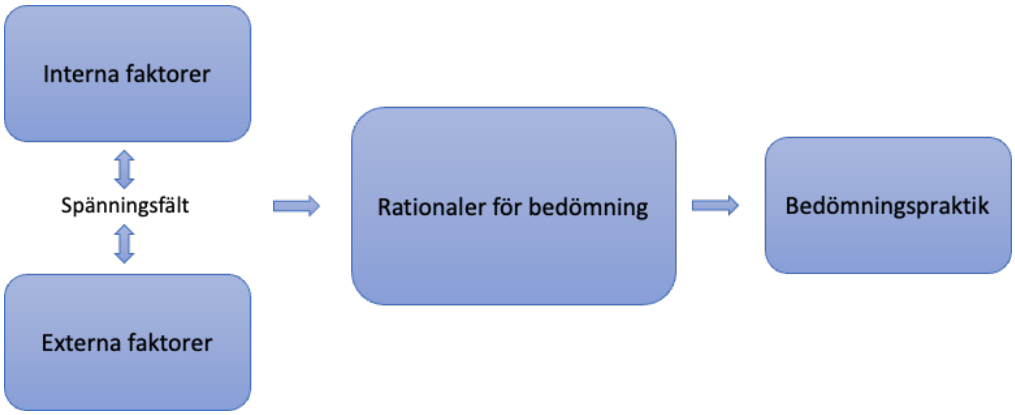
Den ekologiska aspekten av agensperspektivet handlar om att agens betraktas som något som uppstår kontextuellt bundet, det vill säga i en viss 'ekologi'. Biesta och Tedder (2007) beskriver att agens åstadkoms i relation till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar "as they come together in particular and, in a sense, always unique situations" (Biesta & Tedder, 2007, s. 137). Det är följaktligen centralt att utifrån ett ekologiskt agensperspektiv studera förhållningssätt till interaktionen mellan individen och omgivande villkor och förutsättningar som finns inom den specifika 'ekologin', det vill säga den specifika undervisningskontext inom vilken läraren befinner sig.

Rationaler för bedömning

Flertalet studier om lärares agens som utgått från ett ekologiskt agensperspektiv (Buchanan, 2015; Ghiasvand m.fl., 2023, 2023; Willis m.fl., 2019) pekar på att lärares agens i pedagogiska praktiker handlar om förhållningssätt till motsättningar mellan individuella, strukturella och kontextuella faktorer. För att empiriskt analysera lärares agebs bedömningspraktiker har det ekologiska perspektivet av agens operationaliserats till ett analytiskt verktyg i form av McMillans (2003, 2018) modell ”teachers’ classroom assessment decision making” (Figur 1). Modellens huvudpoäng är att bedömningspraktiker betraktas som ett resultat av lärares ’rationaler för bedömning’ vilket kan sägas vara en konceptualisering av lärares förhållningssätt till interaktionen mellan agensperspektivets individuella egenskaper och omgivningens förutsättningar och villkor.

Modell för analys av rationaler för bedömning

McMillans (2003, 2018) modell illustrerar hur bedömningspraktiker skapas som en följd av lärares ’rationaler för bedömning’ (eng. decision-making rationale). ’Rationaler för bedömning’ beskrivs i modellen som resultatet av lärares sammantagna förhållningssätt till spänningsfält mellan interna och externa faktorer. Interna faktorer innefattar lärarens individuella egenskaper, exempelvis uppfattningar, värderingar och kunskap. Externa faktorer innefattar faktorer utanför läraren, som till exempel villkor i form av lagkrav, styrdokument, klassrumskontext och elevernas förutsättningar. Lärares ’rationaler för bedömning’ som förhållningssätt till spänningsfältet mellan interna och externa faktorer är därmed en operationalisering av det som i agensperspektivet beskrivs som agens genom förhållningssätt till interaktionen mellan lärarens individuella egenskaper och omgivningens villkor och förutsättningar.



Figur 1. Rationaler för bedömning. Översatt och reviderad modell av ”Teachers’ classroom assessment decision making” (McMillan, 2003, 2018).

Centralt i modellen och hur den används i analysen är ’rationaler för bedömning’, vilket är lärares sammantagna förhållningssätt till spänningsfältet mellan interna och externa faktorer. Lärares ’rationaler för bedömning’ konceptualiserar lärares förhållningssätt till spänningsfältet mellan interna och externa faktorer och utgör grunden för hur lärares bedömningspraktiker skapas. McMillan beskriver dessa rationaler som ett:

> Idiosyncratic hodgepodge of inputs. Decisions need to be made about what counts and the relative contribution of each factor, including homework, quizzes, tests, projects or papers, and, for many teachers, extra credit, participation, class work, or other indicators of effort. (McMillan, 2003, s. 38).

Att begreppet rational används, och inte exempelvis förhållningssätt, är för att betona att lärares motiv, orsaker och anledningar som ligger till grund för deras bedömningspraktiker är komplexa fenomen. McMillan skriver att lärares ‘rationaler för bedömning’ är en:

> highly individualized, idiosyncratic process, one that did not seem to be founded on common assessment principles. Rather, it seemed to be a hodgepodge of factors and influences, much like what is seen in actual assessment and grading practices. (McMillan, 2003, s. 38)

Som citatet ovan visar beskrivs rationaler som ett ”idiosynkratiskt hopkok”, det vill säga komplext och mångfacetterat. Lärares rationaler kan innehålla motsägelser, inte vara fullt genomtänkta eller inte ens medvetna. Rationalbegreppet kan därför innefatta förhållningssätt som inte alltid är rationella i en logisk koherent mening (McMillan, 2003, s. 38). Det skall betonas att rationaler står i plural eftersom olika rationaler kan vara verksamma vid olika situationer. Betydelsen av olika värderingar, kunskaper eller uppfattningar hos lärare är därmed inte statiska och kan variera i olika bedömningssituationer och över tid.

Spänningar mellan interna och externa faktorer är dock inte alltid en spänning i den mening att de står i konflikt med varandra. Det är således möjligt att interna och externa faktorer samverkar och att lärare inte har någon större spänning eller motsättning att förhålla sig till. Till exempel kan lärares uppfattningar och värderingar ibland, men ibland inte, harmoniera med skrivningar i styrdokument eller begränsande villkor i den lokala klassrumskontexten (McMillan, 2018). Analysen av lärares rationaler handlar därför om att på djupet identifiera lärares förhållningssätt till spänningsfält mellan interna och externa faktorer.

Trots att begreppet faktor kan leda tankarna till kausala förhållanden skall det betonas att begreppet endast används för att i analysen identifiera faktorer som har betydelse för lärares ’rationaler för bedömning’. De exempel som ges nedan på olika uttryck av interna och externa faktorer ska heller inte ses som en absolut avgränsning.

Interna faktorer

Interna faktorer handlar om aspekter som är hänförliga lärarens egen person. McMillan (2018) sammanfattar begreppet interna faktorer i fyra övergripande teman: *lärares kunskap, uppfattningar, förväntningar* och *värderingar*. Interna faktorer grundar sig således i tidigare erfarenheter i form av kunskap och uppfattningar men också framtidsaspekter utifrån värderingar och förväntningar. Lärares kunskap handlar om ämnesmässig kunskap eller olika metoder för bedömning läraren har kunskap om. Lärares

värderingar innefattar lärares utbildningsfilosofi, exempelvis lärarens idéer om utbildningens generella mål och uppdrag. Det handlar också om lärarens betraktande av målen i ett tidsperspektiv, exempelvis vilken tidshorisont lärare utgår ifrån när de sätter mål och formar sin undervisning. Förväntningar handlar om vad läraren förväntar sig av elever, till exempel vilka kunskaper som lärare förväntar sig att eleverna ska visa upp. Förväntningar kan också handla om vad lärare rent nivåmässigt förväntar sig att eleverna ska lära och prestera. Värderingar innefattar aspekter av lärarens utbildningsfilosofi och kunskapssyn, det vill säga vilken och vilka former av kunskap, som anses viktiga att bedöma. Dessa fyra teman är inte ömsesidigt uteslutande utan kan överlappa varandra, till exempel har lärares kunskap och uppfattningar bäring på värderingar genom att de påverkar varandra.

Externa faktorer

Externa faktorer innefattar krav, ramar eller villkor som ligger utanför lärares kontroll men som lärare är tvungna att förhålla sig till i bedömningspraktikens utformande. McMillan (2018) framhåller att externa faktorer varierar beroende av skolkontext och skiljer sig därför åt mellan länder genom lagstiftning samt inom länder genom enskilda huvudmäns bestämmelser. Tre olika nivåer av externa faktorer lyfts fram: externa faktorer på *nationell nivå*, *lokal- eller huvudmannanivå* samt *klassrumsnivå*.

En extern faktor på nationell nivå är lagar och styrdokument rörande bedömning och betygsättning. Styrdokument anger ofta både övergripande och konkreta instruktioner om hur lärare ska gå till väga i bedömningsarbetet. I den svenska skolkontexten är styrdokumenten rörande bedömning i Lgr 11 utformade särskilt för att tydliggöra och styra lärares betygsättning i syfte att stärka likvärdighet mellan lärare (SOU 2007:28). Exempelvis ska resultaten från de nationella proven särskilt beaktas vid betygsättningen, och samtliga kunskapskrav för ett visst betygssteg måste vara uppfyllda för att det betyget ska kunna ges

(Skolverket, 2018a).[2] Nationella prov har i svensk skolkontext tidigare visat sig ha påverkan på hur lärare utformar sina egna prov men också vad som lärare betraktar som innehållsmässigt viktigt i undervisningen eftersom att lärare kan uppleva sig föranledda att förbereda eleverna inför proven (Skolverket, 2016).

På skol- och huvudmannanivån kan bestämmelser från rektor eller skolledning ha betydelse. Det innefattar explicita bestämmelser men också implicita traditioner och normer rörande bedömningsarbetet på en enskild skola. På senare tid har McMillan inkluderat en digital aspekt som extern faktor på grund av ökningen av digitala plattformar för dokumentation och kommunikation av bedömningsarbetet (McMillan, 2018). Tekniska verktyg, som exempelvis digitala lärplattformar, har visat sig skapa möjligheter men dessutom medföra krav och villkor vilka lärare med nödvändighet måste förhålla sig till i bedömningsarbetet (Chen m.fl., 2023).

Externa faktorer på klassrumsnivå handlar om de villkor eller förutsättningar som präglar det lokala klassrummet. Det kan till exempel vara arbetsron i klassrummet eller elevernas förutsättningar av kunskapsmässig eller social natur som skapar begränsningar eller möjligheter för lärares bedömningsarbete. Till klassrumsnivån av externa faktorer inkluderar McMillan vårdnadshavare. Vårdnadshavare har förvisso, menar McMillan, nödvändigtvis ingen direkt inverkan på de bedömningsmetoder eller sätt som lärare gör bedömningar. Däremot kan lärare uppleva en press att kunna försvara och motivera sina bedömningar inför vårdnadshavare.

I den ursprungliga versionen av McMillans modell har klassrumskontexten specificerats som en egen faktor (McMillan & Nash, 2000; McMillan, 2003). I senare versioner (McMillan, 2018) har dock klassrummets förutsättningar inkluderats i externa faktorer, och därmed som ovan beskrivet som en av tre nivåer av externa faktorer. Att inte tydligt särskilja klassrumskontexten från

[2] Dessa bestämmelser ändrades 2022 men var gällande vid studiens empiriinsamling.

andra externa faktorer har framförallt skett utifrån studier av en amerikansk skolkontext inom vilket undervisningselementet i klassrummet ofta separeras från kunskapsbedömningen (Brookhart m.fl., 2016). I studier av den svenska skolan finns det emellertid skäl att särskilt beakta klassrumskontextuella faktorer. Till exempel anger styrdokumenten att bedömningar som gjorts under det vardagliga lektionsarbetet, och därmed inte enbart de formella provsituationerna, ska värderas i betygsättningen (Skolverket, 2018a). Stödmaterial uppmanar dessutom att bedömning ska integreras i lektionsarbetet genom att undervisningen anpassas efter bedömningar av klassens kunskaper och förutsättningar (Skolverket, 2020). En egenskapsskillnad mellan externa faktorer och klassrummets verklighet är vidare att läraren har möjlighet att påverka klassrummet, exempelvis arbetsron, vilket inte gäller för externa faktorer såsom styrdokument. Valet har trots dessa argument gjorts att använda McMillans senaste utformning där klassrumskontextuella faktorer inkluderas i externa faktorer. Detta eftersom fokus för analysen i första hand inte riktas mot olika faktorer i sig utan mot lärares förhållningssätt till spänningsfält mellan dessa faktorer, vilka beskrivs i begreppet 'rational för bedömning'. Klassrummet som kontext innefattas följaktligen i analysen av externa faktorer.

Dimensioner av bedömning

Följande delkapitel beskriver det analytiska verktyg som används för att beskriva och analysera bedömningshandlingarna i de studerade lärarnas bedömningspraktiker. McMillans (2003, 2018) modell fastslår förvisso att lärares 'rationaler för bedömning' resulterar i bedömningspraktiker. Emellertid saknas en beskrivning av vad begreppet bedömningspraktiker innefattar och hur det kan förstås. Tidigare beskrivningar av bedömningsbegreppet har ofta utgått från om bedömningshandlingar syftat till lärande eller inte (se exempelvis Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989). En sådan definition har renderat i en dikotomi mellan bedömningars formativa och summativa syften (Newton, 2007; Taras, 2005). I denna avhandling förstås bedömningshandlingar ur en dimensionsaspekt, vilket innebär att definitionen bedömningar förutom dess syfte dessutom inbegriper hur

bedömningar görs i relation till undervisningen samt hur bedömningen används (Wallace & White, 2014).

Bedömningars relation till undervisningen handlar om hur och när bedömningen görs. Wallace and White (2014, s. 3) beskriver tre nivåer av relationer till undervisningen: (1) bedömning integrerad i undervisningen, (2) som ett inslag i undervisningen samt (3) separat från undervisningen. Bedömningar *integrerade i undervisningen* är informellt präglade bedömningshandlingar som lärare gör inbyggt i sin undervisning, exempelvis genom samtal eller handledning under lektionsarbetet. I motsats står bedömningshandlingar som är helt *separerade från undervisningen.* Det kan exempelvis ta sig uttryck i form av prov eller särskilda examinationstillfällen. Mellan dessa två ytterpunkter finns bedömningar som definieras som *inslag i undervisningen.* Bedömningen sker då förvisso inte som en integrerad del av undervisningen men heller inte helt separat. I stället sker bedömningen som ett inslag i form av en särskild aktivitet. Ett exempel är att en lärare avbryter mitt i en lektion, eller lägger in en mindre övningsuppgift, i syfte att bedöma och stämma av elevernas förståelse innan undervisning återupptas.

Utöver att 'dimensioner av bedömning' innefattar bedömningars relation till undervisningen inkluderas i dimensionsaspekten dessutom bedömningens användning. Den traditionella dikotomin mellan formativ och summativ bedömning, det vill säga mellan bedömningar som syftar till lärande eller till kunskapsmätning, nyanseras här ytterligare utifrån "för vem" bedömningen görs. Bedömningshandlingar med ett lärande syfte kan till exempel göras för elever genom att bedömningen används för att ge återkoppling. Bedömning i ett lärande syfte kan emellertid också användas av läraren genom att bedömningen används för att anpassa dennes undervisningen (Harlen, 2012). På samma sätt kan bedömningar med kunskapsmätande syften användas för elever genom att ge betyg, eller göras för lärarens skull genom att använda bedömning för att övervaka elevernas förståelse. Sammantaget renderar dimensionsaspekten av bedömningshandlingar i fyra 'dimensioner

av bedömning' baserade på Wallace och White modell (2014, s. 3). Nedan följer en beskrivning av dessa fyra 'dimensioner av bedömning'.

Summativ dimension (eng. summative dimension) har bedömningar som syftar till att informera lärare om elevernas kunskaper, till exempel att tillse och övervaka elevernas lärande under pågående undervisningsprocess. Användningen av bedömningar i summativ dimension kan innefatta att bedömningen används av läraren i syfte att stämma av elevernas fortskridande mot de mål som läraren har med undervisningen. Summativ dimension ska här inte sammanblandas med det traditionella summativa bedömningsbegreppet. Summativ dimension innefattar således inte bedömningar som används för betygsättning.

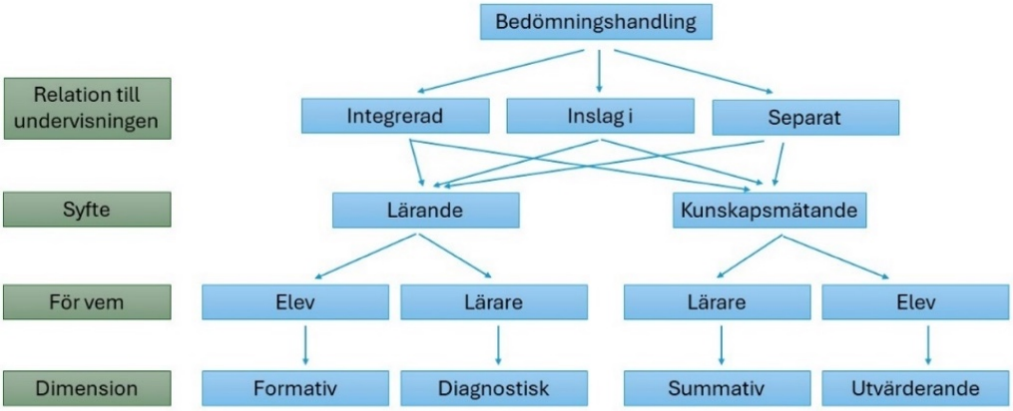
Utvärderande dimension (eng. evaluative dimension) innefattar bedömningar som syftar till att fastställa elevernas kunskaper, ofta efter avslutad undervisningsprocess. Bedömningen i utvärderande dimension används för att rapportera elevers kunskapsnivå till elev, vårdnadshavare och myndigheter, exempelvis genom betygsättning.

Formativ dimension (eng. formative dimension) betecknar bedömningshandlingar som har syftet att informera elever om nästa steg i lärandet. Det innebär att bedömningen används för att ge återkoppling och konstruktiva kommentarer eller föra en dialog med eleverna i syfte att stärka deras lärandeprocess.

Diagnostisk dimension (eng. diagnostic dimension) är bedömningar som syftar till att informera läraren om nästa steg i undervisningen. Det kan innebära att bedömningar används av lärare för att anpassa och justera undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskapsnivå och behov.

Modell för analys av dimensioner av bedömning

Beskrivningen av dimensionsaspekten av bedömning ovan kan sammanfattas i följande modell som illustrerar hur bedömningshandlingar i empirin analyseras. Analysmodellen (figur 2) ska läsas som ett hierarkidiagram uppifrån och ner.



Figur 2. Modell för analys av dimensioner av bedömning.

Utgångspunkten för modellen är att alla bedömningar, oavsett syfte, alltid inleds med att läraren samlar information om en elevs kunskap (Taras, 2005). Insamlande av information om en elevs kunskap kan göras på olika sätt i relation till undervisningen: integrerat, som inslag i och separat från undervisningen (Wallace & White, 2014). Oavsett på vilket sätt i relation till undervisningen bedömningen gjorts, kan syftet med bedömningen vara lärande (traditionellt beskrivet som formativt) eller kunskapsmätande (traditionellt beskrivet som summativt). För att nyansera dikotomin mellan lärande och kunskapsmätande syften analyseras dessutom hur bedömningen används, det vill säga om bedömningens användning är riktad mot läraren eller eleven (Harlen, 2012). Riktningen kan vara mot eleven, exempelvis att bedömningen används för att ge återkoppling, eller mot läraren genom att bedömningen används av läraren för att anpassa undervisningen. Ett kunskapsmätande syfte kan likaså göras för eleven

genom att bedömningen används för betygsättning, men även för läraren genom att bedömning används av läraren för att övervaka elevernas utveckling. Dimensionen av bedömning bestäms följaktligen utifrån om syftet är lärande eller kunskapsmätande samt om den används i riktning mot elev eller lärare.

Design och metod

Följande kapitel beskriver avhandlingens design, empiriinsamling och analysprocess samt diskuterar generaliserbarhet, kvalitet och forskningsetiska överväganden.

Fyra fallstudier

Avhandlingens design kan beskrivas som en multipel fallstudiedesign genom att fyra fall av bedömningspraktiker studeras (Stake, 2006). Avhandlingens teoretiska perspektiv av lärares agens innebär att det förstås som ett fenomen genom lärares förhållningssätt till individuella egenskaper och omgivningens förutsättningar och villkor (Priestley m.fl., 2015). Förståelsen av agensbegreppet innebär att både aktörers förhållningssätt till omgivande villkor och de omgivande kontextuella förutsättningarna varierar. För att kunna beskriva och analysera lärares agens i bedömningspraktiker motiverar detta en multipel fallstudiedesign, där varje lärares praktik, inklusive deras förhållningssätt till samspelet mellan individuella egenskaper och de omgivande villkoren och kontextuella förutsättningarna, studeras separat. Fallstudiedesignen motiveras vidare utifrån dess styrka i att studera enskilda fall på djupet vilket möjliggör utforskandet av komplexa fenomen (Choy, 2014; Stake, 2005), som lärares bedömningspraktiker är (Moss, 2013).

Den multipla fallstudieansatsen kan beskrivas som en ”instrumentell fallstudie” (Stake, 2005, s. 3). En instrumentell fallstudie innebär att fallen i avhandlingen fungerar som exempel, eller instrument, för att erhålla kunskap om ett fenomen, i detta fall lärares agens i bedömningspraktiker, vilket de fyra fallen är uttryck av. Analyser av fyra fall av lärares bedömningspraktiker syftar följaktligen till att bidra med kunskap om lärares agens i bedömningspraktiker i årskurs 6. Stake (2006) menar att inget enskilt fall i kvalitativa studier kan vara representativt för hela det studerade fenomenet, det vill säga att ett enda fall kan ge kunskap om alla aspekter av ett vetenskapligt problem. De fyra fallen är därför att betrakta som en variation av empiriska exempel, där analys av respektive fall kan

bidra med kunskap genom teoretisk generalisering om lärares agens i bedömningspraktiker i årskurs 6.

Falldefinition och urval

Ett fall kan definieras som ett avgränsat område, som en specifik miljö, händelse eller ett kontextuellt sammanhang (Creswell, 2017). I avhandlingen har fyra lärare i årskurs 6 studerats som separata fall genom observationer av, och intervjuer om, deras bedömningspraktik. Att studera lärares bedömningspraktiker i just årskurs 6 motiveras av att betyg sätts för första gången och att nationella prov i ämnena svenska, matematik och engelska genomförs i årskurs 6. Eftersom reformpaketet, som Lgr11 var en del av, infördes cirka 10 år innan studien genomfördes är det dessutom ett lämpligt tillfälle att studera reformens praktiska realisering i lärares bedömningspraktiker (Signe, 2017). Valet att studera fyra fall av bedömningspraktiker har gjorts utifrån en avvägning mellan djup och mängd. Stake (2006) rekommenderar ett antal mellan 4-10 fall, medan andra fallstudieforskare (Schoch, 2020) rekommenderar 3-4 fall. Lämpligt antal är beroende fallens karaktär och empiriinsamlingens storlek. Ett stort antal fall kan förvisso ge större variation av kontexter men riskerar att inte ge det djup och fyllighet som är en av fallstudiens grundläggande särdrag (Stake, 2006).

Urvalet kan karaktäriseras av ett strategiskt variationsurval (Marshall, 1996; Patton, 2015). Variationsurval i kvalitativ forskning har, till skillnad från kvantitativ forskning, inte syftet att urvalet måste vara representativt för en specifik population för att möjliggöra en bredare generalisering av slutsatser (Lewis m.fl., 2014). Ett variationsurval möjliggör att utifrån olika falls generella och specifika villkor analysera och förstå generella och specifika aspekter av det studerade fenomenets natur (Smith, 2018; Stake, 2006). Variationsurvalet har därmed baserats utifrån studiens teoretiska perspektiv (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015) av det studerade fenomenet agens i bedömningspraktiker genom att urvalet haft ambitionen att inbegripa en variation av individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar. Urvalet möjliggör därför inte jämförelser mellan fallen i

en empirisk mening i ambitionen att identifiera faktorer som skapar skillnader utan snarare olika exempel på bedömningspraktiker vilka analyser av kan bidra till att skapa kunskap om lärares agens i bedömningspraktiker.

Urvalet har därför innefattat variationer utifrån aspekter som tidigare forskning indikerat kan medföra olika villkor och förutsättningar för bedömningspraktiker. Dessa är lärarens erfarenhet mätt i antal år i yrket, det ämne läraren undervisar i och geografisk plats. Yrkeserfarenhet har visat sig ha betydelse för hur lärare hanterar förutsättningar i klassrummet som elevantal och resurstillgång, men också hur man förhåller sig till externa faktorer som skolpolicy och styrdokument (Borg, 2017; Colnerud & Granström, 2015). Nyexaminerade och icke behöriga lärare har vidare valts bort helt då lärares bedömningsarbete under den första tiden i yrket är i en process av stark formering. Studier visar att lärare utvecklas i mycket snabb takt de första fem åren (Leigh, 2010) och därför har ingen lärare med mindre än fem års erfarenhet tagits med i urvalet.

Urvalet har vidare gjorts utifrån fyra olika ämnen, matematik, engelska, samhällsorientering (SO) samt naturorientering (NO). Dessa ämnen är de fyra största ämnena i årskurs 6 enligt Skolverkets timplan (Skolverket, 2021). Valet av dessa fyra ämnen har dessutom motiverats utifrån att två av dem, engelska och matematik, men inte SO och NO, omfattas av nationella prov i årskurs 6. Förekomsten av nationella prov har i tidigare forskning visat sig ha påverkan på lärares praktiker, till exempel så kallad ”washback effect” vilket innebär att undervisningen planeras och anpassas utefter de centrala provens innehåll (Amengual Pizarro, 2010; Cizek, 2005; Wyse & Torrance, 2009). Valet av fyra olika ämnen har också skett utifrån att de fyra ämnena härstammar ur olika ämnes- och vetenskapliga traditioner, vilket ofta innebär olika kunskapsuppfattningar (Sayer, 2000). Ämnen har olika ämnesinnehåll och olika kunskapsformer vilket har visat sig ha betydelse för hur lärares bedömningar utformas och görs (Frey & Schmitt, 2010; Lundgren, 2020).

Den geografiska variationen i urvalet har skett genom att två av skolorna där lärarna arbetar är belägna i tätort och två i landsbygd. Geografisk variation har bedömts relevant i urvalet eftersom tidigare forskning visat att geografisk placering och ortsstorlek inrymmer en socioekonomisk variation, exempelvis vårdnadshavares utbildningslängd eller studiemässiga förutsättningar i hemmet. Geografisk variation kan därför tänkas ha betydelse för klassrumskontextuella aspekter som elevernas kunskapsmässiga förutsättningar eller vårdnadshavares engagemang i elevernas skolarbete (Brismark m.fl., 2016; Skolverket, 2018b).

Empiriinsamling

Empiriinsamlingen har i respektive fall skett över en eller två terminer och består av observationer och intervjuer. Empiriinsamlingens urval och innehåll illustreras i följande tabell:

Tabell 1 – Fallöversikt och empiriinsamling

Lärare	Peter 53 år	Erika 31 år	Simon 64 år	Unni 44 år
Skola	Västerskolan	Norrskolan	Österskolan	Söderskolan
Ämne	Matematik	Engelska	NO	SO
År i läraryrket	15	5	30	15
Geografisk plats	Landsbygd	Tätort	Tätort	Landsbygd
Observationer	15 tillfällen á 60-120 min.	10 tillfällen á 90 min.	13 tillfällen á 70 min.	13 tillfällen á 80-100 min.
Intervjuer	13 intervjuer á ca 30-45 min.	8 intervjuer á ca 20-40 min.	12 intervjuer á ca 30-50 min.	11 intervjuer á ca 20-40 min.

Att följa lärarna och studera deras bedömningspraktik över en tidsperiod har bedömts viktigt utifrån att minska risken att säsongsvariationer av bedömningsrelaterade händelser får överdrivet genomslag. Avsikten var att följa varje lärare i två terminer men på grund av oförutsedda omständigheter, såsom föräldraledighet och beslut om pensionering, har empiriinsamlingen i två av fallen, Erika och Simon, i huvudsak skett under en termin. Lektionsobservationer och intervjuer har i dessa fall då genomförts med tätare intervall. Empiriinsamlingen har generellt drabbats negativt på grund av pandemin Covid-19 då skolorna under en period under empiriinsamlingen nekade, eller var mycket restriktiva med att, ta emot besökare i klassrummen. Detta resulterade att antalet observationstillfällen och intervjuer i fallet Erika är något färre än de övriga, vilket medfört att resultatavsnittet om Erikas praktik också är något kortare i jämförelse med de andra.

Att observationer och intervjuer sker över en längre tidsrymd har dessutom betydelse för empiriinsamlingsprocessens kvalitet genom att ett förtroende mellan forskare och respondenter kan byggas upp och forskarens tillgång till studieobjektet ökar (Emerson m.fl., 2011). Förtroende mellan forskare och deltagare är emellertid subjektivt och starkt beroende av personliga egenskaper hos forskare och deltagare (Guillemin m.fl., 2016). En gemensam bakgrund kan stärka detta förtroende (Guillemin m.fl., 2018), till exempel en gemensam yrkesbakgrund eller utbildning, vilket är fallet i denna studie. Det är följaktligen alltid en svårighet att med säkerhet i kvalitativa studier veta vad som är så kallade tillrättalagda versioner. Att intervjuerna baseras på frågor grundade i observerade händelser i klassrummet kan minska risken att deltagare beskriver sina praktiker utifrån konstruerade ideal. En vidare aspekt av detta är också hänförligt till analys- och tolkningsprocessen genom att ett kritiskt anslag i denna är nödvändigt.

Det finns inget givet mått på hur många observationer och intervjuer som krävs eller under hur lång tid ett fall i en kvalitativ ansats ska studeras (Patton, 2015). Målet har varit att kombinera en empiriinsamling över tid med en avvägning mellan mängd och djup. Att göra flertalet observationer

vid olika tidpunkter kan minska risken för att tillfälliga variationer i lärarnas bedömningsarbete får oproportionerligt genomslag i det empiriska materialet. Samtidigt kan den longitudinella designen möjliggöra en bred empiriinsamling och flera aspekter av lärarnas bedömningspraktiker. En exakthet i lämplighet för antalet observationer och intervjuer kan inte fastställas generellt utan är till stor del en bedömningsfråga utifrån när det empiriska materialet uppfattas kunna möjliggöra en meningsfull och rigorös analys (Tracy, 2010).

Avhandlingens empiriinsamling kan slutligen sägas vara influerad av en så kallad 'utforskande process', vilket är ett begrepp härlett från etnografi (Emerson m.fl., 2011; Hammersley & Atkinson, 2019). En utforskande process i empiriinsamlingen för studiet av lärares bedömningspraktik har använts eftersom det kan vara svårt att på förhand känna till alla faktorer av betydelse. Logiken av empiriinsamling som en 'utforskande process' är i linje med fallstudier som vetenskaplig design utifrån möjligheten att genom djupstudier av ett fenomen upptäcka och identifiera på förhand icke kända aspekter och infallsvinklar (Agee, 2009; Merriam, 1998; Stake, 2005). Den utforskande processen har handlat om att aspekter av vad som observeras och vilka frågor som ställs i intervjuer kan kompletteras och utvecklas under själva empiriinsamlingens gång (Agee, 2009; Göransson, 2019). En utforskande process i empiriinsamlingen kan motverka både teoretisk trångsynthet och ytlig förståelse av pedagogiska praktikers innebörd vilket är särskilt fruktbart i praktikpedagogisk forskning (Wilhelmsson & Damber, 2022). Ändamålet med en utforskande process i empiriinsamlingen var att erhålla ett fylligt empiriskt material för analys.

Observationer av bedömningshandlingar i klassrummet

En del av avhandlingens empiriinsamling har skett genom observationer av lärarnas bedömningshandlingar i klassrummet. Aktiviteter som i observationerna registrerats som bedömningshandlingar är när lärare på

något sätt samlar information om en elevs kunskap eller använder information från en tidigare bedömning (Mavrommatis, 1997).

Observationsguiden (bilaga 1) har utformats utifrån avhandlingen första frågeställning om dimensioner av bedömningshandlingar (Wallace & White, 2014) med en struktur bestående av tre fokus: (1) beskrivning av bedömningshandlingen, (2) bedömningssituationens sammanhang, och (3) lärarens efterföljande användning/handling (se bilaga 1). Syftet med observationsguiden har varit att samla in empiri om lärarnas bedömningshandlingar, men också bedömningars sammanhang och användning, för att möjliggöra en analys av bedömningens dimension. Fokus för observationer av bedömningshandlingar (1) har strävat efter att observera och beskriva hur lärare gör för att insamla information om elevernas kunskaper. Sammanhanget (2) har observerats för att synliggöra i vilken situation och undervisningskontext som bedömningen görs. Att observera sammanhanget kan ge information om lärarens syfte med bedömningshandlingen men också om de omgivande villkor som läraren förhåller sig till. Efterföljande handling (3) har observerats för att synliggöra hur läraren använder informationen från bedömningen. Bedömningshandlingar kan vara mer eller mindre explicita, varför en bred mottaglighet för hur lärares bedömningar av elevernas kunskaper kan ta sig uttryck varit viktig.

Observationerna har dokumenterats genom fältanteckningar vilka kort efter observationen renskrivits. Anteckningarna har skrivits på en surfplatta med pekpenna. Att dokumentera med ett digitalt verktyg har varit ljudlöst och smidigt och därmed minimerat störningar av klassrumsmiljön. Fältanteckningarna har i huvudsak varit deskriptiva genom att de beskriver vad som händer i klassrummet. Anteckningarna har också innefattat korta reflektioner eller frågor om bedömningshandlingar, tänkbara förhållanden och möjliga betydelser av olika externa eller interna faktorer. Frågor och reflektioner från observationen har varit viktiga för att välja frågor och samtalsteman i de intervjuer med läraren som skett efter lektionens slut. Det har likaledes skett en växelverkan genom att lärarnas utsagor i intervjuerna

gett upphov till nya perspektiv att fokusera på i observationerna och är därför ett uttryck för hur observationer och intervjuer kompletterar varandra i fallstudiedesignen (Simons, 2009).

Slutligen kan observatörsrollen beskrivas som en passiv observatörsroll (Patton, 2015). Observationerna har i huvudsak skett utifrån en position längst bak i klassrummet och ingen interaktion har skett med elev eller lärare. Emellanåt har dock lärarna under lektionernas gång pratat, reflekterat och även påpekat olika saker som skett under den observerade lektionen. Ambitionen har varit att interagera så lite som möjligt under själva lektionen för att inte påverka lärarnas bedömningspraktiker. En påverkanseffekt existerar dock alltid, det vill säga att lärare anpassar sina praktiker när de blir observerade (Hammar Chiriac & Einarsson, 2018). Denna effekt kan dock minskas genom upprepade observationer och forskning om observationsmetoder av lärares praktiker indikerar att vid fler än 10 tillfällen minskar denna effekt (Weston m.fl., 2021) vilket empiriinsamlingen i samtliga studera fall överstiger.

Intervjuer med lärare

Intervjuerna i studien har i huvudsak skett anslutning till observationstillfällen av lärarnas lektioner. Att intervjuer genomförs i samband med observationer är en styrka när syftet är att ställa frågor som synliggör intervjupersoners uppfattningar och beskrivningar av specifika bedömningar, händelser eller aktiviteter (Edwards & Holland, 2013). Intervjuernas huvudsakliga empiriproduktion har därför i huvudsak bäring på avhandlingens andra frågeställning om lärarnas 'rationaler för bedömning'. Intervjuernas funktion i fallstudierna var att synliggöra lärarnas motiv, upplevelser och förhållningssätt relaterat olika bedömningshandlingar i klassrummet. De fungerade därför som en så kallad 'cross check' av observationerna genom frågor om syften, upplevelser och tänkt användning av de bedömningshandlingar som observerats under lektionerna (Simons, 2009). Intervjuerna har också använts för att fråga om faktorer som kan ha betydelse för deras rationaler men som inte ges uttryck i

observerade lektioner, till exempel faktorer som lokala bestämmelser, styrdokument eller vårdnadshavares betydelse för bedömningshandlingarna.

Intervjuerna i samband med observationerna var vanligtvis i tidsspannet 20-40 minuter. Intervjuerna har varit semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014). Den semistrukturerade formen innebär att frågorna utgår ifrån en intervjuguide (se bilaga 2) som applicerats på den observerade lektionen. Att intervjuerna fokuserar på bedömningshandlingar som observerats har gjort att intervjuerna karaktäriseras som samtal vilket möjliggjort en djupare förståelse av lärarnas pedagogiska praktik (Mashuri m.fl., 2022). Empiriinsamlingen genom semistrukturerade intervjuer i formen av samtal har därför syftat till att samla empiri om 'rationaler för bedömning' genom att lärarna får beskriva motiv, förhållningssätt och uppfattningar i relation till beskrivningar av observationer av deras bedömningspraktik. Eftersom intervjuernas utformning baseras på observationer har de också blivit olika i de olika fallen. Variationer av konkreta intervjufrågor mellan fallen är inte ett problem för avhandlingens analys och resultat eftersom analysmetoden inte grundas i jämförelser. Snarare är ambitionen att utforska olika variationer av bedömningspraktiker vilket gör att olikhet av vilka frågor som ställts i de olika intervjuerna snarare är en styrka eftersom respektive fall kan utforskas utifrån sina unika egenskaper (Magaldi & Berler, 2020).

Då avhandlingens frågeställningar berör områden som kan vara svåra att samla in empiri om genom enbart intervjufrågor baserat på observationer, till exempel hur lärarna gör bedömningar separat i relation till undervisningen, har det därför även ställts frågor om sådant som inte aktivt härletts från observationerna. Den empiri om lärarnas praktiker som enbart bygger på lärarnas utsagor och inte observerade händelser har analyserats mer kritiskt eftersom den endast visar vad lärarnas säger att de gör och inte vad de faktiskt gör. Intervjuerna har spelats in. Vid några tillfällen har lärare givit förklaringar eller beskrivningar under själva lektionsobservationen vilka nedtecknats så citatnära som möjligt.

Kodningsprocess och analys

Intervjuerna har transkriberats och fältanteckningarna av observationerna renskrivits. Därefter påbörjades en kodningsprocess av det empiriska materialet i två cykler vilken efterföljdes av en teoretiskt tolkande analys. För att koda, sortera och strukturera det empiriska materialet har programvaran Atlas TI använts.

Två kodningsprocess i två cykler

Den första kodningscykeln kan beskrivas som en datadriven kodning (Gibbs, 2018; Miles m.fl., 2020). Det har inneburit en genomläsning av det empiriska materialet och kodning av meningsenheter. En meningsenhet kan vara enskilda meningar, men är ofta sammanhållande resonemang eller händelseförlopp. Den datadrivna kodningen, i litteraturen även beskriven som en ”conceptual coding” (Miles m.fl., 2020, s. 66), har inneburit att meningsenheter i empirin kodats med ord eller koncept som sammanfattar dess innehåll. Den första cykeln av kodningen bär därför en induktiv prägel genom att koder skapats utifrån det empiriska innehållet. Styrkan med en datadriven kodning är att det empiriska materialet bearbetas och kodas utifrån dess innehåll. En svaghet å andra sidan är att subjektivitet hos kodaren kan få genomslag, det vill vad som ges fokus i kodningen beror på kodaren (Campbell m.fl., 2013). För att stärka inter-reliabiliteten i kodningen har det empiriska materialet, och kodningen av det, under kodningsprocessen, presenteras och diskuterats med handledare.

Kodningens andra cykel är av deduktiv analytisk karaktär genom att koderna från den första cykeln kategoriseras utifrån teoretiska begrepp (Gibbs, 2018; Saldaña, 2016). Kategorierna är förbestämda genom att de är hämtade från avhandlingens analytiska verktyg. För att kategorisera de koder som beskriver bedömningshandlingar har kategorierna summativa, utvärderande, formativa och diagnostiska ’dimensioner av bedömning’ använts (Wallace & White, 2014) samt om bedömningen gjorts integrerat i, som inslag i, eller separat från undervisningen. För att kategorisera koder som beskriver lärarnas förhållningssätt, motiv, argument för olika

bedömningshandlingar, har kategorierna interna och externa faktorer använts samt vilken typ av intern faktor eller vilken nivå av extern faktor det handlar om (McMillan, 2003). I kodningens andra cykel kan meningsenheter kodas till fler än en kategori, exempelvis om samma bedömningshandling har flera parallella dimensioner eller om lärares resonemang inbegriper flera interna eller externa faktorer. Styrkan med en deduktiv kodning är att innehållet från den första cykeln kategoriseras utifrån en teoretisk förståelse. Detta är förvisso samtidigt en begränsning eftersom analysen därmed avgränsas till de begrepp som teorin anger.

Följande tabell illustrerar exempel på kodningens två cykler genom meningsenhet från empiri, kod från kodningens första cykel samt kategori efter den andra kodningscykeln:

Tabell 2. Exempel på meningsenhet, kod och kategori.

Meningsenhet	Kod (första cykeln)	Kategori (andra cykeln)
”De här kartläggningarna är väldigt bra. Hur kan jag göra de här uppgifterna för att eleverna ska nå de här målen?”	Kartläggnings-övning	Diagnostisk dimension/Inslag i undervisningen
”Eleverna får räcka upp handen för att översätta och förklara. Läraren väntar en liten stund så fler elever hinner fundera och räcka upp handen.”	Frågor i helklass	Summativ dimension/Integrerat i undervisningen
”De ska ju bli världsmedborgare som ska kunna tänka framåt.”	Utbildningens mål	Intern faktor/ förväntningar
”Kursplanen är otydlig med väldigt mycket vad gäller kunskapskraven. Så därför tycker jag att de (nationella proven) är väldigt bra.”	Styrdokument	Extern faktor/nationell nivå

Efter kodningsprocessen har ’rationaler för bedömning’ formulerats i respektive fall, det vill säga en tematisering av lärarnas uppfattningar, attityder och förhållningssätt till spänningar mellan interna och externa faktorer (McMillan, 2003). Formuleringen av ’rationaler för bedömning’ kan beskrivas som en abduktiv process genom att den skett i ett samspel mellan empirisk analys och teoretisk tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det innebär att tematiseringen prövas mot den analyserade empirin i en reflexiv process utifrån frågor om tolkningen är giltig gentemot empirin och om empirin är sammanfattad på ett giltigt sätt i den teoretiska analysen. Denna reflexiva tolkningsprocess har gjorts tills tematiseringar och beskrivningar bedömts harmoniera gentemot empirin samtidigt som empirin är giltigt sammanfattad i tematiseringen. Denna tematisering redovisas i resultatavsnitten genom att lärarnas ’rationaler för bedömning’ har namngivits tematiskt och lägger grunden för strukturen i resultatkapitlens analysdel.

Teoretisk tolkande analys

Efter kodningsmomentets två cykler, vilka i huvudsak handlat om summering och tematisering av det empiriska materialet, har en teoretiskt tolkande analys (Braun & Clarke, 2022) gjorts. En teoretiskt tolkande analys innebär att forskaren söker efter att ”explore, or develope your analysis in relation to, one or more pre-existing ideas or frameworks” (Braun & Clarke, 2022, s. 208). Målsättningen med den teoretiskt tolkande analysen var att göra ”the hidden obvious” (Patton, 2015, s. 570), vilket innebär tolkning och teoretisk generalisering. Tolkningen och den teoretiska generaliseringen kan därför också beskrivas i termer av ”overreading” (Ayres m.fl., 2003, s. 876) eftersom det handlar om att forskaren söker efter att förstå och beskriva underliggande mekanismer. Den teoretiska tolkande analysen har handlat om att formulera en teoretisk förståelse av agens i bedömningspraktiker genom teoretisk generalisering. Utfallet av den teoretiska tolkningen beskrivs och diskuteras under avhandlingens diskussionsavsnitt. En utvidgad beskrivning och metodologisk diskussion av teoretisk generalisering beskrivs nedan.

Kvalitet, generaliserbarhet och kunskapsbidrag

Vetenskaplig kvalitet kan sägas handla om kunskapsbidragets värde (Tracy, 2010). Vilket värde som förväntas av vetenskapliga studier kan variera beroende på vetenskapsteoretisk hemvist. Inom positivistisk tradition och kvantitativa metoder, handlar kvalitetsaspekter vanligtvis om frågor rörande metoders reliabilitet, representativitet i urval och resultatens signifikans (Polit & Beck, 2010). Inom kvalitativ forskning är dock vetenskaplig kvalitet inte relevant att bedöma utifrån sådana traditionella kriterier eftersom att den vetenskapsteoretiska grunden är en annan, ofta både i fråga om ontologiska och epistemologiska perspektiv (Tracy, 2010).

Denna avhandlings vetenskapsteoretiska hemvist kan sägas falla inom kritisk realism (Bhaskar, 2008). En vetenskapsteoretisk utgångspunkt i kritisk realism erkänner förvisso en objektiv verklighet, men menar att möjligheterna att erhålla kunskap om denna verklighet är begränsade (Danermark m.fl., 2018). Epistemologin är därmed konstruktivistisk. Kunskapsbidragets natur i studier med kritisk realistisk vetenskapsteoretisk utgångspunkt handlar därför inte om att verkligheten upptäcks och förklaras utan att underliggande krafter, mekanismer och objekt beskrivs och förstås genom teoretisk konceptualisering (Roberts, 2014).

Hur kvaliteten av teoretiska konceptualiseringar ska värderas behöver därför bedömas utifrån andra aspekter än traditionella aspekter, till exempel validitet och reliabilitet, som ofta används för att värdera kvantitativ forskning. Tracy (2010) beskriver kriterier som kan användas för att värdera kvaliteten i kvalitativ forskning. Ingen av dessa kriterier kan dock enskilt utgöra underlag för att värdera kvalitet i kvalitativa studier. Ett för avhandlingen relevant kriterium är *trovärdighet*. Trovärdighet handlar enligt Tracy (2010) om att resultatet uppfattas tillförlitligt genom fylliga och djupa beskrivningar som samtidigt är både konkreta och detaljerade. Djupa beskrivningar innefattar resultatpresentation där det empiriska materialet är tydligt redovisat, till exempel i form av citat, och inte bara övergripande

sammanfattat. Sådana djupa beskrivningar möjliggör för läsaren att värdera giltigheten i de slutsatser och de teoretiska generaliseringar som görs. Trovärdighet handlar också om resultatets giltighet utifrån vad som beskrivs som triangulering, eller kristallisering, av hur fenomen framträder i olika fall eller genom olika metoder (Tracy, 2010). Logiken bakom triangulering är central inom kritisk realism eftersom den postulerar en singulär och objektiv verklighet som anses kunna förstås bättre om den studeras utifrån olika perspektiv och empiriska exempel.

Ett annat begrepp som kan användas för att bedöma vetenskaplig kvalitet i kvalitativa studier är *rigorositet* (Tracy, 2010). Rigorositet handlar om att empiriinsamlingen har varit tillräcklig för att möjliggöra analys vars utfall ger en korrekt bild av det studerade fenomenet, det vill säga att risken för att tillfälligheter eller perifera aspekter av det studerade fenomenet inte får oproportionerligt genomslag. Hur mycket empiriinsamling eller hur lång tid som krävs för detta kan inte beskrivas i termer av en exakt gräns men bör göras tydligt för en läsare genom en presentation av observerade timmar, antal intervjuer eller andra kvantitativa mått på empiriinsamlingen. Information om empiriinsamlingen beskrivs i metodavsnittet.

Rigorositet handlar dessutom om hur väl resultatet beskrivs för läsaren i syfte att möjliggöra slutsatser om överförbarhet. Kunskapsbidrag i form av överförbarhet har beskrivits som en naturalistisk generalisering (Stake, 2005), intern generalisering (Maxwell, 2020) eller ”case to case”-generalisering (Polit & Beck, 2010). Dessa former av överförbarhet handlar om en generalisering som i huvudsak ålägger läsaren att värdera i vilken utsträckning eller under vilka villkor som resultaten är applicerbara. Kunskapsbidraget i en sådan mening riktar sig följaktligen till verksamma praktiker genom värdering om på vilket sätt och under vilka villkor som studiens slutsatser är relevanta. Svagheter i denna typ av generalisering och studiens kunskapsbidrag är att ansvaret delvis åläggs läsarens förförståelse men också att resultat och slutsatser är fylligt och utförligt beskrivet så läsaren kan göra en sådan värdering (Smith, 2018). Inbyggt finns därför ett dilemma mellan att utförligt redovisa empiri och att formulera

sammanfattade analyser. En alltför utförlig empirisk beskrivning försvårar greppbarhet och förståelse samtidigt som en teoretisk tolkning alltid handlar om att konceptualisera och förenkla till greppbara koncept.

Teoretisk generalisering

Avhandlingens kunskapsbidrag är förvisso delvis av empirisk karaktär genom att fyra analyserade fall av bedömningspraktiker presenteras. Dessa fall har inte ambitionen att vara representativa för lärarkåren i stort eller generaliserbara till andra fall. En del av avhandlingens kunskapsbidrag är emellertid av teoretisk art genom så kallad teoretisk generalisering. Teoretisk generalisering, även kallad analytisk eller konceptuell generalisering, handlar om att skapa kunskap i konceptuella och teoretiska former (Lewis m.fl., 2014; Polit & Beck, 2010; Smith, 2018). Teoretisk generalisering kan handla om att ett resultat sätts i relation till, och förklaras i termer av, ett etablerat teoretiskt koncept. En teoretisk generalisering kan också handla om att konstruera ny teori vilken kan användas för att förstå andra kontexter och studieobjekt (Smith, 2018). Den teoretiska generaliseringen i denna avhandling sker genom att resultatet utifrån analysen av de fyra fallstudierna av lärares agens bedömningspraktiker förstås, diskuteras och teoretiskt konceptualiseras utifrån ett ekologiskt agensperspektiv (Priestley m.fl., 2015). Denna teoretiska generalisering argumenteras för i avhandlingens diskussionskapitel och beskriver och presenterar en analytisk modell för hur lärares agens i bedömningspraktiker kan förstås. Den teoretiska generaliseringen i avhandlingen handlar således inte om att de empiriska resultaten som sådana är direkt överförbara till andra kontexter. I stället är den analytiska modell skapade genom teoretisk tolkning av resultatet, som menas vara generaliserbara genom att den kan appliceras på andra fall för att förstå hur agens i bedömningspraktiker kan ta sig uttryck (Polit & Beck, 2010).

Teoretiska generaliseringar anses inte vara oföränderliga, allomfattande eller definitiva. Syftet med teoretiska generalisering är snarare att skapa kunskap som kan användas för att förstå eller analysera sociala fenomen (Smith,

2018). Teoretiska generaliseringar är heller inte nödvändigtvis generella i den meningen att de generaliserar för fenomen som helhet (Ayres m.fl., 2003). Det kan till exempel handla om generaliseringar av specifika aspekter av hur ett fenomen ter sig i en särskild kontext under specifika omständigheter. Fallstudiens logik skiljer sig därför i detta hänseende jämfört med andra kvalitativa studiedesigner som utifrån representativt selekterat empiriskt material försöker identifiera gemensamma narrativa generaliseringar genom tematisk- eller innehållsanalys. Analysprocessen slutar därför inte efter processen med kodning och tematisk analys inom respektive fall utan fortsätter med en teoretisk tolkande analys av det studerade fenomenet. Den innehållsliga empiriska analysen i avhandlingen lägger följaktligen grunden för en teoretisk tolkning av det övergripande fenomenet, agens i bedömingspratiker, för vilket de studerade fallen betraktas som uttryck för (Stake, 2005).

Ayres m.fl. (2003) menar att en teoretisk generalisering av fallstudier kräver både en ”inom- och mellan fall”-analys. Det innebär inte att fallen jämförs för att dra slutsatser om enskilda faktorers betydelse i termer av empirisk generalisering. I avhandlingen handlar den teoretiska generaliseringen i stället om att förståelse av fenomenet lärares agens i bedömningspraktiker utifrån att det har analyserats och tolkats inom olika separata fall. En jämförelse av dess analyser, vilket av Tracy (2010) beskrivs i termer av en slags triangulering, stärker därför trovärdigheten i denna teoretiska generalisering.

Forskningsetiska överväganden

Forskningsetiska principer kan sägas balansera mellan två intressen, forskningskravet och individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2017). Forskningskravet handlar om att producera kunskap som bidrar till nytta för samhället och den vetenskapliga utvecklingen. Individskyddskravet handlar om att bedriva forskning utan att skada de människor som är inblandade. Inte sällan uppstår en spänning mellan dessa intressen vilket medför att etiska frågor och eventuella risker måste relateras och diskuteras

i förhållande till det vetenskapligt bidraget. Forskningsetiska frågor kräver därför en medvetenhet och ett hänsynstagande under hela forskningsprocessen, både i planerings- och genomförandestadiet (Oliver, 2010). När studien utformas måste exempelvis forskaren fråga sig om forskningsfrågorna är möjliga att besvara med andra metoder så att deltagarna utsätts för mindre risk för negativa konsekvenser (Hammar Chiriac & Einarsson, 2018). Samtidigt bör forskares etiska tänkande inte förlama forskningsprocessen och det handlar således om en balans mellan intressen (Agee, 2009).

Etiska riktlinjer

I enlighet med Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) har studien följt kravet om informerat samtycke, vilket innebär att deltagare har varit informerade om studiens syfte, genomförande och även eventuella risker kopplat till deltagandet. Deltagarna har fått ett skriftligt missiv (bilaga 3) som beskrivit studiens syfte, metod och deltagarnas rättigheter, exempelvis konfidentialitet samt rättigheten att när som helst avbryta deltagandet. I samband med första observations- och intervjutillfället har deltagarens rättigheter och olika möjliga risker som deras deltagande kan medföra beskrivits muntligt. En sådan risk är exempelvis att rektorer, vissa kollegor och elever känner till studiens genomförande och därför potentiellt kan identifiera deltagaren eller vissa specifika situationer i den slutliga publiceringen av avhandlingen. Fastän inte elever i klassrummet studerats har elever och vårdnadshavare informerats genom ett skriftligt brev (bilaga 4) om studiens genomförande.

Kravet på konfidentialitet innebär att identifikation av deltagare i studien inte ska vara möjligt för en utomstående person. Fallstudier är dock beroende av fylliga beskrivningar och detaljrika analyser (Stake, 2005). Studien samlar mycket empiri om några få deltagares praktik vilket gör designen särskilt sårbar för igenkännande av deltagarnas identitet (Merriam, 1998). Resultatkapitlen har därför modifieras genom att byta namn, anpassa vissa beskrivningar och ibland även ändra kön på personer i syfte att

försvåra identifiering. Modifieringen av fallbeskrivningarna har utförts så att den inte påverkar resultatens innehåll. Eftersom analys inte görs av kön eller genus kan både namn och kön på deltagare modifieras och alterneras. Sekretess kräver att all data lagras och skyddas mot obehörig åtkomst (GDPR, 2016). Studiens empiri har lagrats på universitetets server och observationsanteckningar på surfplatta och inspelade intervjuer har tagits bort så fort de kopierats över till universitets server. Uppgifter som kan anses vara känsliga personuppgifter, till exempel religiösa, etniska, funktionshinder eller medicinska eller psykiska diagnoser har inte samlats in.

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460, 2003) anger under vilka förutsättningar forskare ska ansöka om etisk prövning för godkännande. Lagen föreskriver att forskning som samlar in personuppgifter eller känsliga uppgifter, bedriver forskning om mänskligt biologiskt material, fysisk intervention eller forskning i syfte att påverka deltagare fysiskt eller psykiskt ska granskas av Etikprövningsmyndigheten. Eftersom avhandlingens empiriinsamling endast berör myndiga personer, inte samlat in personuppgifter eller känsliga uppgifter, eller haft syftet att påverka människor, fysiskt eller psykiskt, har bedömningen gjorts att empiriinsamlingen inte omfattats av lagen.

Fallstudiedesign och etiska förhållningssätt

Fallstudiedesignen och den longitudinella designen för insamling av empiri har betydelse ur ett etiskt perspektiv utifrån positions- och maktdimensioner i forskningsprocessen (Sultana, 2007). Eftersom en forskare deltar under en längre tid kan omgivningen gradvis acceptera och betrakta forskaren som en naturlig del av klassrummet. Rollen som observatör riskerar att blandas ihop med en roll som kollega eller till och med som en vän. Ur ett forskningsperspektiv kan detta vara bra, och ibland till och med en nödvändighet, för att få tillgång till viss empiri. Ur ett etiskt perspektiv kan dock en rollsammanblandning leda till att deltagarna delar mer information än vad de från början hade tänkt att göra (Husband, 2020). För att göra

deltagarna medvetna om dessa risker har deltagarna under hela insamlingsprocessen påmints om att det är en studie som kommer publiceras i form av en avhandling och att deras deltagande alltid är frivilligt. Att återkommande föra en dialog om forskningsetiska aspekter har också varit betydelsefullt eftersom deltagarna ibland har bättre förmåga att förutse potentiella risker eller konsekvenser än forskaren (Kovats-Bernat, 2002; Oliver, 2010). Kommunikation under hela processen har därför varit viktigt för att rättigheter, roller och skyldigheter ska vara tydliga och ömsesidigt överenskomna.

Resultat

De fyra resultatkapitlen följer en gemensam struktur. De inleds med en kort beskrivning av respektive lärare och skola och en sammanfattning och övergripande beskrivning av lärarens bedömningspraktik. Efter sammanfattningen ges en utförlig redogörelse för bedömningspraktiken i två delar. Den första delen svarar mot avhandlingens första frågeställning genom att 'dimensioner av bedömning' i respektive lärares bedömningspraktik beskrivs och den andra delen svarar mot avhandlingens andra frågeställning genom att redogöra för analysen av lärarnas 'rationaler för bedömning'.

Beskrivningen av bedömningspraktikerna ges utifrån kodningsprocessens kategorisering av bedömningspraktikens summativa, utvärderande, formativa och diagnostiska dimensioner under respektive rubriker. Rubrikerna är följaktligen härledda ur det analytiska verktyget 'dimensioner av bedömning' (Wallace & White, 2014). Under respektive dimensionen beskrivs bedömningshandlingarna utifrån de koncept som framkommit i datadrivna kodningen, det vill säga på vilka sätt bedömningens dimensioner kommer till uttryck i bedömningshandlingar, samt bedömningshandlingarnas relation till undervisningen. Bedömningshandlingarna har också analyserats utifrån deras relation till undervisningen i tre nivåer, integrerat i undervisningen, som ett specifikt inslag i undervisningen samt separerat från undervisningen. Alla fyra dimensioner av bedömning förekommer i lärarnas praktiker men däremot varierar bedömningshandlingarnas relation till undervisningen i de olika fallen. Beskrivningen av analysen av lärarnas 'rationaler för bedömning' (McMillan, 2018) struktureras efter tematiseringen efter analysen av lärarnas 'rationaler för bedömning'.

Simons bedömningspraktik på Österskolan

Simon är 64 år och undervisar i NO-ämnen i mellanstadiet. Simon har tidigare arbetat som lärare i grundskolans låg- och högstadium. Han har också varit skolledare innan han började den nuvarande tjänsten som mellanstadielärare på Österskolan där han arbetat i åtta år. Simon är utbildad grundskolelärare i naturvetenskapliga ämnen och teknik.

Österskolan har kommunal huvudman och är belägen i en tätort med ca 60 000 invånare. Skolan bedriver utbildning i årskurserna F-6 med två klasser i varje årskurs, totalt ca 300 elever. Skolan använder en kommungemensam digital lärplattform för skriftliga omdömen och betygsmatris.

Sammanfattning av Simons bedömningspraktik

Simon bedömningspraktik präglas av bedömningar integrerade i undervisningen. Genom att ställa frågor och föra en dialog med eleverna i helklass i samband med uppstart och avslut samt att vara aktiv under lektionsarbetet i handledning gör Simon fortlöpande bedömningar av elevernas kunskaper. Dessa bedömningar har betydelse för både summativa, utvärderande, formativa och diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken. Simon kan både använda bedömningar integrerat i undervisningen för att anpassa undervisningen eller ge återkoppling i formativt syfte samtidigt som de kan utgöra underlag för betygsättning.

’Rationaler för bedömning’ som framträtt i analysen präglas generellt av en spänning mellan Simons utbildningsfilosofi och bestämmelser och styrning genom styrdokument. Några framträdande rationaler som styr Simons bedömningspraktik handlar om att eleverna ska bli självständiga och delaktiga i sitt lärande. Simons utbildningsfilosofi innefattar även att förbereda eleverna som medborgare i ett framtida samhälle samt att de ska vara trygga att bli bedömda.

Summativa dimensioner av bedömningspraktiken

Summativa dimensioner av bedömning innefattar bedömningar som syftar till att övervaka elevernas lärande. Den summativa dimensionen av Simons bedömningspraktik sker i huvudsak integrerat i undervisningen men till viss del som inslag i undervisningen i form av särskilda uppgifter. Summativa bedömningar, som en integrerad del av undervisningen, görs genom att Simon för en dialog med eleverna i helklass som en del av lektionsstrukturen samt genom individuell handledning under lektionsarbetet. Den fortlöpande dialogen Simon har med eleverna under lektionsarbetet möjliggör för Simon att erhålla information om elevernas kunskapsläge. Utöver dialog med eleverna under lektionsarbetet nyttjar Simon ett verktyg som är av mer separat karaktär i relation till undervisningen, i form av en så kallad ”checklista”. Checklistan är en digital lista varje elev har i vilken momentets innehåll och uppgifter är listade. Checklistan kan varje elev fylla i själv som en form av loggbok utifrån vilken Simon kan bedöma elevernas progress.

En övergripande tendens i Simons praktik är de bedömningar som görs integrerade i lektionsarbetet inte stannar vid ett summativt syfte. Informationen används ofta för återkoppling till eleven eller som underlag för att justera eller anpassa undervisningen. Simon använder också informationen som underlag i betygsättning. Följaktligen blir de summativa bedömningarna i klassrummet inte sällan flerdimensionella eftersom de i slutändan används i formativa, diagnostiska eller utvärderande dimension.

Frågor och handledning under lektionsarbetet

Simon inleder och avslutar alla observerade lektioner med att ställa frågor till klassen om det aktuella ämnesområdet. Elevernas svar ger Simon möjlighet att, som ett inslag i undervisningen, bedöma deras kunskaper. Elevernas svar och eventuell efterföljande dialog ger Simon en god insikt i deras kunskapsläge.

> Efter många frågor till klassen frågar Simon: ”har vi repeterat tillräckligt?”. ”Jaa!” utbrister eleverna varav Simon ställer ytterligare tre-fyra snabba kontrollfrågor innan eleverna får sätta i gång med lektionens uppgifter. (Observation, 27/4-22)

Som observationen av lektionen ovan visar används ofta dessa frågor i syfte att kontrollera att eleverna är redo att börja med lektionens uppgifter. Frågorna kan också syfta till att repetera tidigare ämnesinnehåll och fungerar som en kontroll att eleverna är redo för nästa steg i undervisningen.

> Simon för en dialog med eleverna och låter dem berätta om vad de gjorde igår på lektionen. Vid ett tillfälle pekar han ut en specifik elev som inte räckt upp handen och ber denne berätta något om gårdagens lektion. (Observation, 10/5-22)

Att ställa frågor till specifikt utvalda elever kan således, som i observationen ovan, syfta till att övervaka enskilda elevers kunskapsläge. Simon resonerar så här om att ställa frågor till elever som inte räcker upp handen:

> Vad har de tagit med sig? Hur tänker de? För de vågar tänka i tysthet, men de vågar inte tänka öppet.[…] För jag ser att det ofta är de svaga eleverna som inte vågar prata. (Intervju, 12/4-22)

Som citatet indikerar används frågorna för att stämma av kunskaper hos specifika elever, enligt Simon ofta de lågpresterande eleverna som sitter tysta och som därför aktivt behöver tillfrågas.

Trots att de summativa dimensionerna av Simons bedömningspraktik i huvudsak sker som en integrerad del av undervisningen kan bedömningar separerade från undervisningen, till exempel formella prov, ibland också användas i syfte att övervaka elevernas kunskaper. Simon berättar att han ofta snabbt gör en övergripande helhetsbedömning av elevernas provresultat direkt när provet skrivits.

> Det första jag gör när jag kommer hem ikväll, det är att sätta mig och gå igenom provet. Och då ser jag om de ligger på E. Om de missat en enstaka E-fråga bryr jag mig inte om, eller om de skrivit fel på atom och molekyl någon

> gång bryr jag mig inte heller om. Utan jag ser ju om de kan det som helhet. (Intervju, 12/4-22)

Syftet med att översiktligt gå igenom provet är som Simon beskriver inte att fokusera på detaljer utan att snabbt få en överblick om eleverna kan innehållet och når upp till en godkänd nivå. Det visar också på en överlappning av summativa och utvärderande dimensioner som proven har i Simons bedömningspraktik.

Checklista

En komponent i Simons undervisningspraktik är vad som kallas för ”checklistan”. Checklistan är, som ovan kort beskrivits, ett digitalt dokument där veckans schema, undervisningsmaterial, läsanvisningar och övningsuppgifter finns beskrivna i punktform. Allt eftersom eleverna tar del av undervisningsmaterialet och gör uppgifter kan de i dokumentet kryssa i en ruta att de gjort klart. Checklistan är därför i första hand till för eleverna i syfte att ge en överblick över undervisningens innehåll och uppgifter.

Emellanåt bedömer Simon respektive elevs checklista för att se vad de gjort. Efter en sådan bedömning påminner Simon klassen om vikten att stämma av med checklistan och göra uppgifterna i tid.

> Jag kollade igenom listan igår och det var väldigt många som inte gjort uppgiften de hade från förra lektionen. […] Jag kommer inte påminna er något mer utan ni går i 6:an nu och kommer mer och mer få börja ta eget ansvar. Om man sitter och pratar eller gör annat på lektionen så har man möjligheten att göra klart hemma som en läxa. (Observation, 15/2-22)

Som citatet visar kan Simon använda checklistan som ett bedömningsverktyg separat från undervisningen i syfte övervaka hur det går för elever. Samtidigt menar Simon att det är elevernas eget ansvar och uppgift att se till att man följer tempot och planeringen i undervisningen. Checklistan är därmed i huvudsak till för elevernas skull som ett summativt bedömningsverktyg integrerat i undervisningen.

Hur eleverna använder checklistan varierar dock enligt Simon. Funktionen att markera vad som är avklarat används av de flesta men vissa högpresterande elever använder enligt Simon checklistan som överblick över ämnet. Simon menar att ju äldre eleverna blir, och framför allt i slutet av årskurs 6, desto mindre kontrollerar Simon hur de använt och fyllt i checklistan. Således fungerar den, ju äldre eleverna blir, alltmer som ett stöd för elever, och inte för Simon.

> Nu är det inte ens en krysslista för dem utan nu är det mera ”Ja, det är det här som ska göras i biologi” till exempel så att det är lite olika användning beroende på var man är i sin utveckling. […] Så det här med checklistan är som ett stöd för eleven att inte tappa bort uppgifter. (Intervju, 15/2-22)

Checklistans funktion av självbedömning, genom att eleverna ska bedöma och kontrollera sin egen kunskap, blir tydlig vid ett observationstillfälle i slutet av terminen. Simon berättar för eleverna att han inte längre kommer kontrollera deras checklistor utan ansvaret kommer framgent läggas helt på dem själva att stämma vilka uppgifter de gjort. Simon resonerar om checklistan som ett verktyg för eleverna att övervaka sin lärandeprocess:

> Det är lite av självbedömning på ett sätt för att man ”Ja det här har jag gjort, det här har inte jag gjort, det måste jag göra, den där filmen har jag sett…” och så vidare. (Intervju, 4/5-22)

Simon beskriver att checklistan därför, ju äldre eleverna är, alltmer handlar om självbedömning och ett verktyg för eleverna att själva övervaka sitt lärande och progress i undervisningen.

Utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken

Utvärderande dimensioner av bedömnings innefattar bedömningshandlingar som syftar till kunskapsmätning för att fastställa elevernas kunskap och rapportera till elev, vårdnadshavare eller myndigheter, vanligtvis i form av betyg. Utvärderande dimensioner i Simons praktik sker både integrerat, som inslag i, och separerat från undervisningen. Utvärderande dimensioner är ofta överlappande med

andra dimensioner eftersom den information om elevernas kunskaper som erhållits genom bedömningar med primärt andra syften även kan användas i en utvärderande dimension. Ett exempel på detta är att den information Simon erhåller i klassrummet, genom aktiviteter och övningsuppgifter samt i informella samtal med elever, kan användas för att dokumentera elevernas kunskaper utifrån kunskapskrav och därmed användas som underlag i betygsättningen.

En variation av kunskapsmätningar

Den utvärderande dimensionen av Simon bedömningspraktik präglas av att den sker på flera olika sätt i relation till undervisningen, till exempel genom bedömningar integrerade i undervisningen och bedömningar som inslag i undervisningen. Fastän Simon förvisso gör bedömningar separata från undervisningen såsom prov, är det inte något som har överordnad betydelse i förhållande till andra bedömningar. Tvärtom menar Simon att bedömningar integrerade i undervisningen har stor betydelse i en utvärderande dimension.

> Min betygsbedömning grundar jag ju inte bara på det där provet, jag har ju tentakler till det där samtalet vi hade i klassen och så vidare. Sen vill jag gärna ha ögonkontakt med dem, för jag ser i ögonen när de förstår på något vis, jag läser av dem och jag ser hur de tänker. (Intervju, 4/5-22)

Bedömningar separata från undervisningen, såsom prov, sker följaktligen parallellt med bedömningar integrerade i undervisningen. Simons lektionsstruktur präglas därför av en dialog med eleverna där han fortlöpande bedömer deras kunskaper. Informationen från dessa bedömningar kan Simon använda i ett utvärderande syfte. Särskilt tydlig blir dialogens betydelse i en utvärderande dimension i en klass där eleverna är mycket verbala och Simon enkelt menar sig kan erhålla information om elevernas kunskap. Vid ett intervjutillfälle frågas Simon om betydelsen av att eleverna i just den klassen är verbala och duktiga på att svara på frågor. Simon svarar snabbt:

> Där inne skulle jag ju inte behöva ha några prov! För jag vet ändå vad de kan. (Intervju, 15/2-22)

Att kunskaper eleverna visar i klassrummet kan användas för betygsättning är dock inte alltid självklart för Simon. Vid en kemilektion gör eleverna en laboration vars genomförande och resultat ska redovisas och lämnas in. På en intervjufråga om elevernas resultat på labbövningen kan användas som underlag inför betygsättningen svarar Simon något motsägelsefullt nej:

> Nej, på labben tittar jag bara på om de förstått undervisningen. Sen är frågan hur deras kunskaper visar sig på provet. Men om de misslyckas på provet men har snappat upp det muntligt på labben, då kan det bli godkänt ändå. (Intervju, 15/3-22)

Labbövningen, som ett bedömningsinslag i undervisningen, kan som citatet visar användas i en utvärderande dimension som en slags komplettering till eventuella misslyckanden på provet. Samtidigt är labbövningens syfte, enligt Simon, i första hand summativt genom att stämma av om eleverna förstått undervisningen. En tolkning av Simons resonemang är att labbövningarna inte är tänkta att vara examinerande, men de kunskaper eleverna uppvisar under sådana övningar kan användas som underlag i betygsättningen. Simon resonerar om förhållandet mellan prov separata från undervisningen och bedömningar integrerade i undervisningen:

> Skiljer det någonting på det som händer på lektion och resultatet på provet? Ja, provet styr i så fall inte min bedömning av betyget, men provet kanske befäster min uppfattning. (Intervju, 15/3-22)

Proven har således ett syfte av att bekräfta att de kunskaper som eleverna uppvisat på lektioner är ”befästa”. Proven är emellertid också en möjlighet för eleverna att prestera högre än vad de har visat under lektioner. Ett argument Simon framhåller för att använda olika bedömningar är att olika elever kan ha olika svårigheter med att visa sina kunskaper. Vissa är nervösa, vissa har svår muntligt eller svårt skriftligt. Simon menar att det är en konst att möjliggöra för eleverna att visa sina kunskaper.

> Ibland måste man vara lite lurig när man gör bedömningar. Du kan inte göra på olika villkor, men du kan göra olika, med kontroll. Du måste vara listig som en räv när du ska bedöma elevernas kunskaper. (Intervju, 15/4-22)

Simon argumenterar för att bedömningar som används för att utvärdera elevernas kunskaper utifrån kunskapskrav med nödvändighet måste ske på olika sätt. Ett sätt är i grupparbeten och att Simon hör elevernas resonemang och kan bedöma deras kunskaper.

> De har mycket samtal i grupper, och då kan jag lägga fram att ni ska träna de här begreppen. Så får de sitta och diskutera och då kan jag höra att den här eleven kanske inte kan förklara begreppen muntligt. Men när hon skriver skriftligt så förklarar hon begreppen bättre. (Intervju, 21/2-22)

Som citatet visar kan en muntlig övning i klassrummet ge information om en elevs kunskaps samtidigt som det inte är det enda sättet. I exemplet som Simon lyfter i citatet kan även en skriftlig övning eller uppgift användas som underlag för att Simon ska kunna göra en utvärderande bedömning.

Kompletteringar och nya chanser att visa kunskaper

Som berörts ovan präglas den utvärderande dimensionen i Simons praktik av bedömningar kompletterar varandra. Integrerade bedömningar av vad eleverna visar under lektioner, i grupparbeten och i labbövningar kan komplettera provresultat. Efter prov låter Simon eleverna ofta göra en komplettering på ett alternativt sätt, detta om eleverna önskar eller om Simon misstänker att provresultatet inte gör elevens kunskaper rättvisa. Simon resonerar om att göra kompletterande bedömningar i samband med prov:

> Ska jag sätta ett F i biologi då för att han inte skriver om känsel? Glöm det säger jag! Det kommer jag lösa innan. Alltså jag kommer att ta det med honom på ett annat sätt. Men det är ju jag det. (Intervju, 17/5-22)

Simon sätter inte underkänt i matrisen efter ett prov om det saknas ett specifikt begrepp eller om eleven saknar kunskaper om en enskild del av provet. I stället gör Simon en komplettering, ofta muntlig, med eleven några dagar senare så eleven får en ny chans att visa sina kunskaper. Simon

beskriver att han några dagar efter prov brukar sätta sig ned med eleverna och ställa frågor utifrån provet men också från det material de jobbat med under momentet.

> Då plockar jag fram undervisningsmaterial och prov, och kan eleven berätta sin bild av det, exempelvis universum, om månader och år, jorden och dragningskraften och ebb och flod. Och kan de sätta ord på det. Ja, då vet jag ju att eleven har nått ett E. (Intervju, 15/2-22)

Kompletteringar handlar för Simon om att inte enbart utgå från separata bedömningstillfällen utan att använda bedömningar av kunskaper eleverna visar integrerat i undervisningen. Att eleverna tillåts att komplettera prov med muntliga frågor är ett exempel på hur Simon gör en helhetsbedömning i betygsättningen.

> Muntliga prov är lika viktigt, men då säger jag ”jag vill att du svarar på två frågor”. Kan den eleven sätta ord på det? Jag kanske inte kräver att den ska svara på alla tolv frågor. Och det är ju inte så många andra lärare som tänker så tyvärr, utan de flesta tänker du ska klara provet och om du skrivit F så blir det ett F. (Intervju, 4/10-22)

Att se till helheten innebär att Simon inte är bunden till att eleverna behöver presterar i relation till alla enskilda kunskapskrav. I stället gör Simon en helhetsbedömning utifrån en värdering av elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven som helhet.

Vissa elever får återkommande göra muntliga kompletteringar av skriftliga prov och uppgifter eftersom Simon menar att det skriftliga formatet är det som gör det svårt och alltså inte brister i ämneskunskaper.

> Muntlig kunskap är lika dyrbar. Och jag gör det ju inte det minuten efter, utan jag gör kompletteringen två eller tre dagar senare. Och det sitter ju ofta. (Intervju, 15/3-22)

Simon berättar att några elever flera gånger varit frånvarande vid det ordinarie provtillfället och i stället skrivit provet några dagar senare. Simon är fundersam om vissa elever satt i system att på sås sätt få information om vilka provfrågor som kommer på provet av klasskamrater. Därför ställer

Simon även muntliga frågor till dessa elever för att vara säker på att de har de kunskaper som provresultatet visat.

> Man blir lite fundersam för hon skriver väldigt bra. Har hon fått veta frågorna i förväg av någon annan? […] så jag gick till henne när hon skrev del två igår och sa ”berätta för mig vad du har skrivit här.” (Intervju, 26/4-22)

Simon gör som exemplet ovan en muntlig bedömning som en kontroll av elevernas kunskaper genom att ställa frågor och be eleven att muntligt sammanfatta sina svar på provets frågor.

Dokumentation och kommunikation

Trots att Simon ofta påpekar att han inte föredrar prov utan hellre gör bedömningar integrerade i undervisningen, använder Simon matriser för att dokumentera elevernas kunskaper. Simon kopplar olika uppgifter eller moment till specifika kunskapskrav och skriver in resultat i den digitala plattformen. Simon påpekar flera gånger att han egentligen inte föredrar matriser men att de är det sätt skolan kommunicerar bedömningar med eleverna och vårdnadshavare.

> Jag har sagt till min rektor att jag inte kan jobba stenhårt dem, men jag använder matriser när jag lägger in resultat från uppgifter. […] så att jag kan använda dem när jag tittar på området och gör en betygsmässig bedömning. Men sen måste jag ju göra en professionell bedömning. (Intervju, 15/2-22)

Som citatet visar, använder Simon matriser som ett stöd i betygsättningen men gör också vad han kallar för professionell helhetsbedömning av elevernas kunskaper. Eftersom Simon inte endast dokumenterar bedömningar separata från undervisningen, såsom prov, utan också de kunskaper eleverna uppvisar under lektionsarbetet stämmer emellertid matrisens bild ofta rätt bra med helhetsbilden enligt Simon. Relaterat till matrisen får eleverna i samband med betygssamtal läsa relevanta kunskapskrav och placera in sig själv på E, D, C, B eller A-nivå.

> Och sen, efter ett par lektioner så upptäckte eleverna att ”Oj då, men nu är jag där på nästa steg!” … Så äntligen har jag hittat en fördel med matriser! För självbedömning, äntligen! (Intervju, 17/2-22)

Simon menar att matriser som kommunikationsverktyg, när de används återkommande under året, på ett tydligt sätt synliggör elevernas kunskapsutveckling för dem själva och ger dem en känsla av framsteg. Det, menar Simon, är en stor skillnad från när matriser endast används som ett instrument av lärare i betygsättningsprocessen.

Utöver dokumentation i matriser gör Simon en utförlig separat dokumentation i form av egna anteckningar.

> Jag dokumenterar jättemycket, men jag gör det väldigt sällan på datorn. Jag har listor som jag skriver när de gör redovisningar. […] Och jag kan skriva olika symboler, stjärna på den där, eller en pil uppåt och då vet jag vad det betyder. (Intervju, 15/3-22)

Dokumentationen görs på ett sätt Simon själv utarbetat och kan olika symboler som indikerar olika saker, till exempel i vilken riktning eller vilket betyg eleven är på väg mot. Den dokumentationen sker inte bara efter formella bedömningssituationer såsom prov utan även under lektionsarbetet där eleverna visar upp kunskaper.

> Vi antecknar ju både min kollega och jag. Vi är ganska noggranna att hålla koll på eleverna och sådana här saker. Är det exempelvis någon som har varit lite svag som kliver fram och säger någonting extra idag? (Intervju, 12/4-22)

Dokumentation är följaktligen för Simon något som inte sker enbart vid separata bedömningstillfällen utan något som pågår kontinuerligt. Simons dokumentation görs därmed, i likhet med den utvärderande dimensionen, fortlöpande och även av bedömningar integrerade i undervisningen.

Simons praktik präglas av en tät kommunikation med eleverna och i några fall också med vårdnadshavare. Simon kan behov ringa hem till vårdnadshavare och söker aktivt efter ett samarbete. Särskilt gäller det vårdnadshavare till elever som har svårt i skolan eller av andra anledningar har bekymmer. Simon menar att det i 95 % av fallen fungerar bra och att kommunikationen med vårdnadshavare, exempelvis gällande kompletteringar eller hjälp att göra läxor, fungerar problemfritt. På frågor om Simon upplever konflikter eller påtryckningar från vårdnadshavare,

exempelvis i samband med betygsättning, svarar Simon att det är sällan det händer. Någon enstaka gång har vårdnadshavare hört av sig med påtryckningar om att en elev som varit stökig i kemisalen och förstört ett antal glaskärl inte ska få sänkt betyg på grund av detta. Simon beskriver:

> Som några föräldrar en gång sa: ”Om han gjorde bus på NOn så får inte det påverka betyget”. Nej sa jag, men det påverkar det här kunskapskravet att ”du genomför undersökningar och använder materialet på ett säkert sätt.” Då blev det aldrig något svar från föräldrarna efter det. (Intervju, 31/5-22)

Som situationen ovan visar kan Simon använda kunskapskraven som ett verktyg i kommunikationen med vårdnadshavare. I detta fall för att argumentera för att en elevs beteende på lektioner kan ha betydelse för betygsättningen genom att materialet inte behandlats på ett säkert sätt.

Formativa dimensioner av bedömningspraktiken

Följande delkapitel redogör för formativa dimensioner av Simons bedömningspraktik. Formativa dimensioner av bedömning handlar om att bedömningar används för att informera eleven om nästa steg i lärandet. I observationer av Simons praktik sker formativ bedömning i huvudsak som inslag i undervisningen där Simon i början och slutet av lektioner ställer frågor till eleverna och ger återkoppling på deras svar. Den formativa dimensionen tar sig också uttryck som en integrerad del av undervisningen genom att Simon under lektionsarbetet för en dialog och ger återkoppling till eleverna i både helklass och individuellt. Ett ytterligare uttryck för den formativa dimensionen i Simons bedömningspraktik är kamrat- och självbedömning, det vill säga att Simon låter eleverna bedöma och ge varandra återkoppling. Detta sker både integrerat i, som inslag i, samt separat från undervisningen. En mindre framträdande aspekt av den formativa dimensionen i Simons praktik är återkoppling separerad från undervisningen vilket sker genom skriftlig återkoppling i den digitala lärplattformen.

Frågor i helklass

Att Simon inledningsvis, under och efter varje lektion ställer frågor till eleverna för att stämma av deras kunskaper är något som präglar hans undervisningspraktik. Elevernas svar ger Simon möjlighet att, som ett inslag i undervisningen, ge kommentarer eller ställa följdfrågor. Syftet med frågorna är att både att repetera tidigare kunskaper och introducera eleverna för nya ämnesområden. Ett exempel är under en kemilektion gällande ett arbetsområde om grundämnen där Simon startar lektionen med att visa rubriken ”alkemi” för att sedan ställa frågor till eleverna.

> Simon pekar på begreppet ”alkemi” i texten på skärmen och frågar eleverna om de vet vad det är för något. Eleverna chansar med olika svar innan Simon förklarar att det handlar om att skapa guld. ”Ordet innehåller kemi, vad betyder kemi?” frågar Simon. Eleverna spekulerar att det handlar om atomer, molekyler, experiment, grundämnen med mera. Simon svarar: ”Bra! Märker ni att ni börjar väcka kemi-hjärnan nu?”. (Observation, 21/2-22)

De inledande frågorna, exemplifierat av citatet ovan, tar sig vanligtvis formen av en dialog mellan Simon och eleverna, vilket gör eleverna delaktiga. Om eleverna inte vet svaren på frågorna hjälper Simon genom ledtrådar och ledande frågor.

Emellanåt ställer Simon frågor specifikt riktade till enskilda elever. Ibland ställs frågor till slumpmässigt utvalda elever vilket medför att alla, och inte bara de som räcker upp handen, får svara på frågor. Vid några tillfällen ställer Simon frågor till elever som inte verkar vara aktiva eller distraherade av annat.

> Simon frågar klassen om de minns vad de gjorde på lektionen igår. Eleverna räcker upp händer och svarar en efter en: ”Algoritmer”, ”Elektronik”, ”Förr och nu” med mera. Simon ställer sedan en fråga till en elev som sitter och sover. ”Kim, vad gjorde vi igår?” (Observation, 3/5-22)

Som observationen visar kan frågornas syfte vara att påkalla uppmärksamhet och göra eleverna delaktiga i undervisningen.

Simon avslutar också de flesta lektioner med att ställa frågor i helklass. Frågorna vid lektionens avslutning har förvisso en summativ dimension eftersom de ger Simon information om vad eleverna tagit till sig och deras kunskap. Frågorna syftar dock också till att eleverna ska reflektera över sitt kunskapsläge.

> Simon frågar avslutningsvis vilka som är de fem delarna i evolutionen, eleverna svarar och Simon för en dialog med eleverna och ger kommentarer på deras olika svar. (Observation, 17/5-22)

Den formativa dimensionen av bedömning genom frågor i helklass finns således även i slutet av lektioner genom att frågorna syftar till att eleverna ska få insikt och reflektera över sitt kunskapsläge och lärande.

Handledning under lektionsarbetet

Den formativa dimensionen av bedömning sker i Simons praktik även integrerat i av undervisningen genom med individuell handledning under lektionsarbetet. Den individuella handledningen innehåller element av bedömning genom att Simon ställer frågor, samlar information om elevernas kunskap och för en dialog om deras arbete i klassrummet. Handledning ges till alla elever i klassrummet, det vill säga inte endast till de som räcker upp handen eller ber om hjälp. Ett exempel på en vanlig situation är följande:

> Simon går runt i klassrummet och läser över elevernas axlar vad de skrivit. Simon kommenterar och ger återkoppling på sakfel, språk och konstruktiva förslag vad eleverna ska utveckla. (Observation, 17/5-22)

Trots att elever, som i exemplet ovan, inte ber om hjälp intervenerar Simon genom att ge kommentarer på deras arbete. Eleverna verkar trygga med att ställa frågor, räcka upp handen och be om hjälp, detta menar Simons beror på att de är vana att få handledning under lektionsarbetet.

Handledningen kan innebära att Simon ger vägledning om hur eleverna kan utveckla sina svar och resonemang men påtagligt ofta innefattar Simons handledning bedömning av och återkoppling om elevernas arbetssätt.

> Vid en elev utbrister Simon högt: ”Jag ser att du inte antecknar när du kollar på filmen, och det är inte bra. Du måste ta anteckningar för att kunna minnas sen när du ska skriva uppgiften”. (Observation, 17/5-22)

Handledningen har, som exemplet ovan visar, ofta fokus på hur eleverna arbetar i klassrummet. Simons bedömning och återkoppling fokuserar därför inte endast elevernas kunskaper under lektionsarbetet utan också på hur eleverna tar sig an uppgifter och studieteknik.

Den formativa dimensionen genom handledning framträder även i provsituationer, vilket vittnar om den formativa dimensionens tyngd i Simons bedömningspraktik. Vid ett observerat provtillfälle är Simon inledningsvis passiv och låter eleverna skriva provet utan att han interagerar. Efter en liten stund räcker en elev upp handen varefter Simon går dit och svarar på elevens fråga. Efter att den första eleven ställt en fråga börjar Simon gå runt bland övriga elever och lite försiktigt stämma av hur det går. Allt eftersom provskrivningen fortskrider interagerar Simon alltmer med eleverna och ger dem vägledande handledning. Vid en provsituation utspelar sig följande:

> Simon går runt och pratar med elever även om de inte räckt upp handen eller bett om hjälp. Simon läser också över axeln på eleverna och kan ge kommentarer eller tips på hur de ska tänka eller strukturera sina svar. (Observation, 5/4-22)

Som situationen ovan visar läser Simon elevernas svar och ger eleverna kommentarer och tips på hur svaren kan utvecklas. Handledningen under provskrivandet blir, ju längre provskrivandet går, av mer aktivt ledande karaktär. Det kan till exempel ta sig uttryck i att Simon börjar ge ledtrådar eller ställa ledande frågor för att eleverna ska få hjälp att komma på rätt spår i sina svar.

> Under provet ger Simon aldrig eleverna svar eller ledtrådar men hjälper däremot eleverna in på rätt spår via exempelvis att de tolkar frågan rätt, att de lägger fokus i svaren på centrala delar av frågan. (Observation, 5/4-22)

Simon ger, som situationen ovan visar, inte direkta svar utan snarare handledande råd. Syftet är att väcka elevernas minne och rikta dem rätt i svaren. Det kan till exempel ta sig uttryck genom råd om hur de ska tänka eller hänvisningar till tidigare lektionsaktiviteter.

Kamratbedömning

Ett sätt som den formativa dimensionen tar sig uttryck i Simons bedömningspraktik är att eleverna får bedöma varandra. Kamratbedömningen sker på alla tre nivåer i relation till undervisningen, det vill säga integrerat i undervisningen, genom specifika inslag i undervisningen samt separerat från undervisningen. En typisk kamratbedömningssituation, som sker som ett inslag i undervisningen, är att eleverna delas in i par och får beskriva sina svar för en kamrat. Kamraten ger sedan återkoppling form av vad som var bra och vad som kan förbättras.

> Simon delar in eleverna in par och några får jobba med sin direkta bordsgranne medan andra får flytta tvärs över klassrummet. Simon säger åt eleverna att jämföra sina svar med sin kompis. De ska också med färgpenna markera saker de själva inte skrivit men kompisen skrivit. (Observation, 4/5-22)

Som situationen ovan visar, får eleverna jämföra sina svar med varandra och dessutom med en färgpenna markera sådant som kamraten skrivit men de själva missat. Indelningen av par är genomtänkt. Simon berättar att han delar in eleverna i par som ligger ungefär på samma nivå eftersom kamratbedömning då enligt honom har störst potential till lärande.

Eleverna får också ge varandra återkoppling integrerat i lektionsarbetet. Ett exempel är att när Simon ställer frågor en elev inte ger ett helt korrekt svar, kan Simon be en annan elev att kommentera svaret och utveckla det. Kamratbedömning kan dessutom ske i samband med individuell handledning genom att Simon ber en annan elev att ge förslag till sin kamrat.

> Simon går runt i klassrummet och får en fråga av en elev hur man ska börja texten. Simon avbryter då hela klassen och lyfter frågan: Är det någon som

> har ett förslag på hur man kan börja texten? En elev ger ett förslag. Simon berömmer förslaget och påminner eleverna att man gärna får hjälpa varandra och ge varandra tips. (Observation, 15/2-22)

Vid några enstaka tillfällen under året gör Simon kamratbedömande aktiviteter separerat från undervisningen. Detta sker genom att eleverna anonymiserat får läsa en annan elevs inlämningsuppgift och ge en skriftlig kommentar. Simon förklarar aktiviteten så här:

> De skriver en text och varje elev får ett unikt nummer, exempelvis nummer 7. Jag har en lista, så bara jag vet vem som är nummer 7. Sen ska de bedöma varandra men de ser endast numret så de vet inte vilken kamrat de bedömer. Så får de läsa texten och skriva nedanför vad dom tycker om den. (Intervju,17/2-22)

Som citatet visar är kamratbedömningen i denna form anonym. Eleverna vet följaktligen inte vem de bedömer eller vem som bedömt deras svar. I instruktionerna till övningen är Simon noga med att påpeka att det inte handlar om att hitta fel utan att vara positiv till styrkor i kamratens svar och visa hur kamratens svar kan bli ännu bättre. Simon beskriver styrkan i kamratbedömning när den fungerar som bäst:

> För de ser ju varandra: ”Vad bra att du lyfter det där, det gjorde inte jag”, ”det där hade jag missat, kul att du la in det där” och så vidare. Man ger varandra beröm, men det är ju också ett sätt för dem att se kamraternas svar. (Intervju, 15/2-22)

Syftet är, som citatet visar, formativt genom att eleverna lyssnar på och bedömer varandras svar så de därmed kan se andra perspektiv eller upptäcka saker de själva missat.

Återkoppling efter prov

En sista del av den formativa dimensionen i Simons bedömningspraktik handlar om återkoppling i samband med prov och uppgifter. Återkoppling till eleverna i form av skriftliga kommentarer på provresultat och uppgifter samt i sammanfattande kommentarer av elevernas övergripande kunskapsutveckling sker i den digitala lärplattformen. I Simons praktik är återkoppling separat från undervisningen dock underordnad den som sker

integrerat i undervisningen genom exempelvis handledning då Simon föredrar att ge eleverna återkopplingen muntligt. Detta blir tydligt när Simon beskriver och resonerar om den återkoppling som sker i plattformen.

> Jag skriver i plattformen kommentarer till deras uppgifter, men sen träffas vi och pratar om dem också. Och jag pratar med alla. (Intervju, 12/4-22)

Som citatet visar ger Simon muntlig återkoppling som komplement till den skriftliga återkopplingen i plattformen. Simon beskriver också att vilket sätt återkoppling ges varierar beroende på vilken elev det är. Återkopplingens utformning kan därför vara olika för olika elever.

> En del vill ha det muntligt, en del vill ha det skriftligt, en del skriver jag kanske på en liten lapp åt och ibland fotar jag av någonting och skickar hem till föräldern för att se. Alltså jag gör på så himla många olika sätt. (Intervju, 12/4-22)

Återkoppling kan således för vissa elever ges i huvudsak integrerat i undervisningen medan andra får den i huvudsak separat från undervisningen. När Simon meddelar betygen, och särskilt efter höstterminen, ges också muntlig återkoppling med fokus på vad eleverna behöver utveckla för att nå högre betygsnivå. Enligt Simon kan betyg vara svåra för eleverna att förstå, samtidigt som de ofta ser betygen som något fast, det vill säga som ett kvitto på vad de redan har gjort, snarare än något som visar vad de kan förbättra. Simon menar därför att eleverna generellt uppskattar att få en muntlig återkoppling i samband med betyget eftersom återkopplingen handlar om hur eleven kan utvecklas för högre betyg.

> Men däremot tycker de att det är skönt att de får återkoppling. ”Nu får ju du ett D här utav mig, men du är på väg till ett C, men du är inte riktigt klar.” Då kan jag tala om vad de behöver utveckla. (Intervju, 15/2-22)

Återkoppling i samband med betygsättning visar således på en överlappning mellan den formativa och den utvärderande dimensionen av bedömning i Simons praktik.

Simon menar vidare att återkoppling med nödvändighet måste ske snabbt. Detta eftersom återkopplingens positiva effekt för lärandet, enligt Simon, är beroende av att den sker i närtid till elevens arbetsinsats.

> De vet att när de lämnar ett prov till mig så får de tillbaka det dagen eller två dagar efter. Nästa lektion i alla fall. För det är viktigt för dem att få veta hur det gick snabbt. (Intervju, 12/4-22)

När återkoppling sker i närtid till det eleven gjort ökar också möjligheterna att de kan ta till sig återkopplingen och arbeta vidare utifrån de kommentarer de fått. Simon beskriver tanken med snabb återkoppling:

> De har fått en kommentar eller en delbedömning som man kan kalla det. Sen så får de fortsätta att jobba med uppgiften igen vid ett annat tillfälle och kan se ”Aha, men där skulle jag kunna gjort det så där”. (Intervju, 17/5-22)

Innehållet i Simons återkopplingar inte begränsat till utgångspunkter i elevernas svar. Simon lyfter ofta återkopplingen till en generell nivå om varför eleven fått det resultat de fått. Simon återger ett samtal rörande återkoppling han gett till en elev efter att denne fått underkänt på ett prov:

> Och då var dialogen så här:
> (Simon) ”Men vad var det som hände nu?”
> (Elev) ”Ja alltså, jag trodde att jag kunde det här.”
> (Simon) ”Ja, men jag ser att du inte har läst på”.
> (Elev) ”Nej, det har jag inte gjort”
> (Simon) ”Men då tycker jag att du ska gå in på det som jag lagt ut”. Så jag håller på och lär honom studieteknik nu. (21/2-22)

Som citatet illustrerar är återkopplingens fokus i Simons praktik också riktat mot elevernas lärprocess genom att Simon försöker hjälpa eleverna att skapa en struktur för hur de studerar.

Diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken

Diagnostiska dimensioner av bedömning handlar om att lärare planerar, anpassar och justerar undervisning efter bedömningar av elevernas kunskaper. Diagnostiska dimensioner i Simons praktik innefattar både att

kartlägga elevernas kunskapsbehov och utvärdera sin undervisning. I Simons bedömningspraktik framträder diagnostiska dimensioner främst som en integrerad del av undervisningen genom den information om elevernas kunskaper han erhåller genom handledning och dialog används i syfte att anpassa undervisningen. Till viss del kan emellertid bedömningar separata från undervisningen, exempelvis särskilda övningar eller prov, användas av Simon för att övergripande utvärdera sin pedagogik i relation till dess övergripande mål.

Anpassa undervisning efter bedömningar av elevernas kunskaper

I syfte att undervisningen ska förläggas på en nivå där eleverna kan utvecklas mot målen gör Simon bedömningar av elevernas kunskaper integrerat i undervisningen genom frågor och handledning samt separat från undervisningen genom diagnostiska test och kartläggningsmaterial.

NO-ämnet består av flera ämnen; kemi, fysik, biologi, vilket gör att det kan gå lång tid innan respektive ämne återkommer. För Simon blir det därför viktigt att inför varje nytt ämne bedöma elevernas kunskaper och vad de minns för att kunna lägga undervisningen på en adekvat nivå. Simon beskriver sina tankar i samband med uppstarten av ett moment i fysik:

> Var står de någonstans nu kunskapsmässigt? Och jag såg ju från början av lektionen att de osäkra, men när dom gick därifrån så var det ju två som gjorde tumme upp […] Fysik läste de ju senast i femman och vad de gjorde då liksom? Så jag får ju feedback om deras förkunskaper. (Intervju, 21/2-22)

I den situation som beskrivs ovan bedömer Simon elevernas kunskaper som en integrerad del av undervisningen genom att ställa frågor till eleverna och föra en dialog inledningsvis, under och efter den första lektionen i ämnet. Som citatet visar har klassen inte haft fysik sedan årskurs 5. Vissa klasser har Simon själv haft i tidigare årskurser medan andra haft en annan lärare varför det är nödvändigt för Simon att vid uppstart av nytt ämne göra en inledande bedömning av elevernas kunskaper.

Ett annat exempel på den diagnostiska dimensionen av bedömning, och som sker integrerat i undervisningen, är i samband med en lektion i biologi där Simon planerat att visa en film om evolutionen. Simon bestämmer sig under lektionen för att inte visa filmen och i stället repetera förra lektionens genomgång. I den efterföljande intervjun berättar Simon om orsaken till beslutet att inte visa filmen.

> Därför att jag kände att de hade ju inte kommit dit jag hade tänkt, och de hade heller inte riktigt koll på grundläggande delar […] Så då kände jag att nä, nu måste jag backa planeringen. (Intervju, 17/5-22)

Den dialog Simon har med eleverna integrerat i lektionsarbetet möjliggör bedömningar om eleverna förstått grunderna i evolutionsläran och hur evolution fungerar. Att i det läget visa en film som går in i detaljer om Darwins upptäckter skulle inte vara gynnsamt enligt Simon eftersom eleverna inte förstått principen om arternas utveckling och de starkas överlevnad.

Vid något enstaka tillfälle i slutet av ett moment gör Simon separerat från undervisningen en bedömning i diagnostisk dimension i form av en skrivuppgift av reflekterande karaktär. Fastän uppgiften är i slutet av momentet är syftet inte att skapa underlag för betyg utan att diagnosticera huruvida eleverna har relevanta kunskaper och därmed är redo att gå vidare till nästa moment.

> Simon fortsätter med att beskriva syftet med uppgiften, vilket är att han vill veta om eleverna tillgodogjort sig det de gått igenom, och om de kan gå vidare eller måste ta det ett varv till. (Observation, 10/5-22)

Vid sådana reflektionsuppgifter som den som beskrivits ovan är Simon transparent inför klassen med uppgiftens syfte. Eleverna är följaktligen medvetna om att uppgiften inte kommer användas till betygsättning. Simon använder också kartläggningsmaterial från både Skolverket och från ett läromedelsföretag i syfte att stämma av elevernas kunskaper.

> Sen jobbar jag mycket utifrån kartläggningar […] De här kartläggningarna (från Skolverket och läromedelsföretaget) är väldigt bra. Har jag fått med det jag ska ha fått med? (Intervju, 12/4-22)

Vanligtvis är det endast delar av kartläggningsmaterialet som Simon använder, beroende på vilken förmåga eller kunskap han vill diagnostisera. Eftersom det ofta är kartläggningar genom mindre uppgifter kan det enligt Simon upplevas som en övning för eleverna.

Att göra anpassningar av undervisningen efter bedömningar sker dessutom på en individuell nivå. Det vill säga att anpassningar görs för enskilda elever utifrån bedömningar av deras kunskapsläge. Simon menar att det är viktigt att reflektera över vad orsaken är till att det går som det går för olika elever:

> Ja, men hur ser det ut överlag för den här eleven? För är det bara på detta område som det dippar, då måste man fundera. […] Har jag gjort för svåra uppgifter, har jag gjort för lätta uppgifter? Jobbar de med fel elever när de jobbar i grupp? Då måste jag börja tänka till! (Intervju, 31/5-22)

Som citatet visar är bedömning i syfte att stärka elevernas utveckling centralt i Simons bedömningspraktik. När eleverna avviker från tidigare mönster kan det väcka en reflektionsprocess hos Simon där han reflekterar över vad som inte fungerat. Reflektioner kan handla om undervisningen varit för svår eller för lätt och därmed inte stimulerat lärande tillräckligt. Simon för även en dialog med eleverna om de avviker från den förväntande utvecklingen.

> Jaha, nu gick det inte så bra för en elev. Då bollar jag ofta med eleven: ”Nu ser jag här att du backade lite grann”, ”nä jag mådde inget bra” kan eleven säga, ”Okej, vi tar det en lektion till.” (Intervju, 26/4-22)

Att föra en individuell dialog med eleverna möjliggör för Simon att bedöma orsaker till att de avviker från den förväntade utvecklingen. Utifrån en reflektion av orsakerna kan Simon göra relevanta anpassningar av undervisningen.

Utvärdera sin undervisning

En aspekt av den diagnostiska dimensionen av Simons bedömningspraktik är att Simon ibland refererar till bedömningar för att övergripande utvärdera sin egen undervisning och pedagogiska praktik. Simon menar att det är viktigt för lärare att använda bedömningar, inte bara för att se elevernas kunskaper, utan också för att synliggöra vad som fungerat bra i undervisningen och vad som inte gjort det.

> Och det är också ett krav från mig själv att jag vill utvärdera min undervisning, alltså inte bara elevernas arbete. För det är väldigt lätt att bara bedöma elever hela tiden. Men vad är det jag gör, som gör att det fungerar för eleverna? (Intervju, 15/3-22)

Simons undervisning präglas av att olika elevernas behov kan mötas på olika sätt. Vissa elever får exempelvis individuell handledning i högre utsträckning än andra eller återkoppling på ett specifikt sätt beroende på vad Simon bedömer är effektivt. I detta hänseende utvärderar därför Simon också sin undervisning hela tiden för att, som citatet ovan beskriver, synliggöra för sig själv vad som gör att undervisningen är framgångsrik.

En betydande del av denna aspekt av den diagnostiska dimensionen av bedömning i Simons praktik sker separat från undervisningen. Ett exempel är proven genom att Simon använder proven för att utvärdera sin undervisning.

> Eleverna brukar säga att ”du gillar ju inte prov, varför har du ett prov nu?” Jo svarar jag, det är för att se om det är något område som jag har missat i undervisningen? Så gör man ju i nationella prov eller i matteuppföljningar. Är det något område jag har varit för otydlig i? (Intervju, 12/4-22)

Som citatet visar är fungerar prov också för att synliggöra elevernas kunskapsutveckling och hur väl undervisningen fungerat i relation till den. Bedömningens utvärderande dimension överlappar därmed med den diagnostiska i hur proven används i Simons bedömningspraktik. På en fråga om hur Simon använder proven för betygsättningen svarar han att den

utvärderande dimensionen förvisso är en del av syftet men kanske ännu viktigare är att använde proven som en mätsticka på undervisningen.

> Betygsättningen är ju bara en 'del av kakan' egentligen. Frågan för mig är ju också, har jag lyckats med undervisningen? (Intervju, 21/2-22)

Att Simon använder bedömningar för att utvärdera sin undervisning kan också ske integrerat i undervisningen genom reflektion. Sådan reflektion kan handla om undervisningens innehåll men framför allt om utförandet i exempelvis längd eller om lektioner och uppgifters utformning. Simon beskriver sina reflektioner om undervisningen så här:

> Blev föreläsningen för lång igår, blev den för kort och var det bra innehåll? För i allt jag gör så försöker jag få feedback tillbaka till mig själv. Jag går ibland och tänker mig "fasen, vilken hemsk lektion jag hade där, den var helt värdelöst, varför gjorde jag så där för?". (Intervju, 26/4-22)

Alla bedömningshandlingar i Simons praktik, oavsett formativa, summativa och utvärderande dimensioner, kan följaktligen användas i en diagnostisk dimension genom att Simon utifrån dem reflekterar över sin undervisning.

Analys av rationaler för Simons bedömningspraktik

Följande delkapitel redogör för de 'rationaler för bedömning' som framträtt i analysen av Simons bedömningspraktik. Utifrån avhandlingens analytiska verktyg (McMillan, 2018) har fokus i analysen varit på förhållningssätt till spänningsfält mellan interna och externa faktorer där förhållningssätten beskrivs som 'rationaler för bedömning'. Analysen har renderat i fem rationaler, dessa är *ta egen ställning, ansvar för sitt lärande, lärandet det viktigaste, förbereda för ett framtida liv i samhället* samt *trygghet och bekräftelse.*

Ta egen ställning

Den mest framträdande rationalen i analysen är Simons strävan efter att eleverna ska ta egen ställning i olika frågor. Rationalen att eleverna ska ta egen ställning har betydelse både för den utvärderande dimensionen genom att Simon för de högre betygen värderar självständighet och

argumenterande resonemang men också för den formativa dimensionen genom att Simon riktar frågor och återkoppling i syfte att stimulera elevernas åsiktsbildning. En spänning framträder i att Simon uppfattar att betygssystemet allt för mycket handlar om faktakunskaper och att återge resonemang, men inte stimulerar eleverna att tänka själva. Simon beskriver spänningen så här:

> Jag tycker att samhället och betygssystemet har för mycket fokus på rätt eller fel. Och det är det delvis för mig också men jag vill ju mer. Alltså eleverna måste ju kunna ta ställning även i de naturvetenskapliga tankarna. Och de behöver inte ha rätt eller fel utan bara att de vågar tänka. (Intervju, 12/4-22)

Med fokus på rätt eller fel syftar Simon på mätbara faktakunskaper som kan betygsättas utifrån kunskapskrav. Förmågan att ta egen ställning är dock något Simon värderar högt och som är nödvändigt att eleverna har för att erhålla de högre betygen i Simons bedömningspraktik. Simon menar att betygsättningen innefattar mer än rena faktakunskaper som ofta skriftliga prov och uppgifter mäter. Exempel på sådana kunskaper som krävs för de högsta betygen är att eleven har en utvecklad studieteknik, att eleven diskuterar, är aktiv på lektioner och kan ta egen ställning i olika frågor. Simon berättar om en elev som aspirerar på ett A:

> Jag vet ju att hon är en elev som vill ha A. Och det kommer hon nog få också skulle jag tro. För hon är fruktansvärt duktig och skriver A på alla prov. Men, jag vill ju också att hon är aktiv på lektionerna. (Intervju, 15/3-22)

Simons betygsättningspraktik grundar sig således på en uppfattning att eleverna inte bara skall kunna, utan också bör visa sina kunskaper på olika sätt, skriftligt genom prov och muntligt och genom aktiviteter i klassrummet.

Rationalen att eleverna ska kunna ta egen ställning grundar sig i grund och botten på Simons syn om utbildningens mål. Simon återkommer ofta till att utbildningens mål handlar om att kunna orientera sig i världen, reflektera och kunna ta egen ställning i olika frågor. Det är därför som Simon för de

högre betygen väger in elevens egen förmåga att vara delaktig i undervisningen och att argumentera i olika frågor.

> Ser jag bara till proven, då är jag ute på hal is, det är gammal skola för mig. Så är det inte när du kommer ut i samhället. (Intervju, 26/4-22)

Att få eleverna att tänka själva och inte bara memorera och repetera ett innehåll är dock något som Simon inte kan ge elever, men däremot kan han ge dem möjligheter att utveckla och träna sådana förmågor.

> Jag kan ge dem mycket grunder och basmaterial, men jag kan inte ge dem åsikter. Vad tycker de? Hur ska de som människor påverka detta? Det tycker jag är viktigt. (Intervju, 15/3-22)

Åsikter och uppfattningar måste därför eleverna utveckla självständigt. Att eleverna ska utveckla förmågor att ta ställning bottnar i Simons uppfattning att de behöver en egenhändigt grundad förståelse och uppfattning för att kunna ta beslut av olika slag i sina liv.

> Alltså, hur ska de annars kunna utvecklas i framtiden? De ska ju ta massor med konstiga beslut i sina liv. Så jag vill ju att de ska äga sin egen kunskap och sin egen uppfattning. (Intervju, 12/4-22)

Rationalen om elevernas eget ställningstagande kan ses som ett uttryck för Simons utbildningsfilosofi rörande utbildningens mål. Till denna interna faktor finns dock en spänning till en extern faktor i form av styrdokumenten i ämnet NO eftersom kunskapskraven inte uttryckligen betonar vikten av eget ställningstagande. I spänningen mellan styrdokumenten och Simons egen uppfattning om vad som är viktigt i utbildningen väger Simons egen uppfattning i rationalen betydligt tyngre.

Ansvar för sitt lärande

I linje med att eleverna ska ta egen ställning i olika frågor är en närliggande rational för Simon att eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande. Rationalen tar sig uttryck bland annat i formativa dimensioner av bedömning genom självbedömning utifrån kunskapskrav och den så kallade ”checklistan”. I rationalen att utveckla elevernas egna ansvar framträder inga större

spänningar till andra faktorer. Snarare harmonierar Simons egna uppfattningar med hans tolkning av läroplanen och de riktlinjer skolan har. Ett exempel på hur rationalen tar sig uttryck är i den självbedömning Simon låter eleverna göra. Självbedömningen motiveras av att eleverna behöver lära sig att bli självständiga och själv kunna bedöma vad de behöver utveckla eller förändra, till exempel vilken studieteknik de använder.

> De ska tänka till själva helt enkelt. ”Vad är det jag behöver göra lite bättre?” […] Klättra på trappan själv, vad är det du behöver göra för att utveckla det här? Är det studietekniken eller är det hur man jobbar med uppgifterna? (Intervju, 17/2-22)

Rationalen att utveckla elevernas ansvar har dessutom betydelse för den utvärderande dimensionen av Simons praktik genom matrisanvändning i samband med betygsamtalen. Genom att eleverna får bedöma sig själva utifrån en matris av kunskapskrav och betygssteg kan eleverna enligt Simon bli delaktiga i sin kunskapsutveckling.

> Vi utvärderar tillsammans inför vårens utvecklingssamtal, och så får dom kanske en eller två saker som de sedan tar med sig. Jag brukar säga att de ska äga sitt eget lärande, och ha förståelse för kunskapskraven. (Intervju, 10/5-22)

Utöver elevernas självbedömning utifrån kunskapskraven inför utvecklingssamtalen, sker dessutom en under året fortlöpande självbedömning relaterat till checklistan. Simon anser att det viktigt att eleverna ska kunna ta ansvar när man går i årskurs 6, inte minst inför högstadiet. Under en lektion sker följande:

> Simon frågar eleverna om checklistan och om de har gjort klart förra veckans uppgifter. Eftersom flera elever inte gjort klart förklarar Simon: ”Kom ihåg att ni går nu i sexan, sista terminen innan högstadiet, och nu är det viktigt att kunna ta eget ansvar.” (Observation, 17/2-22)

Checklistan hjälper eleverna att få en överblick över innehållet och uppgifterna i det moment de för närvarande arbetar med. Inte minst gynnar självbedömning utifrån listan lågpresterande elever enligt Simon.

Att eleverna ska träna sig i att ta eget ansvar och succesivt ha större inflytande över sitt lärande är dessutom något som Simon anger att läroplan och skolans rektor framhåller. Inga spänningar framträder därmed i relation till externa faktorer.

> Vår rektor säger ju att eleverna ska äga sitt eget lärande, de ska veta vart de ligger. Och när vi gör när enkätundersökningar om det, då är det ganska hög nivå som uppger att de vet vad förväntas och vad de ska kunna. (Intervju, 10/5-22)

Kommunikationen med eleverna och återkopplingselementet i bedömningen är enligt Simon en viktig faktor för att eleverna ska veta vad som förväntas av dem och därmed kunna ta ansvar över sitt eget lärande. Rationalen är därför en grund till Simons praktik att ständigt göra bedömningar integrerade i undervisningen genom att till exempel fortlöpande ställa frågor och föra dialog med elever.

Lärandet det viktigaste

En rational som har betydelse för alla dimensioner av bedömning i Simons praktik och på många sätt överlappar andra rationaler, är att elevernas lärande är det viktigaste. Det innebär att elevernas lärande är viktigare än exempelvis rättviseaspekter eller myndighetsutövande delar av läraruppdraget. Simons rational i förhållningssätt till spänningar mellan lärande och till externa faktorer som exempelvis styrdokument, betygsättning eller krav på likvärdighet präglas därför av att lärandet är överordnat.

Rationalen har betydelse för den utvärderande dimensionen genom förhållningssätt till styrdokument och tolkning av läroplan. Simon menar att det är en självklarhet att godkänna eleven även om eleven rent tekniskt inte uppfyllt alla delar av kunskapskraven. Ett exempel Simon berättar om är en elev som är mycket duktig i fysik och har mycket goda kunskaper i relation till vissa kunskapskrav men brister i andra.

> Det är klart att du ger ett E. Kan du lägga på ett F på en som är duktigare än jag är på vissa saker? Det går ju inte, han måste ju få visa vad han kan. Och han är en elev som kan fastna på själva textbiten. (Intervju, 12/4-22)

Simon motiverar sådana förhållningssätt utifrån att kunskapskrav enligt honom har en mindre betydelse än ämnets syfte och centralt innehåll. Simon förklarar att det är elevernas lärande och kunskap som är grunden för betygsättningen och inte kunskapskravens exakta formuleringar.

> Eleverna ska ju lära sig kemi. Vad är det som är surt, vad som är basist, hur ska vi rädda vår miljö? Vad spelar det för roll om det står ett kunskapskrav? För mig är det vad som finns i syftet och vad som finns i centralt innehåll som är viktigast. (Intervju, 12/4-22)

Rationalen gör att kunskapskraven kommer i andra hand i Simons praktik och att det första hand handlar om att undervisa och bedöma på sätt som bidrar till lärande. Simon planerar innehåll och bedömningar utefter vad han anser är viktigast och applicerar kunskapskraven på det innehållet vilket inte alltid är lätt.

> Sen måste jag ju trycka in kunskapskraven. Men när jag satt och planerade det här så tänkte jag: ”Nej, det här vart inget bra alltså”. Jag vill ju gå igenom det här, även om jag inte har ett exakt kunskapskrav som säger det. (Intervju, 12/4-22)

Som citatet visar är kunskapskraven inte en begränsning eller utgångspunkt för Simons planering. Även för summativa dimensioner av bedömning har rationalen betydelse genom att Simon bedömer elevernas kunskaper under lektioner i syfte att kontrollera att de verkligen förstått. Simon menar att uppgifter som eleverna gör hemma förvisso kan visa att de kan sätta ihop bra texter med fakta från olika källor, men om de verkligen förstår innehållet och uppgiften har lett till lärande är en annan fråga.

> Ja de hämtar information från Google, de hämtar där, de hämtar, där och det är inte fel. Men jag vill se genom min bedömning, om undervisningen verkligen lett till att eleverna har kunskapen. (Intervju, 15/3-22)

Att Simon ser lärandet som det huvudsakliga målet med bedömningar beror enligt Simon på hans personlighet, det vill säga en intern faktor.

> Jag tänker nästan inte på det, för mig är det i mitt DNA. Även om en ny uppgift är planerad, så känner jag att jag måste gå tillbaka och stämma av, för jag vill få dem med mig innan jag går vidare". (Intervju, 17/5-22)

Bedömningar i summativ och diagnostisk dimension, det vill säga att kontrollera elevernas kunskaper och bedöma om de är redo att gå vidare i undervisningen grundar sig således i en rational om lärande. Rationalen om lärandet har också betydelse för formativa dimensioner genom att Simon i princip alltid ger någon form av återkoppling till eleverna i samband med bedömningar. Ofta sker återkopplingen i nära anslutning till bedömningen och Simon pekar ut lärandet som ett centralt motiv för återkopplingen.

> Det är viktigt för eleverna. För elever behöver ha den här återkopplingen för att kunna gå vidare. Och det här, alltså att ge förklarande återkoppling, tycker jag är alltså lärarens profession. (Intervju, 15/3-22)

Simon anger, som citatet ovan visar, den formativa dimensionen av bedömning som central i lärarens uppdrag och profession. Detta till skillnad från andra aspekter såsom rättvisa eller likvärdighet nästan aldrig berörs i intervjuerna. Även andra formativa dimensioner i Simons praktik, till exempel kamratbedömning, grundas i en rational om lärande. Syftet med kamratbedömning är enligt Simon att eleverna ska träna i att uttrycka sina tankar till varandra, säga fel och utvecklas.

> Varför lyckas de här som är svaga för? Jo, de lyckas ju på grund utav att de jobbar med kamrater i gruppen. Man får samtala. Man får utveckla sina tankar, man får säga fel. (Intervju, 15/2-22)

Att ge kamratbedömning är som citatet visar enligt Simon värdefullt och utvecklande i sig. Särskilt gynnar detta arbetssätt enligt Simon lågpresterande elever och är således värdefullt även om själva kamratbedömningens innehåll är relevant eller inte för mottagaren.

Också under provsituationer blir det tydligt att rationalen om lärandet väger tungt i spänning till exempelvis rättvisa mellan elever och validitetsaspekter av provens kunskapsmätande funktion. Under prov låter Simon de elever som vill använda bildstöd, vilket är bilder som illustrerar ämnesspecifika

ord. Syftet är enligt Simon att eleverna enkelt ska minnas och kunna förstå olika begrepps innebörd för att använda dem i svar på frågor. Simon berättar att det bland kollegor på skolan finns olika uppfattningar om eleverna ska få använda bildstöd på prov eftersom det skulle kunna hjälpa eleverna för mycket och därmed skapa bristande validitet i provens kunskapsmätande funktion. Simon resonerar så här:

> Men är det då inte det fusk att titta på begreppen säger vissa? Nej säger jag, en del elever behöver bildstöd. Om de inte får bildstöd kan de inte skriva något alls. Och de kommer ändå sållas ut i framtiden så att säga. (Intervju, 17/4-22)

Att Simon vill ge de elever som behöver bildstöd under provsituationer vittnar om att det inte är rättvisa mellan elever och den sorterande mekanismen av prov som är viktigt för honom i den utvärderande dimensionen av bedömning. I stället är det lärandet som är centralt genom att bildstödet möjliggör för eleverna att minnas det de lärt sig och få hjälp med att använda begreppen i provsvaren.

Förbereda för ett framtida liv i samhället

En ytterligare rational för Simons bedömningspraktik handlar om elevernas framtida liv i samhället. Det innebär för Simon att utbildningens mål kretsar kring att förbereda eleverna på ett deltagande i samhälle. Rationalen har betydelse för formativa dimensioner genom exempelvis kamratbedömning men även utvärderande dimensioner genom att Simon värderar diskussions- och samarbetsförmågor i betygsättningen. I rationalen finns emellertid en spänning till styrdokumenten, särskilt till kunskapskraven.

> De ska ju bli världsmedborgare som ska kunna tänka framåt. Om det sen står i kunskapskraven så är ju det bara en bråkdel utav vad som står i syftet. För det är syfte och centralt innehåll som styr mig i alla fall. Sen måste jag ju trycka in kunskapskraven. (Intervju, 10/5-22)

I spänningen mellan kunskapskrav och Simons strävan att förbereda eleverna för framtiden är det tydligt att kunskapskraven har en underordnad roll i relation till framtidsperspektivet. Att eleverna ska kunna

diskutera utifrån egna ståndpunkter eller bedöma sig själv, och därmed ha kontroll över sitt lärande, motiveras av Simon utifrån att det är något eleverna behöver i framtiden.

> Så de bästa lärarna, tror jag, det är de som har erfarenhet från yrkeslivet och förstår att det här inte handlar om att slå upp en bok eller skriva en halv sida. Det handlar om hur du kommer åt det här, varför ska du komma åt det här, och vad ska det leda till? Det ska ju leda till människor i samhället. (Intervju, 31/5-22)

Citatet visar Simons uppfattning av utbildningens mål som inte handlar om att rent mekaniskt kunna hämta information från källor och skriva svar på uppgifter utan att ha förståelse för hur, varför och syfte med det man gör.

I undervisningen låter Simon ofta eleverna arbeta tillsammans i grupper men också bedöma varandra genom att ge kommentarer om styrkor och svagheter. Att Simon använder kamratbedömning hör samman med Simons syn på skolans uppdrag att förbereda eleverna inför ett liv i samhället. Simon argumenterar för att de flesta arbeten har ett stort element av samarbete och att skolan därför också bör vara strukturerad på det sättet.

> Jag gillar när man pratar med varandra, för det är ju ingenstans du kan utveckla något helt ensam. Du hämtar ju in fakta eller hämtar in idéer från andra och funderar kring dem. Och det tycker jag att skolan är lite för dålig på, att man är för mycket så här fyrkantig. (Intervju, 15/2-22)

En spänning blir i citatet synligt i att Simon framhåller att skolans utformning ofta handlar om en individuell syn där var och en på egen hand ska läras och bedömas utifrån färdiga koncept vilka illusteraras av kunskapskraven. Rationalen har därför betydelse också för den utvärderande dimensionen genom att eleverna får arbeta i grupp och hjälpa varandra, även i uppgifter och övningar som är betygsgrundande. Simons förhållningssätt till spänningen mellan elevernas individuella prövning och Simons strävan efter samarbete motiverar han med hur det fungerar i arbetslivet.

> De sitter tillsammans och jag tycker att det är stödjande. Det den ena inte kommer ihåg, det kommer den andra ihåg. Och så är det ju också när du kommer ut i arbetslivet. Du kan ju inte allting utantill. (Intervju, 26/4-22)

Som citatet visar är det utifrån en rational om framtiden, inte minneskunskaper, som Simon motiverar praktiken. Det en elev inte kommer ihåg kommer en annan ihåg och de kan stötta varandra i processen att komma fram till ett svar. Därför är fokus, både i formativa dimensioner såsom kamratbedömning och utvärderande dimensioner såsom betygsättning, att eleverna ska göra egna reflektioner, ta ställning i frågor samt samarbeta med varandra.

Trygghet och bekräftelse

En sista rational som framkommit av analysen handlar om att alla elever ska känna sig bekräftade för få en positiv upplevelse av undervisningen i skolan samt känna sig trygga i att bli bedömda. Alla fyra dimensioner av bedömning i Simon bedömningspraktik tar sig uttryck som en integrerad del av undervisningen och präglas av direktkontakt med eleverna, till exempel genom individuell handledning eller frågor i helklass. Samtidigt existerar i rationalen en spänning till mängden bedömning som Simon upplever eleverna i årskurs 6 utsätts för.

Bedömningsformer som präglas av en direkt kontakt med eleverna menar Simon skapar trygghet. Lärarens roll, menar Simon, blir dessutom mer av stöttande karaktär snarare än utvärderande och dömande. När eleverna svarar på Simons frågor vill han därför alltid vara positiv och stöttande.

> Det skapar ju en trygghet för alla, att de känner att någon har sett mig varje dag. Jag vill ju att eleven ska känna att jag lyfter dem. ”Det var länge sedan du svarade, men vad roligt att du svarar!” (Intervju, 26/4-22)

Dessa praktiker grundar sig i en rational att Simon vill ha en bekräftelse på att eleverna har förstått och känner en trygghet i, och glädje över sitt lärande. Simon beskriver vidare:

> Jag vill se glädjen i deras ögon när de lärt sig. Och jag har ett mål att varje dag prata med varje elev. Gör inte jag det, då känner jag att jag har gjort ett dåligt jobb. (Intervju, 26/4-22)

Fastän Simon fortlöpande under lektionsarbetet gör bedömningar av elevernas kunskaper, exempelvis genom frågor under genomgångar eller i enskilda samtal med eleverna i klassrummet, är det inte något som alltid är synligt för eleverna. Genom att göra bedömning informellt och mindre synligt kan i stället elevernas fokus riktas mot lärandet enligt Simon. En spänning finns följaktligen genom att Simon är kritisk till att bedömning tenderar att få ett alltför stort fokus hos eleverna genom att de ska bedöma sig själva, få formativ återkoppling och betygsättas.

> De har skrivit en text, de har gjort en självbedömning, och så vidare. De ska ju liksom, de ska ju bedömas åt alla håll och kanter. (Intervju, 15/2-22)

Citatet visar den spänning som finns i rationalen eftersom Simon förvisso ofta, och på många olika sätt, bedömer elevernas kunskaper samtidigt han är kritisk till mängd bedömning eleverna utsätts för i skolan generellt. Anledningen är att Simon värnar elevernas mående. Simon berättar om en elev som fick avstå från ett prov eftersom Simon bedömde att provet endast skulle medföra negativa konsekvenser för eleven:

> Han har varit med på alla labbar och fått godkänt. Vad är det för idé att han skriver det här provet så han går därifrån med svansen mellan benen och tycka att jag är en skitstövel som lärare. Och han tycker han har gjort ett skitprov? Är det inte bättre att han får sitt E och så vet han att han genomfört de här delarna? (Intervju, 26/4-22)

Citatet visar rationalens betydelse för utvärderande dimensioner genom att Simon sätter ett godkänt på momentet trots att eleven inte skrivit provet utan visat kunskaper på andra sätt. Också den formativa dimensionen av bedömning i form av återkoppling har i Simons praktik en grund i en rational att eleverna ska må bra och känna sig bekräftade. Därför fokuserar Simon ofta på någon positiv aspekt i återkopplingen.

> Ja, och så får han feedback tillbaka direkt av mig. Alltså, han måste ju vara lyrisk när han går hem. ”Jag fått beröm av läraren.” Och det är inget stort beröm utan det är ”vad härligt att du vågar att du vill!” (Intervju, 26/4-22)

När återkoppling riktas mot något som eleven kan utveckla så är Simon noga med att inte skriva återkopplingen i ordalag om elevens brister eller det som var mindre bra. I stället försöker Simon formulera återkopplingen så den handlar om hur eleven kan utvecklas:

> Jag gör en liten figur och säger att det här kan du förändra. Det är viktigt det här tycker jag, för ett minustecken betyder ju att det är dåligt. Och jag tycker inte eleverna skriver dåligt, de skriver ju så bra de kan. (Intervju, 31/5-22)

Rationalen att skapa trygghet och bekräftelse tar sig därför uttryck både i den summativa, formativa och utvärderande dimensionen av bedömning genom att Simon i valet av bedömningshandlingar tar hänsyn till hur bedömning påverkar eleverna.

Erikas bedömningspraktik på Norrskolan

Erika är 31 år och undervisar i engelska. Erika har tidigare arbetat något år i högstadiet innan den nuvarande tjänsten på Norrskolan där hon arbetat i tre år. Erika är utöver engelskalärare även utbildad grundskolelärare i SO.

Norrskolan har fristående huvudman och är belägen i en tätort med ca 60 000 invånare. Skolan bedriver utbildning i årskurserna F-6 med två klasser i varje årskurs, totalt ca 350 elever. Skolan använder en digital lärplattform för skriftliga omdömen och betygsmatris för dokumentation samt kommunikation med elev och vårdnadshavare.

Sammanfattning av Erikas bedömningspraktik

Erikas bedömningspraktik präglas av en tydlig åtskillnad mellan bedömningens dimensioner. Till exempel görs bedömningar med formativa syften integrerade i undervisningen medan bedömningar med utvärderande syften görs separat ifrån undervisningen. Genom att ställa frågor till eleverna i samband med uppstart och avslut samt att vara aktiv under lektionsarbetet i handledning gör Erika fortlöpande bedömningar av elevernas kunskaper. Dessa bedömningar har betydelse i huvudsak för formativa dimensioner av bedömningspraktiken genom att Erika ger återkoppling till eleverna i formativt syfte. I en utvärderande dimension gör Erika i huvudsak bedömningar separata från undervisningen genom prov och särskilt nationella prov.

'Rationaler för bedömning' som framträtt i analysen av Erikas praktik präglas generellt av en strävan att betygsättning ska vara korrekt, rättvis och likvärdig. Spänningsfält kan uppstå till elevernas olika förutsättningar, elevernas förmågor att förstå och ta till sig bedömningar men även i relation till konsekvenser rörande elevernas trygghet och motivation i samband med att bli bedömda.

Summativa dimensioner av bedömningspraktiken

Följande delkapitel redogör för summativa dimensioner av Erikas bedömningspraktik. Summativa dimensioner av bedömning innefattar bedömningar som syftar till att övervaka elevernas kunskaper och lärande. I Erikas praktik sker detta i huvudsak som inslag i undervisningen genom att lektioner inleds och avslutas med ett moment där Erika ställer frågor till eleverna i klassen. Under lektionsarbetet gör Erika dessutom summativa bedömningar som en integrerad del av undervisningen genom handledning där hon kan stämma av och därmed få en uppfattning om elevernas kunskaper.

Frågor i helklass

Erikas lektioner inleds vanligtvis med en kort beskrivning av lektionens mål samt en inledande genomgång av det innehåll eleverna ska arbeta med. Efter genomgången följer ett inslag där Erika ställer frågor till eleverna i helklass med syftet att kontrollera vad de kan. Ett exempel är det följande:

> Erika inleder med att presentera dagens mål med lektionen vilket handlar om att kunna beskriva saker på engelska. Idag ska de beskriva sin skola. Erika ber en elev att läsa instruktionen för uppgiften högt inför klassen. Efter att en elev läst frågar Erika om några ord som förekommit i instruktionen vad de betyder på svenska. Bland annat orden ”time table” och ”preparation”. När eleverna svarat rätt på vad orden betyder, får de börja arbeta med uppgiften. (Observation, 16/12-21)

Syftet med frågorna till klassen är att bedöma elevernas kunskaper i fråga om de förstått centrala delar och därmed är redo för uppgiften. Att Erika ställer frågor kan också syfta till att eleverna introduceras för eller får repetera det ämnesmässiga innehåll som uppgiften kräver. I slutet av lektionen och uppgiften är genomförd stämmer Erika av med ungefär samma frågor som vid introduktionen. Ett exempel på denna praktik är som följande i samband med en uppgift där eleverna utifrån bilder ska identifiera olika objekt och ta reda det engelska ordet.

> Erika bryter av arbetet med uppgiften och börjar fråga klassen om de ord de hittat. Eleverna får förklara på engelska var i bilden de hittat ordet och även förklara på engelska vad ordet betyder. Erika bollar frågorna mellan olika elever som räcker upp handen. (Observation, 25/11-21)

Att Erika ofta ställer frågor till klassen både vid uppstart och efter lektionsuppgifter sker vanligtvis med handuppräckning. Vid några tillfällen frågar Erika inte bara de elever som räcker upp handen utan ber också elever som inte räckt upp handen att svara.

> Erika läser upp olika fraser och eleverna får räcka upp handen för att översätta och förklara. Erika väntar ofta en liten stund så fler elever hinner fundera och räcka upp handen. Minst en gång frågar Erika en elev som inte räcker upp handen. (Observation, 28/11-21)

Genom att Erika också frågar elever som inte räcker upp handen kan det ge henne en bättre uppfattning om alla elevers kunskaper. Att fråga elever som inte räcker upp handen har därför syftet att kontrollera vad eleverna lärt sig. Samtidigt har dessutom praktiken att ställa frågor till elever som inte räcker upp handen också syftet att fungera som ett verktyg för att aktivera specifika elever. Ett exempel är under en lektion där Erika aktivt väljer att fråga eleverna som påtagligen verkar vara distraherade eller inte delaktiga i lektionen.

> Två gånger under genomgången ställer Erika frågor till elever som inte räcker upp handen. Den första är en elev som sitter snett vid sin bänk och inte är fokuserad på lektionen. När eleven får frågan tar det ca 10 sekunder innan hen får fram ett svar eftersom hen måste plocka fram rätt sida på sin Ipad. Andra gången är även det en elev som uppenbarligen inte har fokus på genomgången utan sitter och pratar med sin kamrat. (Observation, 6/12-21)

Att Erika ställer frågor till elever som inte aktivt räcker upp handen handlar därför om både om att övervaka elevernas kunskaper och om att påkalla elevernas uppmärksamhet. Erika beskriver i intervjuerna att praktiken att

aktivt fråga elever som inte räcker upp handen kan ha flera orsaker. Det kan vara att stämma av med elever som har svårt att hänga med, att påkalla uppmärksamhet eller att också ge utrymme för elever att visa kunskaper som av olika anledningar inte räcker upp handen trots att de har goda kunskaper.

> Men dels är det vissa elever som jag vet har svårare att hänga med. Och dels, alltså vissa vet jag ju att de pratar mycket. Och framför allt när de pratar med en annan klasskamrat så frågar jag dem, för att påkalla att nu är det faktiskt lektion. Alltså för att få deras uppmärksamhet. (Intervju, 28/10-21)

Erika vet att vissa elever har svårt att hänga med eller av olika skäl inte är fokuserade på lektionsarbetet. Frågorna ger därför Erika information om elevernas kunskap vilken direkt kan användas för att handleda och hjälpa eleverna, samtidigt som det kan ha en funktion av att eleverna aktiveras i lektionsarbetet.

Bedömningar under lektionsarbetet

Utöver att Erika både innan, under och efter olika övningar ställer frågor i helklass så gör också Erika bedömningar i syfte att övervaka elevernas kunskap som en integrerad del av undervisningen. Under lektionsarbetet är det vanligt förekommande att Erika går runt i klassrummet lyssnar på elevernas diskussioner eller läser deras svar.

> Eleverna läser texter i par. Erika går runt och ser till att alla läser och jobbar som de ska. När Erika går runt och lyssnar på elevernas läsning får de får ingen återkoppling eller kommentar om hur de läser. (Observation, 28/10-21)

Att Erika inte återkopplar eller på något sätt interagerar med eleverna medan hon går runt i klassrummet, visar att syftet endast är att kontrollera hur det går för eleverna i lektionsarbetet. Vid situationer som den följande blir den summativa dimensionen särskilt tydlig

eftersom hon bedömer elevernas kunskap utan att eleverna ens märker av henne.

> Medan eleverna arbetar med uppgiften ställer sig Erika bakom två elever utan att de ser henne. Erika läser deras svar och lyssnar på deras konversation. Utan att kommentera något står Erika kvar bakom eleverna i ca 20 sekunder och går sedan vidare. (Observation, 25/11-21)

Utöver att Erika övervakar elevernas kunskaper som en integrerad del i undervisningen låter Erika ibland eleverna göra självrättande uppgifter. Dessa uppgifter är ofta i form av korta övningar som görs i digital form på dator eller surfplatta. När eleverna gjort övningen aktiverar de den självrättande funktionen och visar upp resultatet för Erika.

> Eleverna får göra en uppgift där de ska fylla i orden som saknas korrekt och med rätt böjning. När eleverna gjort uppgiften har den en självrättningsfunktion och de får en poäng på en skala 1 – 10. Eleverna visar upp för Erika allt eftersom de blir klara varefter Erika godkänner och instruerar eleverna att jobba vidare med en uppgift i boken. (Observation, 22/11-21)

Självrättningen syftar inte till att eleverna själva ska kontrollera eller reflektera över deras kunskap utan endast att de ska visa upp den för Erika i ett summativt syfte. Erika beskriver i intervjuerna att funktionen av självrättning är för hennes skull genom att hon då kan kontrollera att eleverna förstått. Erika gör generellt en överblick av totalresultatet på uppgiften men kan också se resultat på specifika delar i uppgiften men det är sällan det sker på mindre uppgifter. Erika beskriver att det är kunskaperna i klassen som helhet som är det intressanta och därmed det övergripande syftet med att eleverna ska visa upp den självrättande uppgiften. Erika förklarar:

> Så den ger poäng från 1 till 10. Det är inte mer detaljerat än så, men jag vill se den för att kontrollera om de har hajat det. Liksom det är som på matematiklektionerna att eleverna får skriva svar på tavlor och visa upp. Det är lite samma princip här någonstans, är vi klara att gå vidare till nästa lektion? (Observation, 22/11-21)

Den summativa dimensionen av bedömningspraktiken handlar om bedömningar för Erikas skull. Erika dokumenterar inte på något strukturerat sätt dessa bedömningar utan det ger information om elevernas kunskaper som Erika har med sig i minnet eller använder för att bedöma om eleverna är redo att gå vidare till nästa steg i undervisningen.

Utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken

Utvärderande dimensioner av bedömning, det vill säga bedömning som syftar till kunskapsmätning, att sätta betyg och att rapportera resultat till elev och vårdnadshavare, har i analysen av det empiriska materialet varit de mest framträdande dimensionen av bedömning Erikas bedömningspraktik. Den utvärderande dimensionen av bedömning sker i Erikas praktik i huvudsak separat från undervisningen, nästan uteslutande i form av formella provtillfällen där nationella prov väger särskilt tungt. Uppgifter och övningar integrerade i lektionsarbetet har därmed i huvudsak formativa och diagnostiska syften men kan vid några tillfällen användas i en utvärderande dimension. Dessa har emellertid då oftare en bekräftande funktion genom att de kompletterar Erikas bedömningar utifrån prov. Den kommunikativa aspekten av den utvärderande dimensionen av bedömningspraktiken sker framför allt separat från undervisningen genom att Erika redovisar elevernas resultat och skickar information till vårdnadshavare i den digitala plattformen.

Kunskapsmätning genom prov och uppgifter

Den huvudsakliga metoden för Erika att göra kunskapsmätande bedömningar är genom prov separerade från undervisningen. För betygsättning används allra främst de nationella proven. Nationella proven är ett centralt underlag för betygsättningen eftersom det enligt Erika på ett bra sätt mäter alla fyra förmågor och därmed motsvarar alla kunskapskrav. Erika beskriver nationella provens betydelse för den utvärderande dimensionen av bedömningspraktiken i följande ordalag:

> I min värld har nationella mycket stor betydelse. Det är ju den stora bedömningen som görs i de fyra förmågorna prata, läsa, lyssna och skriva. Det är ju den som är finalen på något vis. (Intervju, 16/12-21)

Erika beskriver nationella provet som en final, det vill säga en form av slutprov som ger en helhetsbild av elevernas kunskaper. Att nationella provet är centralt visar sig också i att de vanliga proven under året är baserade på, eller återanvändning av, tidigare nationella prov. Proven, och särskilt de nationella provens betydelse för betygsättningen synliggör den separation mellan undervisning och kunskapsmätning som präglar Erikas bedömningspraktik. Erika menar att engelska som ämne inte handlar om att studera specifika kunskaper inför prov utan om språkliga generella förmågor eleverna bygger upp över tid. Lektionsarbete och uppgifter handlar därför i första hand om elevernas lärande och vilket i ett senare skede bedöms separat genom prov. Erika resonerar så här:

> Generellt sett till mina prov som jag har, så är det sällan de har specifika saker de ska förbereda sig på och plugga på. Utan jag använder mycket av gamla nationella prov eller liknande uppgifter. Det är sällan de ska ta hem och plugga på någonting specifikt, som i religionen där de de ska plugga in världsreligionerna till exempel. (Intervju, 28/10-21)

Som Erika beskriver ovan sker den utvärderande dimensionen av bedömningen genom prov. Proven mäter generella språkförmågor och är därmed inte något eleverna kan förbereda sig inför specifikt. Att Erika använder tidigare nationella prov är också ett sätt att likrikta undervisningens innehåll och vad som sedan bedöms på prov.

> Jag har väl lyckats hitta någon form av balans med vad jag bedömer. Alltså att det vi gör på lektioner är utifrån nationella proven och jag använder mycket av dem. Och därav samstämmer det ju också mellan undervisningen och proven tänker jag. (Intervju, 13/12-21)

Erika menar att använda gamla nationella prov under terminen skapar en tydlighet för eleverna inför det ordinarie nationella provet samtidigt som det skapar en överensstämmelse mellan undervisning och kunskapsmätning. Eleverna blir enligt Erika därmed både förberedda och får undervisning som harmonierar med nationella provens nivå och innehåll.

Fastän den utvärderande dimensionen i huvudsak sker genom bedömningar separerat från undervisningen bedömer och betygsätter Erika några gånger under året inlämningsuppgifter vilka eleverna gör under lektionsarbetet. Under elevernas arbete med dessa inlämningsuppgifter tenderar Erikas förhållningssätt till eleverna att bli mer passivt och övervakande, snarare än att interagera med och vara aktiv i dialog och handledning. Erikas förhållningssätt till eleverna under arbetet med dessa uppgifter illustrerar hur det formativa bedömningsarbetet är åtskilt ifrån det utvärderande bedömningsarbetet i Erikas praktik. Efter en observerad lektion där eleverna arbetat med en sådan inlämningsuppgift resonerar Erika om vad hon i väger in i betygsättningen:

> Ja prov, men även inlämningsuppgifter. De är egentligen de två examinationerna jag gör. Alltså rena prov eller inlämningsuppgifter. Det är de delarna som jag lägger in i min bedömning. Men även lektionsarbete om det är konkreta uppgifter. (Intervju, 13/12-21)

Erika beskriver att hennes betygsättning i huvudsak grundas på prov och till viss del inlämningsuppgifter. Citatet ovan antyder emellertid att även det eleverna uppvisar på lektioner vägas in i betygsättningen om lektionsarbetet tar sig uttryck i konkreta uppgifter. Bedömningar av elevernas lektionsarbete som underlag för betygsättning har dock en mindre betydelse och fungerar i huvudsak i syfte att bekräfta Erikas bedömning av prov. Efter en observerad lektion när eleverna anmodats lämna in en uppgift beskriver Erika uppgiftens betydelse för betygsättningen:

> Det handlar ju om att jag ska kunna se vilken nivå de kan uttrycka sig på. Och efter jag gjort flera stycken uppgifter så får jag ju en klarare bild liksom. Det är ibland något resultat sticker ut åt något håll för någon elev och då kan det vara bra att ha gjort flera stycken uppgifter. Men som sagt så är det ju de nationella proven till våren. (Intervju, 16/12-21)

Som citatet visar så har uppgifterna generellt ett övervakande syfte, vilket beskrivits ovan i delkapitalet om summativa dimensioner av Erikas bedömningspraktik. I slutändan är proven och de nationella proven de viktigaste underlagen för betygsättningen. Att vissa uppgifter inte har

någon avgörande betydelse blir tydligt när Erika berättar att hon inte kommer lägga någon energi på att påminna eleverna som inte lämnat in.

> Just den här enskilda uppgiften är väldigt liten, så är det en elev som missar den här uppgiften eller missar den förra uppgiften så lägger inte jag ner jättemycket tid på att uppgiften ska in. (Intervju, 16/12-21)

Erika har därför inte som krav att alla elever måste lämna in alla uppgifter för att kunna få betyg eftersom resultaten på uppgifterna har en mindre betydelse för betygsättningen som helhet. Erikas resonemang är dock något motsägelsefullt då hon samtidigt beskriver att resultat på inlämningsuppgifter eller kunskaper eleverna uppvisar under lektionsarbetet kan ha en betydelse. Kunskaper eleverna uppvisar under lektionsarbetet kan ligga till grund för betygsättningen om Erika uppfattar att provresultaten inte är rättvisande.

> Om jag upplever att en elev verkligen kan förstå när vi pratar med varandra, men kanske bara visar en E-nivå på provet, så är ju det ju minst ett D. Då kanske jag klickar i den här som gul ändå i matrisen. För de här uppgifterna hjälper ju mig i själva huvudbedömningen här. (Intervju, 13/6-22)

Den färgmarkering Erika pratar om är den matris som används i slutet av terminen för betygsättning utifrån en helhetsbedömning av elevernas kunskaper. Det sker ingen strukturerad löpande dokumentation av bedömningar under lektionsarbetet under året men i de fall där Erika upplever att eleverna visar mer under lektionsarbetet kan det hända att hon lägger in en markering i matrisen som kan ha betydelse i den slutliga betygsättningen.

Nationella prov, betygsättning och kommunikation

Som beskrivits ovan är bedömningar som gjorts separat från undervisningen, exempelvis prov, mest betydelsefulla för utvärderande dimensioner av Erikas bedömningspraktik. Särskilt är resultaten från nationella proven centrala i betygsättningen, men Erika menar samtidigt att betyget bör bekräftas av övriga prov och uppgifter som eleven gjort under året.

> Erika: Det står ju, nu har jag glömt formuleringen exakt men formuleringen som Skolverket säger är ju att det ska liksom… ehh..
> David: Särskilt beaktas?
> Erika: Precis! Och därför tänker jag så här att det väger tungt. Men, det är inte hugget i sten bara för att det var det här betyget på nationella provet. (Intervju, 13/6-22)

Erika menar att nationella proven väger in alla delar av kunskapskraven och därför är ett heltäckande underlag för betygsättningen. Samtidigt beskriver Erika att en fingertoppskänsla behövs för att kunna göra en korrekt värdering av proven i betygsättningen, exempelvis att provresultatet bekräftas av det eleven visat under läsåret.

> De är ju handfasta nationella proven. Så därav väger jag in ganska mycket av dem i betygsättningen. Sen är det ju alltid en fråga om vad eleven har för dagsform. Sticker det ut väldigt mycket åt något håll? Då behöver man ha lite känsla för det också. Men ja, väldigt ofta tycker att resultaten på proven landar rätt. (Intervju, 13/12-21)

I praktiken menar Erika att resultaten på nationella proven och resultat ifrån övriga prov och uppgifter ofta överensstämmer. Det som ibland kan avvika är enskilda delar av nationella proven, exempelvis läs- eller hörförståelse. Erika resonerar så här om skillnader mellan resultat på nationella prov och andra bedömningar:

> Överlag så tycker jag inte att det spretar så mycket utan det jag tycker att det är det överensstämmer rätt bra. […] men det som brukar sticka ut, enligt min erfarenhet, är vissa enskilda resultat. En elev som kanske har ett D-betyg i ämnet som helhet kanske får ett A hörförståelsen. Det brukar vara den varianten… (Intervju, 16/12-21)

Erika berättar också att det förekommer att elever får godkänt på nationella provet men inte får godkänt i betyg. Det beror enligt Erika på att det finns en diskrepans mellan godkänt-nivån i kunskapskraven och nationella proven.

> Det var det här jag var jag inne på tidigare, att kraven är väldigt låga på nationella proven. På läs- och lyssningen var ju 32 poäng godkänt, maximalt var 98. Och det tycker jag är orimligt låg siffra för att kunna bli godkänd. (Intervju, 13/6-22)

Om en elev under året visat kunskaper som ligger tydligt under kunskapskravens gränser för godkänt men ändå lyckas nå poäng för godkänd nivå på nationella proven är Erika därför tveksam till att sätta ett godkänt slutbetyg.

En aspekt av Erikas betygsättningspraktik är den dokumentation om elevernas resultat och kommunikation med elever och vårdnadshavare. I dokumentationsarbetet och kommunikationen med elever och vårdnadshavare är matriser i den digitala lärplattformen centrala. När betygen ska sättas så utgår Erika från en matris där elevens resultat på nationella prov, prov och inlämningsuppgifter sammanställs. I intervjuerna motiverar Erika sin användning av matriser utifrån att de både ger en helhetsöverblick över elevernas kunskaper för henne och samtidigt är tydliga i resultatkommunikationen med vårdnadshavare och elever.

> Som riktmärke använder jag matrisen för att kommunicera både med vårdnadshavare och elev. Men den ger en bra överblicksbild också för mig. (Intervju, 13/6-22)

I de intervjuer när betygsättning kommer på tal refererar Erika återkommande till matriserna som ett viktigt verktyg för att värdera elevernas kunskap i relation till kunskapskraven. I en intervju inför höstterminens betygsättning menar Erika att matrisen ger en tydlig bild och att betygsättningspraktiker utan matriser i högre grad baseras på känsla.

> Jag kryssar i matrisen och skriver sedan ett omdöme. Just det tycker jag är smidigt och det blir lätt när man ska sätta betygen eftersom man får en tydlig översiktsbild. Annars blir det lätt väldigt mycket känsla i betygsättningen. (Intervju, 6/12-21)

Erika är emellertid besviken över den respons hon får från vårdnadshavare utifrån den kommunikation som hon ger genom matriserna i den digitala plattformen. Erika resonerar om den reaktion hon upplever från vårdnadshavare:

> Det måste vara två veckor sen jag skrev i matrisen och i plattformen: ”Du ligger på det här betyget” som sista kommentar nu inför betygssättningen.

> Och jag vet inte om det är någon som har sett de kommentarerna. Jag vet faktiskt inte, för det är ingen som har sagt någonting eller reagerat på det. (Intervju, 16/12-21)

En liknande upplevelse har Erika när det kommer till så kallade F-varningar, det vill säga en varning om att det finns en risk att eleverna inte kommer nå upp till ett godkänt betyg. Inför betyget på höstterminen har Erika skickat ut varningar till 17 elever.

> Jag har skickat ut ämnesvarningar, under vecka 43 tror jag, till de som jag bedömde riskerade att få ett underkänt betyg. Och det är väl i stort sett ingen som reagerade. Jag skickade ut 17 stycken varningar och fick kontakt från en förälder. (Intervju, 13/12-21)

Orsaken till att vårdnadshavare inte hör av sig tror Erika delvis handlar om att detta är första gången som eleverna får betyg. Därför är det sannolikt att kommunikationen och varningar fungerar bättre och blir tydligare för både eleverna och vårdnadshavarna till vårterminen då de har fått betyg en gång och har något att förhålla sig till. Erika menar att en större fokus på kommunikationen genom matris och kommentarer i plattformen kommer läggas till vårterminen eftersom elever och vårdnadshavare då har erfarenheten från höstens betygsättning att utgå ifrån.

Formativa dimensioner av bedömningspraktiken

Följande delkapitel redogör för de formativa dimensionerna av Erikas bedömningspraktik. Formativa dimensioner av bedömningsprakten handlar om bedömning som används för att informera eleven om nästa steg i lärandet. Formativa dimensioner är den minst framträdande dimensionen i Erikas praktik. När den väl framträder sker den i huvudsak i uttryck som en integrerad del av undervisningen genom handledning under lektionsarbetet. Till viss del, dock mer begränsat, sker formativ återkoppling separat från undervisningen genom muntliga eller skriftliga kommentarer efter inlämningsuppgifter och prov.

Handledning i klassrummet

Den mest framträdande formen av den formativa dimensionen av bedömning i Erikas praktik sker genom individuell handledning som en integrerad del av undervisningen. Erikas lektionsstruktur präglas generellt av en introducerande genomgång där lektionens innehåll och uppgifter presenteras som sedan efterföljs av att Erika går runt, svarar på frågor och ger eleverna handledning och återkoppling medan eleverna arbetar med uppgifter. Handledningen innefattar både att Erika bedömer elevernas svar och ger återkoppling i form av rätt eller fel, men ibland även i form av motfrågor i syfte att stötta eleverna till att själva komma fram till ett svar. Handledningen är samtidigt för Erika ett verktyg för att eleverna ska fokusera på uppgiften.

> Erika går runt i klassrummet, handleder och svarar på frågor från elever. Hon ger eleverna tips på ord de kan använda och ger förslag på hur eleverna kan lösa uppgiften. Medan Erika går runt i klassrummet håller hon dessutom ordning genom tillsägelser till de elever som inte fokuserar på uppgiften eller pratar om annat. (Observation, 16/12-21)

Erika beskriver i intervjuerna att återkoppling genom handledning i klassrummet syftar till att hjälpa eleverna att komma fram till rätta svar men också de inte ska fastna eller bli distraherade av annat. Erika förklarar att handledning under lektionsarbetet är ett effektivt sätt att ge eleverna återkoppling eftersom det blir i direkt relation till den uppgift de arbetar med.

> Det ger handgripliga saker att diskutera med eleverna, och det blir liksom lättare att ge feedback som de kan ta till sig. För det andra är feedback ju att hålla i gång eleverna, vart är de nu, förstod de? (Intervju, 28/10-21)

Handledning, som Erika i citatet ovan benämner som feedback, ses därmed av Erika som ett effektivt sätt att ge återkoppling samtidigt som handledningen stöttar elevernas fokus under lektionerna.

Erika ger vid något enskilt tillfälle återkoppling till eleverna utifrån en inlämningsuppgift. Inlämningsuppgifter kan, som beskrivits ovan, användas

som kompletterande underlag i betygsättningen men samtidigt användas i en formativ dimension genom att eleverna får återkoppling. De uppgifter som Erika både använder som underlag i betygsättning och ger återkoppling till är i princip den enda bedömningshandlingen där formativa och utvärderande dimensioner överlappar varandra. Den formativa dimensionen karaktäriseras i övrigt av att vara separerad från den utvärderande dimensionen genom att den i huvudsak tar sig uttryck som handledning under lektionsarbetet.

Återkoppling efter prov och examinationer

Trots att den formativa dimensionen främst tar sig uttryck integrerat i undervisningen under lektionsarbetet kan en aspekt av den formativa dimensionen sägas ta sig uttryck separat från undervisningen i samband med prov och examinationer. Denna återkoppling sker dock vanligtvis i övergripande termer och i relation till ett helt moment eller ämnesområde. Återkopplingens karaktär och fokus är därmed inte på detaljnivå.

Återkoppling separerat från undervisningen sker i princip uteslutande i form av kommentarer i den digitala plattformen kopplade till kunskapskraven. Kommentarer och återkoppling i den digitala plattformen är, enligt Erika, mer generell till sin karaktär genom att återkopplingen fokuserar på övergripande kunskaper och förmågor. Den återkoppling som ges separat från undervisningen handlar således inte om specifika ämnesområden eller uppgifter som de arbetat med. Erika resonerar som hennes återkoppling i plattformen så här:

> Jag försöker hålla kommentarerna till kunskaper i relation till kunskapskraven. Alltså inte så här: ”Vi har jobbat med vikingatiden nu och du visar…” den delen tar jag bort och i stället skriver jag att: ”Du visar att du kan uttrycka dig, i skrift och muntligt, men nu ska vi behöva utveckla din förmåga till läsförståelse eller förmågan att lyssna.” (Intervju, 11/3-22)

Kommentarerna i plattformen är följaktligen av mer generell karaktär och därför något Erika ger vid några enskilda tillfällen under året. Vanligtvis ges de i samband med utvecklingssamtalen, vilka hålls en gång per termin.

I observationerna framkommer det tydligt, vilket också bekräftas av intervjuerna, att Erika föredrar att ge återkoppling muntligt efter prov och uppgifter. Denna återkoppling ges ofta under lektioner, det vill säga integrerat i undervisningen, exempelvis genom att Erika i individuell handledning eller i dialog med eleverna i helklass ger återkoppling rörande elevernas prestation på prov. Den återkoppling Erika ger genom dialog i helklass handlar vanligtvis om generella svårigheter som hon efter bedömningar av prov eller uppgifter upptäckt att eleverna har.

> Ja, men exempelvis om jag ser att elever har svårt med att hålla sig till rätt tempus i en text så lyfter jag upp det. ”Nu måste vi prata tempus på den här lektionen.” (Intervju, 11/3-22)

Som citatet visar finns därmed en överlappning till den diagnostiska dimensionen av bedömningen genom att Erika inte endast återkopplar till eleverna om deras prestationer utan också att hon kan låta eleverna arbeta med återkopplingen eller utforma undervisningen efter elevernas bedömda svårigheter.

Diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken

Diagnostiska dimensioner av bedömning handlar om att lärare planerar, anpassar och justerar undervisning efter bedömningar av elevers kunskaper. I Erikas bedömningspraktik är den diagnostiska dimensionen inte särskilt synligt i observationer men framträder desto mer i intervjuer när hon beskriver sin praktik. Erika har en terminsplanering över vilka moment och uppgifter som klassen ska arbeta med under året som i huvudsak följs. Utifrån bedömningar under lektionsarbetet och genom de frågor Erika ställer i början och i slutet av lektioner, det vill säga integrerat i undervisningen, kan Erika välja att lägga särskild tyngd på eller repetera ett visst ämnesinnehåll. Som föregående delkapitel också berörde, förekommer det att bedömningar av elevernas kunskaper separata från undervisningen såsom prov, kan rendera att Erika justerar den tänkta planeringen. Den diagnostiska dimensionen tar sig främst uttryck genom anpassning av

undervisningen på gruppnivå. På individnivå handlar den diagnostiska dimensionen om vilka elever som prioriteras under lektionsarbetet, exempelvis vilka elever som har störst behov av handledning.

Anpassningar under lektionsarbetet

Den diagnostiska dimensionen i Erikas bedömningspraktik utgår i huvudsak från bedömningar gjorda som en integrerad del av undervisningen, det vill säga bedömningar under lektionsarbetet. Erika kan emellertid lägga in bedömningsmoment som specifika inslag i undervisningen. Ett exempel är att Erika i inledningen, eller i slutet, av lektioner avbryter elevernas arbete och har ett moment där hon ställer frågor till eleverna i helklass. I samband med dessa ställs också frågor till elever som inte räcker upp handen vilket gör att Erika får information om elevernas kunskaper som sedan kan användas som underlag för att forma lektionsarbetet. Erika förklarar praktiken att inleda och avsluta lektioner med ett moment av frågor i helklass så här:

> Ja, men om så här: ”nu var inte Kalle med här med riktigt”. Då kan jag använda den ’checken’ och då då kan jag börja med att titta till och prata med Kalle när de väl börjar jobba. (Intervju, 28/10-21)

Ett sätt som Erika i undervisningen kan använda bedömningar av elevernas kunskaper är, som citatet ovan visar, att välja ut vilka elever som hon ska prioritera att handleda i lektionsarbetet. Samtidigt upplever Erika att den mest effektiva formen av diagnostiska bedömningar, det vill säga anpassa undervisningen efter elevernas bedömda kunskaper, sker på gruppnivå.

> Generellt sker det på gruppnivå. Sen finns det ju vissa liksom individuella anpassningar i form av att vissa kan ha olika uppgifter utefter att det är nivå-anpassat. Men jag tror ändå, för att själva undervisningen i sig ska fungera, behöver man ungefär göra samma saker och anpassningar generellt i hela klassen. (Intervju, 11/3-22)

Erika resonerar i citatet ovan att det kan finnas elever som behöver få individuell anpassad undervisning. Elevernas förkunskaper kan skilja sig åt

och det finns ofta elever som ligger långt före eller långt efter övriga i klassen.

> Sedan finns det alltid någon elev som är extrem åt något håll, alltså som ligger långt efter eller långt före alla andra och kan göra helt andra saker. Men jag tror att man ändå måste ha samma röda tråd i undervisningen. (Intervju, 11/3-22)

Trots att eleverna har olika behov väljer Erika oftast att anpassa undervisningen generellt för hela klassen. Den diagnostiska dimensionen under lektionsarbetet handlar därför mycket för Erika om att använda bedömningar för att lägga undervisningen på en nivå som i huvudsak fungerar för alla elever, även om det i extremfall kan finnas elever som ligger långt före eller långt efter.

Anpassningar efter prov

Den diagnostiska dimensionen kan även ta sig uttryck i att anpassning av undervisningen efter bedömningar av provresultat. Erika menar att det är en naturlig del att åtminstone reflektera över elevernas resultat med utgångspunkt för hur arbetet framgent ska formas.

> Alltså även om jag summativt bedömer någonting så tänker jag ”men var var eleven vid förra tillfället? Var är eleven nu?” […] Alltså hur ser utvecklingskurvan ut och hur bör vi arbeta för att rimligtvis komma vidare till nästa steg i utvecklingen? (Intervju, 11/3-22)

Fokus för den diagnostiska dimensionen i Erikas bedömningspraktik handlar följaktligen om elevernas utveckling. Erika är dock tveksam till ett för starkt fokus på individuell anpassning, såsom hon uppfattar att det ofta praktiseras av andra lärare. Hon ger därför aldrig under de observerade lektioner enskilda elever avgränsningar eller extra uppgifter. Erika är snarare tveksam till en individuellt anpassad undervisning vilket också spiller över på den formativa dimensionen av bedömning.

> I formativ bedömning upplever jag att man liksom förväntas skriva en väldigt klatschig kommentar. Och som elev och föräldrar tar till sig och de liksom ska ”Nu vet jag vad ska jobba på”. (Intervju, 11/3-22)

Erika menar i stället att bedömning som syftar till lärande snarare bör handla om att läraren anpassar undervisningen. Erika resonerar om återkoppling och sammanfattar den diagnostiska dimensionen av hennes bedömningspraktik:

> Det är min uppgift att lägga upp en planering och skapa arbetsuppgifter som gör att eleverna i klassen kan utvecklas (Intervju, 11/3-22)

Bedömningar separata från undervisningen används därför sällan för att ge eleverna individuell anpassning utan, som i citatet ovan, för att planera uppgifter som är relevanta för att eleverna som grupp kan utvecklas.

Analys av rationaler för Erikas bedömningspraktik

Följande delkapitel kommer redogöra för de 'rationaler för bedömning' som framträtt i analysen av Erikas bedömningspraktik. Utifrån avhandlingens analytiska verktyg (McMillan, 2018) har fokus i analysen varit på förhållningssätt till spänningar mellan interna och externa faktorer. Analysen har renderat i fem rationaler. Dessa är *korrekt betygsättning*, *rättvisa och likvärdighet, skapa jämlika förutsättningar, lärandet i fokus* samt *trygghet och motivation.*

Korrekt betygsättning

Den mest framträdande rationalen i Erikas praktik handlar om en ambition av att betygsättningen ska vara korrekt och i enlighet med styrdokumenten. Rationalen har främst betydelse för utvärderande dimensioner av Erikas praktik genom att betygsättningen ska vara korrekt enligt styrdokument och kunskapskrav. Rationalen har också betydelse för Erikas övergripande undervisningsstruktur i relationen mellan undervisning och bedömning genom att Erika relativt tydligt separerar mellan aktiviteter som syftar till lärande och aktiviteter som syftar till kunskapsmätning. Det innebär till exempel att formativa dimensioner av bedömning i huvudsak sker integrerat i undervisningen och utvärderande dimensioner sker separat från undervisningen.

En spänning i Erikas rational om korrekt betygsättning finns till styrdokumenten eftersom Erika menar att de ibland är otydliga och tolkningsbara. Fastän engelska, enligt Erika, är en av de bättre kursplanerna att arbeta med är kunskapskraven i många hänseenden otydliga vilket leder till en osäkerhet hos Erika för vad som krävs och avses för de olika betygsstegen. För att hantera spänningen landar Erika i en praktik där de nationella proven är centrala för att göra en rätt tolkning av kunskapskraven.

> Vi får stor hjälp av nationella prov, och det finns gamla nationella prov att göra och bedömningsmatriser som är klockrena. Så i engelska tycker jag ändå att det är ”lätt” att sätta betyg, lätt inom citationstecken. (Intervju, 13/6-22)

Den utformning nationella proven har i form av ett poängsystem skapar dock ytterligare en spänning till hur Erika uppfattar styrdokumentens skrivningar om hur betyg ska sättas. Att betyg på nationella proven sätts utifrån kvantitativa mått, det vill säga att en viss poäng krävs för ett visst betygssteg, står enligt Erika i strid med styrdokumentens tal om helhetsbedömning utifrån kunskapskraven. Erika tar det delvis som en intäkt för att ha ett matriscentrerat förhållningssätt i betygsättningen. Erika förklarar det så här:

> Men i övrigt är det ju ett rent poängsystem, det vill säga si och så många poäng genererar ett visst betyg. Och samtidigt är väl det inget Skolverket uppmuntrar att man ska göra i den vanliga betygsättningen. Jag kan väl få intrycket av att de inte vill att man gör så, men samtidigt har deras nationella prov ett sådant system. (Intervju, 11/3-22)

Att matriser har central betydelse i Erikas betygsättningspraktik kan därmed förstås utifrån det poängbaserade systemet i de nationella proven. En spänning finns dock i samtidigt eftersom Erika har intrycket att en sådan praktik inte stöds av styrdokumenten. Erikas rational i detta hänseende vittnar om att styrdokumentens skrivningar följs när de harmonierar med Erikas uppfattningar om tydlighet, korrekta bedömningar och rättvisa.

Som tidigare beskrivits finns det en tydlig separation mellan bedömning för lärande och kunskapsmätning i Erikas praktik. Att lärandet och

kunskapsmätningen separeras är sammankopplat med användningen av nationella prov. Erika menar att de nationella proven är relevanta underlag att sätta betyg utifrån eftersom de är en kunskapsmätning av elevens kunskaper utan stöttning från lärare. Själva kunskapsmätningen har därför i de nationella proven hög validitet enligt Erika.

> Du får inte coacha under nationella proven, du får ju inte hjälpa dem. Utan det är bara en mätning. Men uppgifter på lektioner, där kan du ju hjälpa dem, ge återkoppling, så att de blir bättre. (Intervju, 13/12-21)

Citatet illustrerar Erikas uppfattning att undervisning och prov ska separeras eftersom de har olika funktioner. Proven är dessutom tids- och platsbundna vilket Erika menar är viktigt för att säkerställa en korrekt betygsättning och undanröja osäkerheter om hur mycket stöd eleverna har fått hemifrån.

En ytterligare spänning i rationalen att sätta korrekta betyg inbegriper den tidsrymd Erika haft på sig att samla bedömningsunderlag av elevernas kunskaper. Särskilt framträder denna spänning inför betygsättningen efter höstterminen eftersom Erika då endast haft eleverna några månader. Erika resonerar så här om att sätta betyg på en ny klass under höstterminen:

> Man ska lära känna eleverna, och det är inte supermånga veckor egentligen förrän de ska ha ett betyg. Så matrisen är ju viktigare i första början. (Intervju, 13/6-22)

Som citatet visar blir matriser ännu viktigare för Erika vid betygsättningen efter höstterminen eftersom de på ett tydligt och objektivt sätt enligt Erika visar elevernas resultat i förhållandet till kunskapskrav. På frågor om skolan har en gemensam policy kring matrisanvändning eller om rektor förordat det svarar Erika så här:

> Nej egentligen inte, det är mest för min egen skull, skulle jag säga. Att jag vill vara noggrann. […] Kravet finns ju att ge omdömen, men det är ingen som säger hur noggrant det ska göras. Det finns ju inga sådana direktiv eller krav utifrån. (Intervju, 13/12-21)

Erikas svar sker utan tvekan och vittnar om hennes ambition att betygsättning ska vara korrekt och att den är viktig i hennes bedömningspraktik.

Rättvisa och likvärdighet

Erika återkommer ofta till en ambition om rättvisa och likvärdighet vilket handlar om att eleverna både ska genomföra prov och bedömas på samma villkor. Spänningar i rationalen finns dock till kunskapskravens formuleringar som Erika menar är tolkningsbara och därmed innehåller ett visst mått av subjektivitet. Tolkningar av kunskapskrav kan därför variera lärare emellan enligt Erika.

> Men formuleringarna är ju väldigt otydliga. […] Vad är enkelt, vad är begripligt? Det är ju väldigt värdeladdade ord, vilket gör att det blir väldigt olika tolkningar utifrån vilken lärare man har. (Intervju, 11/3-22)

Spänningen mellan ambitionen att ha en rättvis och likvärdig betygsättning och tolkningsbarhet i styrdokumenten leder till ett förhållningssätt och praktik hos Erika där nationella proven blir centrala. För att nå en likvärdig bedömning mellan eleverna är nationella prov nödvändiga och är en orsak till nationella provens framskjutna position i Erikas bedömningspraktik. Erika resonerar:

> Och så tror jag att man någonstans, för att hamna i en rättvis bedömning över landet i slutändan, så måste vi ha någon form av centralprov och central rättning […] För att det skiljer ju sig mellan personer hur man tolkar. Vad innebär 'enkelt', vad innebär 'begripligt'? (Intervju, 13/12-21)

Att Erika argumenterar för centralt skapade och rättade prov illustrerar hennes uppfattning att betygsättningen ska vara likvärdig mellan lärare, både i det lokala klassrummet och nationellt. Nationella proven blir därför viktiga verktyg i Erikas praktik för att klargöra otydligheter i kursplanen och därmed något att konkret att förhålla sig till i hur kunskapskravens ska konkretiseras och tolkas.

> Kursplanen är otydlig vad gäller kunskapskraven. Så därför tycker jag att nationella proven är väldigt bra att förhålla sig till. […] De genererar en

> tydlighet både för mig som lärare men även för elever och föräldrar. (Intervju, 28/10-21)

Utöver en tydlighet och konkretisering av kunskapskrav skapar nationella proven enligt Erika en rättvisa gentemot eleverna genom att alla bedöms utifrån samma premisser. I den meningen är det en ganska liten spänning mellan vad styrdokument anger, det vill säga att nationella proven särskilt ska beaktas, och vad Erika själv anser är en rimlig användning av proven.

> Nationella proven lutar jag mig mycket på, för där tolkar inte jag vad som är rätt eller fel. Jag har ju en rättningsmall att förhålla mig till. Så den försöker jag använda mig av för att för att det ska bli rättvist. Sen måste alla elever ges samma förutsättningar vid provtillfället för den delen. (Intervju, 11/3-22)

Citatet visar Erikas uppfattning att rättviseaspekten i hennes rational också innebär att ge alla elever ska bedömas under samma villkor. Rationalen om att elever ska bedömas på samma villkor gör att Erika är kritisk till den uppgiftskultur som präglar skolan, det vill säga att eleverna ska visa sina kunskaper genom att göra och lämna in uppgifter. Erika menar att sådana uppgifter i hög grad bygger på elevens förkunskaper eller egna erfarenheter och därmed inte ger rättvisa bedömningar av elevernas språkkunskaper i relation till undervisningen. Erika beskriver det så här:

> Det ska produceras mycket text utifrån elevens egna erfarenheter. Och det beror ju på hur mycket har man läst om ämnet sedan tidigare eller om man har en bra fantasi. Ta till exempel uppgiften de gjorde med mig tidigare när de skulle skriva om sociala medier; använder eleven inte sociala medier alls, vilket ändå inte är helt orimligt, så kan den uppgiften bli jättesvår. Jämför det med prov, liksom det här stoffet ska ska ni plugga på och kunna. Det blir tydligare. (Intervju, 28/10-21)

Nationella proven skapar enligt Erika därför en rättvisa eftersom de i huvudsak mäter generella språkkunskaper såsom läsa, tala, skriva och lyssna och inte om enskilda sakkunskaper och erfarenheter.

Skapa jämlika förutsättningar

En ytterligare rational för bedömning i Erikas bedömningspraktik som framträtt av analysen handlar om en strävan att alla elever ska ha jämlika

förutsättningar och grundläggande kunskaper för att kunna delta i undervisningen. Att ge alla elever samma förutsättningar tar sig uttryck i att Erika utgår från de nationella provens krav och innehåll i planering och utformning av undervisningen. I flera observationer refererar Erika till de nationella proven i samband med att olika övningar eller uppgifter presenteras för eleverna. Trots att dessa uppgifter och övningar sällan bedöms i en utvärderande dimension syftar de till att förbereda eleverna kunskapsmässigt inför de nationella proven och på så sätt utjämna elevernas förutsättningar inför dem.

I rationalen finns spänningar till en klassrumskontextuell faktor i form av att elevernas förkunskaper varierar. För att veta att eleverna har en tillräcklig kunskapsnivå för att genomföra uppgiften behöver Erika bedöma deras kunskaper. Erika inleder därför lektioner med en genomgång där hon ställer frågor till eleverna i helklass i syfte undersöka om gruppen som helhet har förutsättningar att lyckas med lektionens uppgifter. I relation till denna spänning mellan uppgifters krav och elevernas förutsättningar reflekterar Erika över att engelska är ett andra språk och att det inte är självklart att alla elever har den kunskap om ord och begrepp de behöver. Erika motiverar praktiken att ställa frågor till eleverna på följande sätt:

> Att få med så många som möjligt. För att det är ganska ojämna förkunskaper hos eleverna och vissa uppgifter baseras på vad eleverna har för erfarenheter. Säg att det handlar om Australien, då blir det avgörande vad dom vet om Australien. Vet de om att kängurus finns där eller vad kan de? (Intervju, 28/10-21)

De frågor Erika ställer till klassen har således ett övervakande syfte genom att hon genom dem kontrollerar att elevernas kunskaper är tillräckliga för att kunna genomföra uppgiften. Parallellt med det övervakande syftet finns en formativ dimension i att eleverna genom Erikas frågor lär sig ord och begrepp. Erika ställer ibland frågor till elever som inte räckt upp handen i syfte att dessa ska visa sina kunskaper.

> Jag vet att de flesta kan mycket mer än vad de visar. Sen är det här en ny grupp i och för sig, men det ser det likadant ut i de andra sexorna, så jag tror inte att det är hela förklaringen. Man vill ju att fler ska ta mer initiativ för att det gynnar både dem själva och gruppen. Så därför gör jag handuppräckning ibland och ibland slänger jag ut med ”vad säger du?” (Intervju, 28/10-21)

För att övervaka kunskapsvariationen i klassen är det enligt Erika nödvändigt att fråga eleverna som inte räcker upp handen. Klassen är förvisso ny och det kan vara en orsak till att vissa elever inte räcker upp handen, men Erika ser samma tendens också i klasser hon haft under längre tid.

Rationalen gör att Erika resonerar om olika svårighetsgrader på uppgifter för olika elever. Genom att anpassa innehållet i undervisningen, exempelvis genom att eleverna får arbeta med uppgifter med olika svårighetsgrad, skulle elevernas förutsättningar att lyckas med lektionsuppgifterna kunna öka. Samtidigt beskriver Erika en spänning till den tid och resurser en sådan praktik skulle ta i anspråk.

> Det jag vill utveckla är ju att det ska finnas flera svårighetsnivåer i det eleverna gör. Det vore önskvärt att det alltid finns exempelvis tre nivåer i alla uppgifter. Men det kräver mycket av mig i tid och resurser. (Intervju, 11/3-22)

Att hantera elevernas olika kunskapsnivåer kräver enligt Erika mycket tid. Erika pekar på att en sådan anpassning också är beroende av det material som finns tillgängligt, exempelvis läroböcker. Erika jämför med läroböckerna i svenska som har olika texter anpassade för olika nivåer. Att ställa frågor och föra en dialog med klassen som kollektiv och därmed ge eleverna grundläggande kunskaper inför lektionens uppgifter blir därför det tillvägagångssätt hon väljer till följd av rationalen att ge eleverna jämlika förutsättningar och samtidigt genomföra lektionen i helklass utan differentiering.

Kommunikation och elevernas förståelse

En annan rational i Erikas praktik handlar om att hennes uppfattning om elevernas förmåga att förstå och ta till sig betyg och återkoppling. Rationalen

har betydelse både för formativa och utvärderande dimensioner genom att Erika sällan ger återkoppling separat från undervisningen och att betygsmässig kommunikation i huvudsak sker vid terminsslut och vid utvecklingssamtal. En central orsak till att kommunikation av elevernas betyg inte har en framskjuten plats i Erikas praktik, grundar sig i en rational som består av en spänning mellan att eleverna förvisso har rätt att få information om deras kunskapsutveckling men att Erika samtidigt är tveksam till elevernas förmåga att ta till sig sådan information på ett sätt som gynnar lärandet.

I huvudsak sker kommunikation av betygsättning separat från undervisningen genom de matriser i den digitala plattformen som visar elever och vårdnadshavare resultat på prov och kunskaper i förhållande till olika kunskapskrav. Erika fyller i och publicerar matriserna inför utvecklingssamtalen varje termin. Att Erika inte låter betygsättningen vara synlig under terminen eller i relation till olika bedömningsmoment i undervisningen beror på att hon upplever att eleverna endast fokuserar på betygen och inte på den lärprocess som betygen borde vara ett uttryck för.

> Jag upplever att de inte kan ta till sig konceptet betyg. Och de blir ju ganska stressade av det, alltså både av själva betygssättningen men också nationella proven. För jag kan förstå att mycket kretsar kring betygen. (Intervju, 22/11-21)

Eleverna uppfattar, enligt Erika, betygen som ett kvitto på deras prestationer som inte ger några framåtblickande perspektiv på hur de kan utvecklas eller reflektioner om varför de fått det betyg de fått. Eleverna har enligt Erika dessutom svårt att förstå vad ett betyg innebär, till exempel vilken kunskapsnivå ett visst betygssteg kräver.

> Jag tror att det är för abstrakt för dem. Det är som jag berättade tidigare, om man frågar eleven vad för betyg de vill ha? ”Ja, A” säger de. Det är klart de vill ha A, men vad är realistiskt för dem att uppnå liksom? (Intervju, 13/12-21)

Att de elever som utifrån Erikas uppfattning ligger på en E-nivå kan svara att de vill ha A tolkar Erika som att eleverna inte alls är medvetna om sin

kunskapsnivå och vilka mål som är rimliga att sikta på under en termin. Följaktligen är Erika medveten om den spänning som finns mellan hennes egen uppfattning att matriserna är tydliga och fungerar bra och elevernas förutsättningar att faktiskt förstå deras innebörd.

En vidare spänning i rationalen handlar om hur betyg påverkar elever. Att Erika mycket sällan refererar till betyg i undervisningen med eleverna beror på hennes medvetenhet om hur betygen kan påverka dem. Erika förklarar det så här:

> Alltså, det är ju svårt för dem att förstå. Men ja, visst funkar det till viss del som en motivator för vissa. Men samtidigt funkar ju betygen också som en stämpel för andra eftersom det visar vad man inte kan. (Intervju, 13/12-21)

Betygen kan, enligt Erika, för vissa vara motiverande men för andra snarare ha en negativ effekt genom att betygen cementerar elevernas förväntningar och tilltro till deras utvecklingspotential. Betygen och deras betydelse är därför i Erikas praktik inte särskilt framskjuten i undervisningen.

Erikas tveksamhet till elevernas förmåga att ta till sig bedömningar på ett konstruktivt sätt har dessutom betydelse för den formativa dimensionen i Erikas praktik. Återkopplingen efter bedömningar av elevernas kunskaper sker i huvudsak under lektionsarbetet och i mycket låg utsträckning i samband med uppgifter. Erika berättar att hon mycket sällan ger skriftliga individuella kommentarer eftersom det skulle ta för mycket tid och vara ineffektivt:

> Alldeles för sällan skulle jag säga. Där har vi också en tidsgrej som jag upplever här just i årskurs 6, så att det är ju 75 elever vilket gör det lite väl tidskrävande. Men det är också någonting jag skulle vilja kanske utveckla då att man fick till det. Men då måste jag värdera det mot om den kommentaren kommer läsas och om de kommer ta till sig den? (Intervju, 11/3-22)

Citatet visar på den spänning som finns mellan Erikas vilja att utveckla sin praktik med individuella kommentarer, tidsaspekten det tar i anspråk och vilken effekt kommentaren faktiskt får för elever. Erika beskriver i ett samtal innan en lektionsobservation en ambivalens över att ge återkoppling i form

av kommentarer i samband med betyg på en uppgift. Detta eftersom elever i hög grad, enligt Erika, tenderar att fokusera på betyget och därmed inte på återkopplingen eller den kommentar som Erika vill ge. Erika beskriver det så här:

> Jag upplever att, generellt sätt, så läser inte elever kommentarer. Så då tänker jag inte lägga ner massor med massa tid på det, utan hellre då ta det med eleven: Titta här ”ja, men den här var på en C-nivå den här uppgiften.” och så vidare. (Intervju, 13/6-22)

Trots ambivalensen så ger Erika i samband med betyg på enskilda uppgifter eller prov separata från undervisningen också eleverna en återkopplande kommentar. Den individuella återkopplingen sker därför som en integrerad del av undervisningen genom att handledning och individuell återkoppling under själva lektionsarbetet.

Trygghet och motivation

I analysen framträder slutligen en rational som grundar sig i att eleverna ska känna sig trygga men också bli motiverade av bedömning. Rationalen har betydelse för utvärderande dimensioner av Erikas bedömningspraktik genom att bedömningar görs separata från undervisningen. Till exempel kan det innebära att Erika gör övningsprov av tidigare nationella prov i syfte att eleverna ska vänja sig med provformatet och situationen. Erika motiverar sin praktik att återanvända äldre nationella prov som vanliga prov utifrån att det är en god kunskapsmätning och fyller ett syfte av att göra eleverna trygga inför det ordinarie nationella provet.

> Syftet med själva provet är ju för att se resultatet, det vill säga en kunskapsmätning. Sen är det ju också för att eleverna ska bli trygga med det, att de ska veta hur det funkar. Och vi kan gå igenom i mer detalj än vad man får göra på de riktiga nationella proven. (Intervju, 13/12-21)

Genom att använda nationella proven som övningsprov kan Erika både göra bedömningar i syfte att skaffa betygsunderlag men också förbereda eleverna inför det ordinarie nationella provet genom att gå igenom detaljer och visa

hur proven ser ut och fungerar. Av samma anledning har Erika flera provtillfällen under året.

> I det här fallet har jag fem tillfällen där de har saker som bedöms. […] Och typ lika många till våren, om inte mer. Att det blir flera tillfällen för att det ska bli lite avdramatiserat också, tänker jag. (Intervju, 13/12-21)

Trots att nationella provet i betygsättningen väger tyngre än vanliga prov så ordnas det flera provtillfällen utöver nationella provet. Det motiverar Erika med att det kan bidra till att avdramatisera provskrivandet.

En spänning i Erikas rational att eleverna ska känna sig trygga är mellan negativa aspekter som press och positiva effekter som ökad motivation. Erika menar att prov som väger tungt i betygsättningen kan vara en drivkraft till motivation för eleverna samtidigt som de kan riskera att leda till ökad stress. På en fråga om proven kan användas i ett motiverande syfte svarar Erika:

> Man kan kalla det morot eller för piska, och det är ju det, absolut. Även om man inte vill så kan man inte vara romantiker och säga att det bara handlar om lärande. (Intervju, 16/12-21)

Erika gör därför ingen hemlighet av att proven är på allvar i en kunskapsmätande mening samtidigt som hon försöker hantera de negativa aspekterna prov kan medföra för elever.

Peters bedömningspraktik på Västerskolan

Peter och Västerskolan

Peter är 53 år, undervisar i matematik och har tidigare arbetat både i mellan- och högstadiet. Peter är utbildad ämneslärare i matematik och engelska för högstadiet och är behörig i matematik, NO och engelska i mellanstadiet.

Västerskolan har kommunal huvudman och är belägen i en landsbygdsort med 2500 invånare. Skolan bedriver utbildning i årskurserna F-6 med en klass i varje årskurs, totalt 175 elever. Skolan använder en kommungemensam digital lärplattform för skriftliga omdömen, IUP och betygsmatris för dokumentation med elev och vårdnadshavare.

Sammanfattning av Peters bedömningspraktik

Peters bedömningspraktik präglas av en variation av bedömningar som både sker integrerat, som inslag i samt separat från undervisningen. Utifrån en lektionsstruktur som präglas av individuell handledning i klassrummet, gör Peter integrerat i undervisningen bedömningar av elevernas kunskaper. Peters bedömningspraktik innefattar emellanåt även läxor och diagnostiska test vilka elever lämnar in för bedömning. Dessa bedömningar har betydelse för både summativa, utvärderande, formativa och diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken. Peter menar sig ha god kännedom om elevernas kunskaper och använder för betygsättning både formella prov i kombination av bedömningar integrerade i undervisningen.

'Rationaler för bedömning' som framträtt av analysen präglas generellt av en utbildningsfilosofi där eleven är i centrum. Det handlar till exempel om att bedömningar görs och utformas för att främja goda resultat och prestationer men också att eleverna ska förberedas för framtida studiegång genom att träna på provskrivning och hantera återkoppling. Peter motiverar också sin praktik med att betygsättning ska vara korrekt och att eleverna ska

bli både självständiga och delaktiga i sitt lärande. Spänningar kan uppstå till bestämmelser kring betygsättning och till kontextuella faktorer såsom vårdnadshavares delaktighet och den elevkultur som begränsar arbetet i klassrummet.

Summativa dimensioner bedömningspraktiken

Den summativa dimensionen av Peters bedömningspraktik, det vill säga bedömningar av kunskaper i syfte att övervaka elevernas utveckling, sker i huvudsak som en integrerad del av lektionsarbetet genom handledning och dialog med eleverna under undervisningen. En del av den summativa dimensionen sker även separerat från undervisningen genom bedömningar av läxor och diagnostiska tester. Peters lärarskap präglas generellt av en mycket god kunskap om elevernas kunskapsutveckling. Den goda kännedomen om elevernas kunskap och kunskapsbehov är vidare något som har betydelse för exempelvis utvärderande dimensioner, såsom betygsättning, men också för formativa dimensioner genom återkoppling och anpassningar av undervisningen. De bedömningshandlingar som i det empiriska materialet i fallet Peter kodats i summativ dimension har därför också i nästan hälften av fallen även kodats som formativ eller diagnostisk dimension. Det innebär att när Peter gör summativa bedömningar av elevernas kunskaper i klassrummet kan de även användas till att ge återkoppling eller utvärdera och anpassa undervisningen.

Bedömningar under lektionsarbetet

Peters lektioner präglas av en grundläggande struktur där ett ämnesstoff inledningsvis gås igenom eller repeteras. Efter den inledande genomgången får eleverna arbeta, ofta i läroböcker, medan Peter går runt, svarar på frågor och handleder. I denna process gör Peter ständigt bedömningar av elevernas kunskap som en integrerad del av undervisningen. Hur Peter inhämtar information om elevernas kunskap under klassrumsundervisningen sker dock på olika sätt. Det kan vara att Peter pratar med elever enskilt under lektionen och på så sätt får en bild av elevernas kunskap.

> Peter går vidare och för korta samtal med en grupp elever medan de räknar. Efter det smyger Peter bakom och kikar över axeln vad två elever skriver och lyssnar på deras diskussion utan att eleverna märker att Peter står bakom. (Observation, 20/5-22)

Som observationen ovan visar händer det att elevernas arbete iakttas av Peter utan att han interagerar med dem. När Peter interagerar med eleverna är det heller inte alltid uppenbart för dem att Peter gör en bedömning av deras kunskaper. Snarare kan det verka som att Peters handledning har en social funktion eller syftar till att stärka elevernas arbetsmoral. Peter resonerar enligt följande om arbetssättet att föra dialoger med eleverna under lektionsarbetet:

> Ibland är det ju för att chitt-chatta och se, liksom höja stämningen lite grann så där. Vi kan prata om friluftsdagen igår och så vidare, och så sen kan man prata om skolarbetet. Men det är ju också mycket insamlande. ”Hur långt har du hunnit?” (Intervju, 17/2-22)

Att Peter för en dialog med eleverna om annat än skolarbetet blir således ett sätt att göra bedömningar som för eleverna inte nödvändigtvis upplevs som en bedömning samtidigt som han kan övervaka hur det går för dem.

Utöver den information om elevernas kunskaper som Peter erhåller under lektionsarbetet görs också några gånger avstämningar mer separerat från undervisningen. Ofta sker detta genom frågor i helklass genom att eleverna antingen ombeds svara rakt ut, räcka upp handen enskilt, eller som i några fall, genom enklare övningar.

> Vi lektionens avslut säger Peter till alla elever att sänka ner huvudet i bänken och blunda och räcka upp handen när de instämmer i Peters frågor. Sedan tillfrågas eleverna om de efter lektionen förstått hur man räknar ut avstånd med hjälp av skala. Peter frågar också vilka som inte ”fattat någonting”. (Observation, 28/10-21)

Att på mer strukturerade sätt ta reda på elevernas kunskap används således mer i helklassformat. Peter använder också vid enstaka tillfällen strukturerade tekniker genom att varje elev får en liten whiteboard. Peter

ställer frågor till klassen och varje elev ska skriva svaret på sin whiteboard och hålla upp.

Ett annan metod Peter använder är att vissa uppgifter ska lämnas in trots att de inte betygsätts. Vid en lektion läggs en extra uppgift som handlar om problemlösning eftersom det är en svårighet Peter identifierat att många i klassen har problem med. Uppgiften handlar om att eleverna i par om två och två ska konstruera ett matematiskt problem och sedan lämna in. Peter förklarar syftet:

> Och sen så uppmanar jag ju dem till att göra den klurigaste de kunde. Också för att jag ska kunna få lite grann ytterligare hum om hur mycket matematik kan de? (Intervju, 17/2-22)

Den extra övningen är således skapad utifrån en kunskapsbrist som Peter uppfattat att eleverna har som han önskar ytterligare information om. Peters uppfattning om elevernas kunskaper genom summativa bedömningar i klassrummet har således betydelse för hur vidare summativ bedömning i klassrummet sker.

Peter gör inför proven prognoser över hur han tror att det kommer gå för respektive elev utifrån bedömningar integrerade i lektionsarbetet. Ofta stämmer prognosen mycket väl berättar Peter, men det förekommer att eleverna presterar sämre eller bättre än förväntat.

> Vilka elever presterar bättre än vad jag trodde och vilka kunde kanske mindre än vad som synts på lektioner? Oftast stämmer det ganska bra men det händer att elever som man ibland tror kan, och hängt med, inte visar sig ha gjort det. Har jag verkligen kläm på den eleven liksom? (Intervju, 19/10-21)

Som citatet ovan visar reflekterar Peter över dessa skillnader mellan hans prognoser och utfall i prov. Peter reflekterar utifrån detta hur väl klassrumsundervisningen fungerat och hur väl han har kännedom om sina elevers kunskap.

Diagnostiska test och läxor

Den summativa dimensionen tar sig i Peters bedömningspraktik sig även uttryck i bedömningar separerade från undervisningen, exempelvis diagnoser och läxor. Peter berättar att det är viktigt att analysera hur undervisningen mottagits av eleverna och hur lärandet gått. Vid några tillfällen under året får eleverna göra ett diagnostiskt test, vilket är att likna vid ett mindre provliknande test, som inte betygssätts. Diagnoserna gör Peter för att erhålla information om elevernas kunskaper.

> Den här gruppen har inte jag kommit in i, inte fått riktigt flow i än. Jag håller på att lära känna dem, de är spretiga, de är liksom väldigt olika. Så att det är fler parametrar ta hänsyn till. Så nu är det andra gången jag gör en diagnos. De har haft tre vanliga prov och jag har inte gjort en diagnos inför varje, men min min tanke är att vi ska göra det inför varje prov. (Intervju, 2/12-21)

Som citatet visar gör Peter dessa diagnoser främst inför prov. Detta eftersom klassen är ny för Peter och han kännedom om elevernas kunskapsläge är lägre än vanligt.

Utöver diagnoserna har arbetslaget som Peter är en del av gemensamt bestämt att ge läxa varje vecka i kärnämnena matematik, svenska och engelska. Peter har tillsammans med eleverna kommit överens om att läxan i matematik ska lämnas in på måndagar eftersom många elever i klassen har mycket aktiviteter under veckodagarna och därför önskat få använda helgen till att göra läxor. Läxan är inget som Peter har med i den slutliga betygsättningen utan fungerar snarare som ett led i undervisningsprocessen. Fastän läxorna inte används som underlag för att sätta betyg så har Peter använt läxan för att få en uppfattning om exempelvis elevernas kunskaper i problemlösning. I intervjuerna beskriver Peter läxans syfte i huvudsak som en färdighetsträning, något eleverna ska kunna göra utan att hemförhållanden har avgörande betydelse.

> Då kan jag ha dragit ut ett extra papper som de får hem, någonting som vi har gått igenom i skolan. För att en läxa ska ju vara mer färdighetsträning, de ska ju inte behöva lära sig något nytt hemma. Det är många är föräldrar som inte kan heller. (Intervju, 27/1-22)

Läxan används därmed i huvudsak inte utvärderande, det vill säga att den fungerar som underlag för att sätta betyg. Snarare är läxan till för eleven i första hand och för Peter i andra hand genom att han genom den kan få information om elevernas kunskaper.

Utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken

Utvärderande dimensioner av bedömning, det vill säga bedömning som syftar till kunskapsmätning, att sätta betyg och att rapportera resultat till elev och vårdnadshavare, tar sig i Peters praktik i huvudsak uttryck i betygsättning och kommunikation om bedömningar av elevernas kunskaper till elev och vårdnadshavare. Aspekter av utvärderande dimensioner förekommer i observationer och intervjuer under hela året eftersom betyg sätts i årskurs 6 både på höst- och vårtermin. Utvärderande bedömningar för betygsättning gör Peter i huvudsak genom formella prov och inlämningsuppgifter, det vill säga bedömningar separerade från undervisningen. Utöver elevernas prestationer på prov som underlag för betygsättningen kan Peter dessutom hänsyn till kunskaper eleverna visar under lektionsarbetet.

Betygsättning genom prov och uppgifter

Peter har, som visats ovan i delkapitlet om summativa bedömningar, god kännedom om elevernas kunskaper utifrån bedömningar integrerade i undervisningen. Som underlag för betygsättning använder dock Peter i huvudsak resultat från uppgifter, prov och nationella prov. Under ett helt läsår har eleverna sex till sju prov i matematik, varav tre av dem är nationella prov. Särskilt detta år, betonar Peter, har bedömningar separata från undervisningen, såsom prov, varit viktiga för att säkerställa en korrekt betygsättning eftersom året mer än vanligt präglats av sjukfrånvaro på grund av Covid-19 pandemin. Det faktum att Peter haft klassen endast i årskurs 6, och inte från årskurs 4, gör att proven som underlag för en korrekt betygsättning blir ännu viktigare enligt Peter.

> Jag har ju ingen aning om hur de tidigare lärarna gjort, hur de lagt grunden för exempelvis procenträkning […] Så det blir ju att man vill testa av kunskaper för att vi ska känna oss trygga med våra bedömningar. Så det har vi gjort, vi har tagit små områden och gjort små prov men flera. (Intervju, 23/3-22)

På grund av pandemin men också Peters begränsade kännedom om elevernas kunskaper gör att formella bedömningar som prov separat från undervisningen ökat i betydelse och i antal. Betygsättningen utifrån elevernas prestationer på prov tenderar dock i Peters berättelser inte vara överordnade bedömningar gjorda integrerade i undervisningen. Om en elev som enligt Peters övergripande bedömning ligger på A eller B-nivå har skrivit lägre på nationella provet resonerar Peter så här:

> Jag måste titta vad det var för någonting som har stökat för henne. Men det känns väl också sådär. Ska man sänka någon då och ska man bortse från någonting elever bevisat tidigare? Det känns också fel. Så att det är väldigt svårt efterssom det står i texten att de nationella proven särskilt ska beaktas. (Intervju, 20/5-22)

Anvisningen att de nationella proven särskilt ska beaktas i betygsättningen samtidigt som Peter upplever att det inte riktigt är rättvisande, renderar i vissa betänkligheter. Peter landar dock i en betygsättning där helheten har företräde framför enskilda prov eller prestationer inom specifika kunskapskrav.

> Det nationella provet som vi gjorde nu är ju inget avgörande, det är en del i min bedömning på hela året. Det är min liksom syn på att det är ett delmoment i det slutbetyget som de ska ha i sexan. (Intervju, 2/12-21)

Peters förhållningssätt till det nationella provet, utifrån hur de betraktas i betygsättningen, präglas av att det är underordnat den helhetsbedömning Peter gör av elevernas kunskaper under året.

Ett annat sätt Peter bedömer elevernas kunskaper är genom inlämningsuppgifter. Dessa, som eleverna får arbeta med under lektioner, beskrivs av Peter som ett sätt att bedöma vissa förmågor, exempelvis resonemangsförmågor, vilka är svårare att bedöma genom prov. Särskilt i

matematik har eleverna enligt Peter en tendens att fokusera på att få rätt svar utan att ha en god förståelse för uträkningsprocessen. Att därför ta in uppgifter där eleverna redovisar processen, till exempel resonemang om strategier i problemlösning, menar Peter är viktigt för att synliggöra elevernas förståelse för den matematiska processen. Peter förklarar:

> …jag tycker att den här klassen är lite, så här lös- alltså svarsrelaterade. De vill visa sig duktig för man vill komma fram till ett svar snabbt medans jag mera ute efter processen till att räkna. (Intervju, 25/11-21)

Hur prov och uppgifter används är vidare något som förändras över året. Prov kan, särskilt i början av året, användas av Peter i syfte till att stärka elevernas självförtroende. Ibland gör Peter detta genom att efter provet för klassen lyfta en uppgift som alla i klassen har klarat av. Peter kan också lyfta fram och berömma en enskild elev som lyckats särskilt bra eller fått alla rätt. I en intervju hänvisar Peter till en uppgift eleverna nyligen gjort.

> Jag tänker inte göra någonting och gå loss med någon rättarpenna och så. Utan bara överösa dem med beröm hur de skriver, att de kunde förstå och bara boosta dem. (Intervju, 16/12-21)

Peter beskriver att fokus för starten av terminen är på att ”boosta” och ge beröm, medan bedömningar en bit in i terminen får en tilltagande betydelse för betygsättning genom att elevernas svar bedöms i termer av rätt och fel samt relaterat till kunskapskrav. Den utvärderande dimensionens tyngd i prov och inlämningsuppgifter är därför något som ökar under terminens gång.

Kommunicera betygsättning

Kommunicerandet och rapporterandet av utvärderande bedömningar i Peters praktik präglas av en strävan av att göra eleverna delaktiga. Den utvärderande dimensionen av bedömningen är därmed för Peter inte endast en myndighetsutövning präglad av envägskommunikation separerad från undervisningen. Ett exempel är att Peter i samband med betygssättningen, både vid höst- och vårterminen, håller ett kort betygsprat med varje elev där de får reflektera över terminen och göra en uppskattning om vilket

betygssteg de ligger på. Peter berättar att nästan alla elever uppskattar samma eller maximalt ett betygssteg ifrån Peters bedömning. Vid någon lektion låter också Peter eleverna läsa det kunskapskrav som ämnesområdet är kopplat till och för en diskussion med dem om vad de tror Skolverket menar med kunskapskravet. Peter menar att det bidrar till att skapa en medvetenhet hos eleverna om kunskapskraven men också en legitimitet för hans betygsättning. Genom att eleverna har möjlighet att förstå på vilka grunder betygen sätts kan eleverna också bättre förstå betygens innebörd i termer av kunskapsnivå. Peter förklarar syftet med denna form av kommunikation:

> Förbereda dem inför att de ska förstå var är de någonstans när de får betyget i handen. Vi har ett samtal om det, och de får skatta sig själva. Och skatta sig själv om man inte har någon grund att stå på är ju svårt. Men vet man ungefär hur det går, vad är det som står i de här kunskapskraven, då kanske de också kan närma sig lite närmare den bedömning som jag gör. (Intervju, 18/11-21)

Peter låter därför eleverna under betygssamtalen se kunskapskraven och resultaten på prov och uppgifter, och själva ge ett utlåtande över vilket betyg de ligger på. Att betyg ges redan vid höstterminens slut ger enligt Peter eleverna en möjlighet att höja sig eftersom betyget synliggör vad eleven behöver utveckla samtidigt som det skapar motivation att klättra i betygsstegen.

> På så vis så kan jag se styrkan och fördelen med att ha betyget nu i sexan till jul. Det blir som en liten kvittogrej någonstans ”så att så här har det gått för mig” och har det inte gått bra? Nej, då måste jag spänna bågen på vårterminen. Vad kan jag göra för att det ska gå ännu bättre? (Intervju, 16/12-21)

Betyget, menar Peter, har därför en kommunikativ funktion genom att det visar eleverna, både efter höst- och vårtermin, hur de ligger till kunskapsmässigt.

Utöver Peters egen dokumentation av elevernas kunskaper har skolan en lokal policy att lärarna ska fylla i matriser i den digitala lärplattformen i relation till kunskapskrav. Matrisen är tillgänglig för både elever och

vårdnadshavare. Peter refererar sällan till matriser, varken under observerade lektioner eller i intervjuer. Ett undantag är en lektion där eleverna ombeds att öppna sina datorer och titta på sin matris i matematik. Peter instruerar eleverna att reflektera över vilka kunskapskrav som de är starka i och vilka de behöver träna mer på. Peter berättar i intervjun efter lektionen att han vill göra detta mer, men han upplever att eleverna har svårt att förstå kunskapskraven. Dessutom är eleverna enligt Peter mer intresserade av att veta poäng på prov än att se den övergripande bilden av deras kunskapsprogression.

> Jag tänker att kunskapskraven kan man ju markera med olika färger i matriserna om de har nått det, om de inte har nått det eller om de är på väg. Och eleverna, ja de tittar på färgerna men de vill ju helst veta på proven hur många poäng skulle man ha för ett visst betyg. Där är ju de, de är ju långt ifrån kunskapskraven. (Intervju, 17/2-22)

Att Peter därför ändå någon enstaka gång aktivt under lektionstid går igenom matrisen med eleverna motiverar han med att det är nödvändigt att försöka synliggöra kunskapskraven. Svårigheter att förstå kunskapskraven upplever Peter också finnas hos vårdnadshavare. Peter menar att den dokumentationen, exempelvis utifrån kunskapskrav, som görs i matriser sällan förstås. Även om Peter menar sig försöka tydliggöra vilka kunskaper eleven behöver utveckla i relation till kunskapskraven så har det inte landat hos vårdnadshavare.

> Trots att det har hintats i plattformen, provresultat och förra utvecklingssamtalet. Vi har varit jättetydliga med att den här eleven inte når målen. Man måste läsa mer, man måste öva på sin läsförståelse. […] Och sen så kommer det ett F i betyg och då reagerar man bara ”va, är det ett F!?”. Min lärarkollega och jag står och kliar våra huvuden, men alltså vad skulle vi mer ha gjort? (Intervju, 27/1-22)

Att kommunicera betyg till vårdnadshavare är svårt, vilket Peter upplever dels beror på en svårighet att förstå kunskapskraven, dels att matrisen och den digitala lärplattformen i praktiken inte fungerar som ett adekvat verktyg för att kommunicera bedömningar av elevernas kunskaper.

Formativa dimensioner av bedömningspraktiken

Följande delkapitel redogör för formativa dimensioner av Peters bedömningspraktik. Formativa dimensioner av bedömning innefattar bedömning som används till att informera eleven om nästa steg i lärandet. I Peters praktik sker denna form av bedömning i huvudsak som en integrerad del av undervisningen genom individuell handledning i klassrummet. Formativ bedömning sker som inslag i undervisningen i form olika aktiviteter för självbedömning, samt separerat från undervisningen genom återkoppling till elever och vårdnadshavare i samband med prov.

Handledning i klassrummet

Handledning som en integrerad del av lektionsarbetet innebär att Peter går runt i klassrummet, ställer frågor till eleverna och ger muntlig återkoppling i grupp eller individuellt. Ett vanligt tillvägagångssätt är det som beskrivs i följande observation:

> Peter går runt och svarar på frågor från eleverna. Vid några elever stannar Peter en längre tid, över 10 minuter, och går strukturerat igenom uppgift för uppgift och hjälper ingående eleverna att lösa och komma fram till hur de ska räkna de olika uppgifterna. (Observation, 20/5-22)

Vissa elever får, som observationen visar, längre handledning och därmed mer återkoppling under lektionsarbetet. Hur Peter väljer att fördela handledning i klassrummet menar han är beroende av hans kännedom om elevernas kunskaper och behov. Peter prioriterar eleverna olika men ger även handledning på olika sätt. Att återkopplingselementet i handledningen sker olika blir särskilt tydligt när klassen delas upp i mindre grupper. Ibland avgör Peter gruppindelning och ibland säger han att de elever som känner att de behöver mer hjälp ska stanna kvar i klassrummet medan övriga får välja ett grupprum. Peters återkoppling kan skilja sig åt beroende av till vem den ges. En iakttagelse är Peter ger högpresterande elever återkoppling i form av motfrågor eller självvärderande frågor till skillnad från

lågpresterande elever som oftare får återkopplingen i form av tydliga svar eller instruktioner. Ett exempel är följande observation:

> Peter går vidare till en annan grupp som lämnat klassrummet. Den gruppen består av starkare elever som ligger längre fram än övriga klassen. En elev i gruppen frågar Peter när denne kommer in i rummet om ett tal som handlar om hur man ska räkna ut procent. Peter svarar inte på frågan utan ställer en motfråga och eleverna börjar resonera sig fram. (Observation, 11/11-21)

Till skillnad från eleverna i citatet ovan får de elever som är kvar i klassrummet i högre grad återkoppling i form av konkreta tips och instruktioner som guidar hur de ska göra för att räkna ut ett visst tal eller matematiskt problem.

Handledning kan också ske genom att Peter söker upp elever individuellt och separerat från lektionsarbetet. Ett exempel är när eleverna lämnar klassrummet efter avslutad lektion och Peter ber en enskild elev att stanna kvar en stund för ett kort samtal. Samtalet baseras ofta på bedömningar av elevens kunskap som Peter gjort som en integrerad del av lektionsarbetet. De gånger detta sker är handledningen i huvudsak fokuserad på elevens strategier eller arbetsmoral i klassrummet och därmed inte enskilda uppgifter eller kunskaper direkt.

Låta eleverna bedöma sin arbetsinsats

Utöver att ge handledning och återkoppling i klassrummet låter Peter emellanåt eleverna bedöma sig själva. Detta sker vanligtvis som ett inslag i undervisningen, ofta att lektioner kan avslutas med att eleverna får reflektera över sin egen arbetsinsats. Ett exempel är att eleverna ger en tumme upp eller tumme ner relaterat till hur de bedömer att de nått de mål som Peter i början av lektionen skrivit på tavlan. Vid något tillfälle får eleverna blunda eller sänka ner huvudet i bänken och räcka upp handen när de stämmer in i olika påståenden som Peter ställer.

> Peter ställer frågan hur många av eleverna som upplevt arbetsron som tillräckligt bra. Han frågar också om man själv tycker att man bidragit till

> arbetsron i klassrummet. Eleverna räcker upp händerna alltefter de instämmer i påståendena. (Observation, 28/10-21)

De frågor som Peter ställer till eleverna handlar därför inte enbart om innehållsmässiga kunskaper utan också om arbetsro och motivation i lektionsarbetet. Att eleverna får bedöma och reflektera över sig själva handlar enligt Peter om att de ska förstå att det är de själva som skapar, och i slutändan har det avgörande ansvaret, för deras studieframgång. Peter förklarar på den efterföljande intervjun vad syftet var att fråga eleverna om arbetsron.

> Jag ville ju se om de här personerna som hade stört om de hade insikt eller inte. Och det visade sig att de är medvetena om det, de är ärliga och det är ju bra. […] Så någonstans ändå så kan jag ju ha med mig det i en diskussion sen med eleven. (Intervju, 28/10-21)

Som citatet ovan visar vill Peter se om eleverna har insikt och därmed kan delta i en diskussion om deras skolgång och lärande. Peter använder således bedömning som ett verktyg för att eleverna ska bli delaktiga och få ökad förståelse för sin skolgång.

Strävan efter delaktighet präglar vidare Peters generella lektionsstruktur att skriva upp mål på tavlan för varje lektion. Ibland låter Peter eleverna i slutet av lektionen kort reflektera över hur det gått och ibland får de vid lektionens start läsa målen och reflektera över målens betydelse och innebörd.

> Peter ber eleverna läsa målen och försöka förklara vad de innebär. Målen som skrivit på tavlan är: ”Öva på att räkna ut en area” samt ”förstå begreppet area”. Peter fortsätter med att fråga eleverna vad area är och hur man kan förklara begreppet area. (Observation, 25/11-21)

Som observationen ovan visar finns ett syfte att stämma av elevernas förståelse, det vill säga en summativ dimension, men även ett syfte att Peter vill engagera och göra eleverna delaktiga. Peter påpekar återkommande för eleverna att de har ett ansvar att se till att de hänger med i undervisningen.

> Peter säger till klassen att ”nästa vecka ska vi börja med ett nytt moment och har man inte koll då och gjort allt så behöver man ta hem, detta är egentligen

> något ni skulle vara säkra på redan i femman". Peter fortsätter: "Har ni flera uppgifter som ni ligger efter i så måste ni tänka till. Har jag suttit och pratat på lektionen, har jag gjort annat?". (Observation, 27/1-22)

Självbedömningens funktion är för Peter därmed en del av elevernas eget ansvar att utvärdera om de förstått och därmed är redo för kommande moment. Självbedömningen handlar därför både om att synliggöra elevernas kunskaper för dem själva och om att låta dem utvärdera sin arbetsinsats, exempelvis i syfte att skapa förståelse för orsaker till varför de ligger efter.

Återkoppling i samband med prov

En vidare formativ dimension av bedömningen i Peters praktik är återkoppling till eleverna i samband med prov, vilket således är en bedömningshandling separerad från undervisningen. Peter ger efter prov en övergripande summering av provresultatet i helklass. I summeringen beskriver Peter något eller några vanligt förekommande fel eller svårigheter klassen haft i provet och går igenom dessa. Syftet är, beskriver Peter, att genomgången blir ett ytterligare lärotillfälle.

> Syftet är, tänker jag, att man kan lära sig utav sina misstag, det kan vara då som polletten trillar ner. […] Och då tänker jag att när vi delar ut provet, och så här speciellt dagen efter när man kanske har släppt det, att man har tänkt på massa andra saker och tittar på provet med nya ögon. (Intervju, 4/2-22)

Återkoppling av provresultaten är därför i Peters praktik inte bara en rapport av hur det gått, utan även en möjlighet till lärande genom formativt syftande återkoppling. En målsättning Peter beskriver är att återkoppling skall ges medan eleverna har provet eller uppgiften färskt i minnet eftersom det blir som del av undervisningen.

> Ja, och då måste man ju återkoppla när de får tillbaka provet och att vi verkligen lägger tid på att gå igenom och titta för att de ska få upp det ur minnet. För jag är lite ödmjuk inför deras dagar ändå… Alltså, de är ganska matade hela dagen, och har de rast så matas de ju också med saker, så därför så tänker jag tidsaspekten är viktig. (Intervju, 23/3-22)

Peter menar att det är viktigt att provet och återkopplingen inte blir en separat del av undervisningen och att det därmed är viktigt att som lärare vara medveten om att elevernas vardag är fylld av aktiviteter och händelser. För detta ändamål krävs det enligt Peter att ordentligt med tid och resurser att gå igenom prov och eleverna därmed får möjlighet att minnas tillbaka och göra en koppling mellan provtillfället och återkoppling.

Peters återkoppling sker i både skriftlig form genom kommentarer på prov eller i den digitala lärplattformen, och i muntlig form genom samtal med elever. Det verkar te sig naturligt för Peter att avgöra vilken form och karaktär som återkopplingen får. Peter skriver in kommentarer i den digitala lärplattformen men upplever vissa begränsningar av den digitala lärplattformens utformning i hur återkopplingen kan ges.

> Ja, det finns ju i plattformen så att de kan se utifrån sina prov eller läxförhör till exempel. […] Men den alltså, man blir mer styrd när man har digitalt. Vissa saker går inte att göra plattformen, så att då bestämmer ju plattformen liksom hur jag hur jag återkopplar till dem. (Intervju, 17/2-22)

Den ram som lärplattformen sätter gör att Peter ger återkoppling på andra sätt, exempelvis muntligt i klassrummet eller skriftligt på själva provpappret. Blandningen mellan digital och analog återkoppling har både styrkor, menar Peter, genom att den digitala lärplattformen når vårdnadshavare. Samtidigt upplever Peter att det är högst blandat hur noga eleverna läser och tar till sig återkoppling i den digitala lärplattformen. Peter använder dem båda därför på ett sätt som han själv upplever är relevant och fungerar väl utifrån vad syftet med återkopplingen är, vilket oftast resulterar i en blandning av olika former för återkoppling.

> Alltså, jag tycker att det är skönt när man kan få en mix emellan de båda måste jag säga. Jag tycker inte att det ena utesluter den andra, men att kunna ge återkoppling tillbaka blixtsnabbt, det är nästan viktigare än i vilken form den ges. (Intervju, 23/3-22)

Som citatet ovan visar är tidpunktsaspekten viktig i återkopplingsarbetet snarare än själva formen. Det handlar enligt Peter om att eleverna har

examinationen i minnet och att återkopplingen då blir en integrerad del av undervisningen och därmed konstruktivt för lärandet.

Peter kompletterar ofta den skriftliga återkopplingen i samband med prov och uppgifter med enskild muntlig återkoppling vilket syftar till att ge eleven förståelse för varför det gick som det gick.

> Och så sen ibland så kan jag också fråga, ”hade du gjort läxan?” och då kan de ju komma till mig och svara dagen efter. ”Nej, jag hade inte gjort läxan”. Okej, då vet vi ju varför det gick som det gick så att det blir lite en sån här mix utav både digitalt och personlig respons. (Intervju, 17/2-22)

Den muntliga och skriftliga återkopplingen är följaktligen ofta både kompletterande och sammanflätade med varandra i Peters bedömningspraktik. Användningen är dessutom, som citatet ovan visar, dubbel genom att Peter övervakar elevens process samtidigt som återkopplingen till eleven genom muntliga frågor och dialog har ett formativt syfte. Att komplettera skriftlig återkoppling med muntlig är också enligt Peter relaterat till upplevelsen att elevernas benägenhet att läsa och ta till sig återkopplingen varierar. Att muntligt komplettera återkopplingen kan enligt Peter därmed öka chansen att eleverna förstår och tar till sig återkopplingen på ett bra sätt.

Kommunikation och återkoppling till vårdnadshavare

Den formativa dimensionen av bedömning i form av återkoppling finns även i kommunikationen med vårdnadshavare. Peter menar sig sträva efter att involvera vårdnadshavare i skolarbetet, exempelvis har han erbjudit sig att hålla i en utbildning för vårdnadshavarna om hur den digitala lärplattformen fungerar och hur den kan användas för att få kunskap om sitt barns utveckling och behov. Också läxor har i Peters praktik en formativ dimension genom att den fungerar som en kommunikativ signal till vårdnadshavarna. När eleverna ligger efter i skolarbetet använder Peter läxor i syfte att eleverna ska komma i kapp. Detta fungerar både som en färdighetsträning men har också en informerande funktion till vårdnadshavare. Peter beskriver:

> Gör man inte det inte på lektionen då gör man det hemma. Sen så tänker jag också att om man som förälder märker att matteboken kommer hem dag efter dag, förhoppningsvis kan man ha ett en dialog hemma med sitt barn. ”Men varför gör du inte på lektionerna? Vad är det som händer?” (Intervju, 27/1-22)

Det kommunikativa syftet som Peter hoppas läxan ska ha för vårdnadshavare hör samman med elevens arbete i klassrummet genom att läxan i huvudsak ges till de elever som inte hunnit med veckans uppgifter i boken. Läxan avses således fungera som en signal, och för vårdnadshavare synliggöra hur det går för elever.

Även betygen har en formativ dimension i Peters bedömningspraktik. Peter menar att betyg, särskilt betyget eleverna får efter höstterminen, kan fungera som ett verktyg för att synliggöra för eleverna hur de ligger till och vad som behövs för nästa steg.

> Och som vi sa, det viktigaste är ju då coachningen till hur kan man göra under vårterminen för att höja sig och motivera varför vi har satt det här betyget. Men det mesta på vad kan man göra för att hoppa upp ett snäpp? (Intervju, 27/1-22)

Att samtala med eleverna om betygsättningen och betygets innebörd, samtidigt som fokus ligger på framtiden utifrån vad eleven kan göra för att höja sig, är enligt Peter det viktigaste med betygen, särskilt efter höstterminen då halva året återstår och eleverna har möjlighet att utvecklas.

Diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken

Följande delkapitel beskriver diagnostiska dimensioner av Peters bedömning. Det innebär att bedömningar används för att anpassa och planera undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskaper och behov. Den diagnostiska dimensionen i Peters bedömningspraktik tar sig i huvudsak uttryck genom bedömningar som en integrerad del av undervisningen genom att Peter ställer kontrollfrågor till klassen, men även separat från undervisningen genom att Peter anpassar undervisningen efter bedömningar av elevernas provresultat.

Anpassa undervisningen under lektionsarbetet

En form av den diagnostiska dimensionen av Peters bedömningspraktik sker som ett inslag i undervisningen genom att Peter i slutet av lektioner håller en sammanfattande genomgång och ställer frågor till eleverna för att stämma av deras förståelse. I samband med genomgången kan Peter repetera innehåll som eleverna inte förstått eller lyfta specifika uppgifter som Peter bedömer att eleverna haft svårigheter med.

> När 10 minuter återstår påkallar Peter uppmärksamheten och går igenom det tal som några elever under lektionen haft svårt med. Peter visar också två liknande tal och låter eleverna tillsammans diskutera två och två. Peter instruerar eleverna att de ska diskutera hur man kommer fram till svaret och inte bara redovisa svaret i sig. (Observation, 14/10-21)

I lektionen ovan lyfter Peter inte bara det tal som flera elever haft svårt med utan ger två extra liknande uppgifter som eleverna får arbeta med i par. Peter betonar för eleverna att de ska fokusera på lämpliga tillvägagångssätt för att räkna ut talet. Syftet är, beskriver Peter, att det är ytterligare en chans för eleverna att förstå principen bakom och ”knäcka koden” för hur man räknar ut dessa typer av tal. Peter kan även avbryta lektionen mitt i och påkalla uppmärksamhet om han upptäcker att flera elever haft samma typ av svårighet. Peter beskriver att eleverna ibland kan uppleva det tjatigt att repetera uppgifter men det är nödvändigt att repetera eftersom kunskaperna inte sitter ordentligt.

> Och många gånger tycker eleverna att jag tjatar. ”Men det där är ju sagt hundratusen gånger!”. Och så ser jag ändå att: Nej, men vi behövde nog säga det tvåhundratusen gånger därför att det sitter i alla fall inte. (Intervju, 4/2-22)

Till skillnad från att ge skriftlig återkoppling till enskilda elever menar Peter att det är mer effektivt att direkt anpassa undervisningen under pågående lektion. Vid ett tillfälle låter Peter eleverna använda varsin mini-whiteboard för att skriva svar på olika frågor Peter ställer. Peter beskriver att det gör det möjligt att ge individuell handledning eller en genomgång utifrån en bedömning av vad eleverna kan och inte kan:

> …det ger ju mig en jättesnabb överblick om vilka som är med och vilka som inte är det. Nu var det lite tid till att jobba efteråt, men hade vi haft en längre lektion, då hade jag nog gått fram direkt till de som jag såg hade svarat fel. Då hade jag kunnat backat upp på en gång och haft en extra genomgång tillsammans med dem. (Intervju, 23/3-22)

Anpassning av undervisning under lektioner sker både i helklass som beskrivet ovan och på individnivå. Vid ett tillfälle när Peter ställer frågor i helklass svarar några elever felaktigt om procenträkning vilket gör att Peter ger en repeterande genomgång enskilt för dem om hur procent fungerar. Peter anpassar dessutom undervisningen individuellt genom att ge enskilda elever extra uppgifter om procent att arbeta med. Peter berättar i den efterföljande intervjun:

> Vad är det hon stuper på? Ja, till exempel, hon har ju inte förstått att allt är 100 %. Så att, men det är väl inte någonting jag har med mig i betygen. Däremot så vill jag ge henne extra uppgifter som är mer basic. Om vi har en fruktskål och det ligger 5 frukter där så är det 100 % men en fruktskål med 10 frukter är också 100 %. Så där tänker jag att jag kan göra uppgifter som är anpassade till henne. (Intervju, 17/2-22)

Bedömningen som Peter gör i klassrummet har i detta fall en diagnostisk dimension genom att Peter utifrån en bedömning av en enskilds elevs kunskaper under lektionsarbetet ger eleven extra uppgifter i syfte att stärka elevens lärande. Att individanpassa uppgifter sker både för eleverna som ligger långt framme kunskapsmässigt och de elever som är långt efter kunskapsmässigt, det vill säga att vissa elever får extra uppgifter av svårare karaktär och andra får extra uppgifter av lättare och grundligare karaktär.

Anpassa undervisningen efter prov

Peter anpassar vidare undervisningen efter bedömningar gjorda separerade från klassrumsundervisningen i form av prov och läxor. Detta särskilt om Peter bedömer att flera elever i klassen har liknande svårigheter. Efter ett prov utformar och motiverar Peter en lektionsutformning utifrån en bedömning av elevernas kunskapsbehov.

> Peter inleder lektionen med att prata om det senaste provet och att han märkt att många i klassen har svårt för problemlösning. Peter har också pratat med många på utvecklingssamtalen och även där upplever flera elever att det är jobbigt med problemlösning för att man måste läsa och lista ut hur man ska lösa talet eller problemet. Dagens lektion, förklarar Peter, kommer därför handla om problemlösning. (Observation, 17/2-22)

Observationen ovan illustrerar en praktik där eleverna inkluderas i undervisningsprocessen genom att undervisningen utformas med hänsyn till elevernas upplevda svårigheter. Syftet är, förklarar Peter, att eleverna ska få fler chanser att lära.

> När jag ser att det är många elever som har missat på någon uppgift, då kan vi gå igenom den tillsammans. Och så får de jobba tillsammans, och de får lösa den med lite ledtrådar så att de får en andra chans på någonting som de har misslyckats med. (Intervju, 25/11-21)

Att eleverna får arbeta tillsammans och får ledtrådar av Peter indikerar att det viktiga inte är att få rätt svar, utan att de anpassningar eller justeringar Peter gör av undervisningen, ger eleverna fler chanser och bidrar till lärandet.

Ett ytterligare sätt Peter nyttjar prov är att utvärdera hur undervisningen fungerat. Peter beskriver ett prov där elevernas provresultat var lägre än förväntat. Peter kontrollerade elevernas arbetsböcker och upptäckte att många elever inte gjort de tal och uppgifter i boken de skulle.

> Jag kan se att det är många som kan mer än vad de lyckas med på proven […] Och så går jag tillbaka och titta på proven och så ser jag i matteböckerna - de har ju inte jobbat på lektionerna. Så då börjar jag tänka att men de måste jobba mer på lektionerna. (Intervju, 27/1-22)

En diagnostisk dimension av bedömningarna av proven är följaktligen att Peter lägger större emfas på, och noggrannare uppföljning av, lektionsarbetet.

Utöver formella prov gör också Peter separerat från undervisningen diagnostiska test, vilka kan beskrivas som informella prov som syftar till att kartlägga elevernas kunskaper och eventuella kunskapsluckor. Eleverna

instrueras att göra så gott de kan samt att ange de frågor som de har särskilt svårt för. Peter beskriver syftet med diagnoserna:

> I det här läget så vill jag se vad det är vi behöver gå igenom igen, vad är det vi behöver göra på en en gemensam genomgång? Vilka kan jag släppa iväg och göra svårare uppgifter? (Intervju, 2/12-21)

Peter använder följaktligen diagnoserna för att upptäcka vad som behöver repeteras, men också för att ta beslut om vissa elever behöver mer utmanande eller mer grundläggande uppgifter för att matcha deras kunskapsnivå.

Analys av rationaler för Peters bedömningspraktik

Detta delkapitel beskriver analysen av de 'rationaler för bedömning' som ligger till grund för Peters bedömningspraktik. Utifrån avhandlingens teoretiska verktyg (McMillan, 2018) har fokus i analysen varit på förhållningssätt till spänningar mellan interna och externa faktorer där förhållningssätten beskrivs som 'rationaler för bedömning'. Analysen har renderat i fem rationaler. Dessa är *förbereda eleverna inför framtiden, främja goda resultat, äga sitt lärande, korrekt bedömning och betygsättning* samt *involvera vårdnadshavare*.

Förbereda eleverna inför framtiden

En framträdande rational för bedömning i Peters bedömningspraktik handlar om att förbereda eleverna inför framtiden. Det har betydelse för formativa dimensionen genom hur återkoppling ges och självbedömning görs, diagnostiska dimensionen i hur undervisningen utformas, samt för utvärderande dimensionen i hur prov utformas och används. Rationalen innehåller spänningar i form av tveksamheter till formativa bedömningshandlingars effektivitet, till elevernas faktiska förmåga att ta emot återkoppling och ansvar att hantera läxor, till begränsningar i klassrumsklimatet, samt till de begränsningar som den digitala plattformen skapar.

Peters förhållningssätt till återkopplingars tveksamma effektivitet, exempelvis att endast ett fåtal aktivt arbetar med den återkoppling de får och att bidraget till elevernas lärande är osäkert, landar i en rational där återkoppling ändå är något elever behöver vänjas med inför högstadiet. Peter resonerar om återkoppling i den digitala plattformen i samband med en lektion där alla elever instruerats att gå in och läsa de kommenterar de fått:

> Njaa, de har kanske inte varit där och tittat tidigare. Det är ganska tydligt för mig vilka som liksom varit inne och läst. Men vissa har inte varit inne och tittat tidigare och jag vill ju att de ska ha med sig till högstadiet. (Intervju, 20/5-22)

En liknande spänning finns i den läxpraktik där Peter låter eleverna som ligger efter göra läxor för att komma i kapp, i det att det är elevernas eget ansvar att bedöma om de behöver ta hem läxa och faktiskt göra den. Flera gånger i intervjuerna återkommer Peter till att självbedömning är något som blir viktigare och i allt högre utsträckning kommer förväntas av eleverna ju äldre de blir. I början av läsåret påminner Peter ofta eleverna om läxan men under året övergår ansvaret till eleverna allt mer. Peter beskriver:

> Det är i deras eget intresse att de ska kunna det och ju äldre de blir desto mindre kontroll kommer lärarna att ha och mer låta dem ta eget ansvar. Så det här med läxorna är två saker. Det är dels att träna ämneskunskaper, men det är också att tränas i att ta eget ansvar och faktiskt göra det. (Intervju, 25/11-21)

Rationalen bakom praktiken med återkoppling och läxor innehåller således ett spänningsfält mellan kontroll av att eleverna gör läxor och läser återkoppling och värdet av att eleverna får träna att ta ansvar.

En ytterligare spänning i relation till att göra eleverna förberedda inför framtiden handlar om bristande arbetsro i klassrummet vilket får betydelse för Peters möjligheter att ge återkoppling och handledning till de elever som behöver det. På en intervjufråga om varför Peter under flera lektioner har fokuserat på några specifika elever svarar han:

> Därför att de har sådana svårigheter, de skulle behöva ”en till en-undervisning” hela tiden. Och de tar så mycket fokus ifrån de andra när de inte får den här ledsagningen. (Intervju, 20/5-22)

Vid god arbetsro kan Peter lägga mer tid hos varje elev och därmed få större möjlighet till formativ bedömning genom handledning. På flera lektioner är det tydligt hur arbetsron begränsar Peters förmåga att i lugn och ro sitta med eleverna och ge återkoppling och handledning utifrån bedömningar av enskilda elevers kunskaper. Arbetsron har också betydelse för Peters möjligheter att möta de elever som sällan ber om hjälp.

> Idag var det lugnare i klassrummet, då kan jag stanna till hos elever som inte räckte upp handen också. För annars har man fullt sjå att springa till de som räcker upp handen. Nu kunde jag stanna hos någon som inte räckte upp handen också. Så det ger mig utrymme att faktiskt coacha elever som kanske aldrig överhuvudtaget ber om min hjälp. (Intervju, 18/11-21)

Peter kopplar, som citatet illustrerar, betydelsen av arbetsron till både elevernas förmåga men också sin egen som lärare att förbereda eleverna inför framtiden genom individuell handledning i klassrummet.

Rationalen att förbereda eleverna inför framtiden har också betydelse för hur prov utformas och används undervisningen. Peter talar i intervjuerna om vikten av att stötta eleverna i deras framtida och livslånga lärande. Dels menar Peter att skolsystemet är uppbyggt kring provsituationer och att det därmed är ett värde i sig att eleverna vänjs i att ställas inför provsituationer. Det innefattar till exempel att hantera den press som provsituationer kan medföra och vänja sig med prov som sträcker sig över större ämnesområden. Fastän elever kan uppleva stress i samband med prov samt att prov nödvändigtvis inte är elevernas främsta sätt visa sina kunskaper på, menar Peter att elever behöver förberedas på provskrivning.

> Det blir lite större prov på större områden. För de ska ju förberedas inför högstadiet när de nästan uteslutande har större uppgifter. Så att vi har ju den aspekten också att de ska träna på att planera sin studiegång, alltså att plugga och förbereda sig. (Intervju, 23/3-22)

Bedömningsdimensionen i proven i Peters praktik kan därmed ses som resultatet av en spänning mellan att på ett bra sätt mäta elevernas kunskaper och en ambition av att förbereda inför högstadiet. Att eleverna utvecklar studiestrategier hör också samman med Peters strävan efter att eleverna ska vara delaktiga i sitt lärande genom att bedöma sina egna behov.

I slutet av terminen tenderar ambitionen att förbereda eleverna för framtiden att väga tyngre i Peters rational. Efter att nationella proven skrivits och Peter upplever sig trygg i betygsättningen gör han det sista provet helt i syfte att stötta eleverna inför framtiden.

> Alltså syftet med det här provet nu, det är att jag verkligen plockat ut uppgifter nu som ska kunna summera det som de bör kunna som de borde ha fått med sig. Jag kommer inte att sänka någon, det kommer jag inte till att göra. (Intervju, 23/5-22)

Efter att behovet av att mäta kunskaper för att sätta betyg är uppfyllt, det vill säga en extern faktor, kvarstår endast Peters strävan efter att förbereda eleverna för framtiden och närmast högstadiet.

Främja goda resultat

En rational som har betydelse för de diagnostiska, formativa och utvärderande dimensionerna i Peters bedömningspraktik är en strävan efter att eleverna ska vara framgångsrika i sina studier och uppnå goda resultat. Spänningar kan dock uppstå till både den planerade progressionen av undervisningen, prioritering av arbetstid samt hur anvisningar för betygsättning och resultat på nationella prov ska tolkas.

För att eleverna ska bli framgångsrika i sina studier anpassar Peter undervisningen efter bedömningar av deras kunskaper, det vill säga en diagnostisk dimension av bedömning. En spänning uppstår dock när elevernas lärande inte motsvarar den planerade progressionen utifrån kursplanen. Peter tvingas då göra avvägningar mellan uppfyllelse av kursplanens alla delar och att vissa elever i klassen inte ska hamna efter.

> Man vill liksom att de ska lyckas. För jag skulle ju kunna tuta på i ett tempo som jag har tänkt men då skulle jag kunna tappa halva gänget. Eller så gör jag som jag gör nu, jag känner in eleverna i vilket tempo kan jag göra det här i den här klassen. (Intervju, 23/3-22)

Som citatet visar är anpassning av undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskaper, exempelvis att repetera ett innehåll, viktigt för att inte en del av gruppen ska hamna efter. För det ändamålet gör Peter fortlöpande bedömningar av elevernas kunskaper i syfte av att utvärdera om eleverna hänger med. Den diagnostiska aspekten av bedömningspraktiken hänger därför samman med Peters syn på kunskapsprogression.

> Jag vill att eleverna följer liksom stegen i att det blir svårare eller att vi går in på problemlösning i momentet eller vad det kan vara för någonting. Jag tänker hela tiden att kunskap bygger på kunskap och då måste de ha med sig alla bitarna. (Intervju, 23/3-22)

För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaper krävs det att de förstått den föregående undervisningen. Det är därför viktigt för Peter att genom bedömning på olika sätt, och i olika relation till undervisningen, stämma av om eleverna förstått och utifrån den bedömningen värdera när de är redo att gå vidare.

En spänning framträder i form av att klimatet i klassrummet präglas av negativ jargong. Det leder till att en del elever inte är trygga med att räcka upp handen, svara på frågor eller vara aktiv i klassrummet. Peter får därmed sämre möjligheter att bedöma deras kunskaper och eventuella svårigheter genom bedömningar integrerade i undervisningen. Klassen har några elever vilka Peter beskriver som högljudda och som uttrycker negativa kommentarer och därmed har en negativ inverkan på klassrumsklimatet genom att andra elever inte vågar svara på frågor eller redovisa.

> I stället för att jag kan gå runt och titta vad de andra gör och uppmuntra eller möta de som jag vet har svårt, så behöver man ju vara där för att upprätthålla lugn och ro. […] de sabbar både för sig själv och andra, också för mig då jag inte kan samla in information som jag annars skulle kunna göra. (Intervju, 28/10-21)

När eleverna under lektioner kräver tillsägelser och uppmärksamhet går det ut över utrymmet Peter har att möta eleverna och göra bedömningar av elevernas lärande under lektionsarbetet.

Även formativa dimensioner i Peters praktik, exempelvis återkoppling, är utformade efter en rational att främja goda resultat. Peter beskriver vid flera tillfällen att återkoppling är särskilt viktig för de elever som inte klarat godkänt så att de vet vad de ska träna på inför omprovet. Eleverna som blivit underkända på provet får därför individspecifik återkoppling om deras prestation genom skriftliga kommentarer. Det finns dock en spänning i att Peter i högre utsträckning vill ge eleverna individuell återkoppling men att det inte finns tid. Därför prioriteras ofta de elever som fått underkänt på prov.

Att eleverna ska lyckas långsiktigt har vidare betydelse för utvärderande dimensioner av Peters bedömningspraktik, exempelvis betygsättningen. En spänning till styrdokumentens bestämmelser blir här tydligt när eleverna som förvisso nått upp till gränsen för ett godkänt på de nationella proven ändock har bristfälliga kunskaper inför högstadiet.

> …och då kommer man ju till nästa dilemma. Betyget, ska ju spegla det som de kan nu. De ska ju ha med sig det till högstadiet och är det som så att man har E precis precis, om poänggränsen var 37 utav 121 och eleven hade 38. Då är ju eleven över, men har ju fortfarande knappa kunskaper. (Intervju, 20/5-22)

Att Peter beskriver det som ett dilemma beror på hans strävan efter att förberedda eleverna inför högstadiet står i spänning till Skolverkets instruktioner att nationella proven ska vara särskilt vägledande i betygsättningen. Om en elev får ett godkänd men har bristfälliga kunskaper menar Peter att det kan vara bättre för eleven att få ett F. Detta genom att lärare på högstadiet tidigt kan ge extra stöd och att det därmed i förlängningen gynnar eleven.

> För jag tänker att komma till högstadiet med ett E och så har du jätteknappa kunskaper, då är det ju lätt att du faller mellan stolarna. Kommer du med ett F, då kanske du har en liten annan observation på dig i alla fall. Betygen ska

> ju inte användas som ett redskap så utan betygen ska ju bara spegla vad du kan, så det här är en liten härdsmälta. (Intervju, 20/5-22)

Citatet visar på spänningen mellan regler för betygsättning och Peters vilja att eleverna ska uppnå goda resultat i framtiden. Rationalen präglas därför av ett dilemma mellan strävan efter att främja goda resultat på lång sikt och externa faktorer i form av Skolverkets instruktioner.

Delaktighet och ägarskap

En rational som framträder i analysen av Peters bedömningspraktik handlar om ambitionen att eleverna succesivt ska skapa sig förståelse av deras lärprocess och därmed kan få ett större ägandeskap och delaktighet i sitt lärande. Rationalen har i huvudsak betydelse för formativa dimensioner av bedömningspraktiken genom att Peter låter eleverna bedöma sig själva, men även för utvärderande dimensioner genom att eleverna medvetandegörs om kunskapskrav. En viss spänning framträder mellan Peters strävan efter elevernas delaktighet och förståelse för betygsättningen och elevernas faktiska förmåga att förstå kunskapskravens betydelse. En spänning framträder även i form av klassrumsklimatets begränsning av kamratbedömningens möjligheter. I övrigt framträder ingen tydlig spänning mellan olika faktorer av analysen och Peters värderingar och uppfattning harmonierar överlag med externa faktorer såsom styrdokumentens skrivningar.

Rationalens betydelse för formativa dimensioner i Peters praktik tar sig bland annat uttryck i slutet av några lektioner när han ber eleverna beskriva hur de upplever lektionen har gått. Peter ställer frågor om eleverna anser sig ha bidragit till en god arbetsro. Frågorna syftar enligt Peter inte bara till att eleverna ska beskriva utan också reflektera över sitt bidrag till ett gott klassrumsklimat. I intervjuerna beskriver Peter att han vill att eleverna ska reflektera över, och därmed förstå, att framgång i skolarbetet är möjligt. Att eleverna får möjlighet att reflektera över sitt eget lärande har enligt Peter en funktion av att motivera och engagera elever.

> Motivation kan alla ha och jag vill väcka intresse, engagemang och på så vis att få dem motiverade. Och i det så blir det att de kan vara med och styra själv: ”vad är det jag behöver träna?”. Då har de bättre förutsättningar att lyckas och då kan motivationen också hänga med. (Intervju, 2/12-21)

Genom att eleverna genom självbedömning får reflektera över sina kunskapsbehov får de enligt Peter bättre förutsättningar att lära. Självbedömning kan leda till motivation enligt Peter eftersom det bidrar till elevernas delaktighet och förståelse för deras lärprocess.

Att Peter inför varje lektion skriver upp mål på tavlan grundar sig i rationalen att eleverna ska äga sitt lärande genom att de kan involveras i undervisningsprocessen. Eleverna får snabbt en uppfattning om lektionens innehåll vilket enligt Peter gynnar arbetsron i klassrummet och ökar elevernas förståelse och därmed deras motivation. Det är sällan Peter i slutet av lektioner återkopplar till målen vilket indikerar att de i huvudsak är för elevernas skull. Vid något tillfälle refererar Peter till målen med lektionen i samband med att eleverna får bedöma sin insats under lektionen.

> Då kan jag göra en utvärdering av målen genom att de får räcka upp handen, eller tummen upp eller tumme ner. Om de tycker att de har övat för att bli bättre att dividera till exempel. Och då får de ju en liten stund att tänka efter. ”Har jag gjort det nu eller inte?”. (Intervju, 27/1-22)

Peter gör således en koppling mellan motivation och tydliga mål eftersom det möjliggör för eleverna att bedöma sig själva om de uppnått målet med lektionen.

Rationalen om elevernas delaktighet och ägarskap av sitt lärande har slutligen betydelse för utvärderande dimensioner genom att Peter låter eleverna läsa kunskapskrav och reflektera kring deras innebörd. Genom att eleverna ökar sin förståelse av kunskapskraven kan deras delaktighet och ägande av sitt lärande stärkas. I detta hänseende existerar det en spänning utifrån att Peter upplever att eleverna i årskurs 6 generellt har svårt att förstå vad kunskapskraven betyder.

> Jag fattar ju att de inte sitter och läser läroplanen, men jag vill ju ändå att de ska förstå betygskriterierna. Och att de ska förstå vad som ingår i de här olika betygskriterierna. (Intervju, 18/11-21)

Att eleverna överlag inte på egen hand är intresserade och läser kunskapskraven, och därmed har svårt att förstå dess innebörd, ger upphov till den spänning som leder till att Peter låter eleverna läsa och reflektera över kravens innebörd.

En spänning som framträder i rationalen är klassrumsklimatets betydelse för den formativa dimensionen av bedömning i kamratbedömning. Att skapa delaktighet genom kamratbedömning är enligt Peter svårt i just denna klass eftersom en del elever inte känner sig trygga med att ge och ta kritik från varandra. Återkopplingen blir därför endast i form av från lärare till elev.

> Jag satt och funderade om de skulle ge varandra kamratfeedback, men, nej.. Jag är fortfarande tveksam till den här gruppen eftersom de inte är så trygga med varandra, och då tror jag att det skadar. (Intervju, 24/5-22)

Den delaktighet som Peter strävar efter, det vill säga att eleverna ska vara delaktiga i undervisnings- och bedömningsprocessen, kommer därför inte till uttryck i klassrummet på grund av arbetsron.

Korrekt bedömning och betygsättning

En rational som framträtt i analysen handlar om att göra korrekta bedömningar. Då Peter inte haft eleverna i hela mellanstadiet utan endast i årskurs 6 är hans kännedom om elevernas kunskap lägre än vanligt vilket skapar spänningar i valen av bedömningsmetoder, strävan att sätta korrekta betyg, hur läxor används och hur undervisningen kan struktureras och anpassas efter kännedom om elevernas kunskapsnivå.

Peter återkommer flera gånger under intervjuerna att den begränsade kännedomen om elevernas kunskap lett till en större osäkerhet än vanligt i betygsättningen och därför haft betydelse för vilka former av examinationer som valts.

> Vi vet ju inte vad de har gjort i fyran och i femman fullt ut. Och vi vet inte hur djupt de har gjort det. Så vi sitter ju en jätteknepig sits när man.. Å ena sidan tänker jag, ”men det här brukar man göra i sexan, det här brukar man göra i femman”, men då har de haft andra lärare som inte är kvar i organisationen. Nej, hur ska vi veta? (Intervju, 23/3-22)

I jämförelse med vårterminen är denna osäkerhet inte lika stor. Att betygen sätts efter båda terminerna är också något som Peter upplever ger en större trygghet i betygsättningen och att betygen blir så korrekta som möjligt.

> Man hoppas ju att man har samlat ihop det man behöver. Så att det blir rättvist för dem, men också att jag känner mig också trygg någonstans. Att jag är på rätt spår. Och jag tänker att i julas när vi skulle betygsätta dem för första gången, då var pressen eller vad jag ska säga på mig själv, den var hårdare då än vad den kommer att vara nu. Jag har liksom tagit det första spadtaget. (Intervju, 23/3-22)

Den osäkerhet till följd av den korta tid Peter haft klassen medför att Peter i högre grad diskuterar betygen med sin närmaste kollega som också har klassen. Det medför att kunskapskraven hanterats med större noggrannhet eftersom Peter inte har några tidigare bedömningar att utgå ifrån. Peter beskriver:

> …utan det är så där att verkligen läsa vad står det i betygskriterierna. Vart är de någonstans? Och sen om det är en fördel eller nackdel att man inte har haft dem i fyran, femman, sexan utan att vi har bara haft dem den här terminen i sexan man känner dem inte så jättemycket. Det blir ju att man avpersonifierar lite grann, för vi har ju inte den tajta relationen ännu. (Intervju, 23/3-22)

Att Peter haft en relativt kort historik med klassen gör därmed att betygssättningen kan bli mer objektiv i den mening att sociala aspekter eller kompetenser ges mindre betydelse. Det går därför att tala om en spänning mellan en strävan att sätta ett korrekt betyg utifrån styrdokument och kunskapskrav och den klassrumskontextuella faktorn i form av Peters tidigare historik med klassen.

Också Peters användning av läxor som en metod att erhålla information om elevernas kunskaper, det vill säga i summativ dimension, hör samman med

att han inte haft klassen tidigare, vilket gör att läxan är viktig för att informera sig om elevernas kunskapsläge. Peter beskriver:

> Från början eftersom vi var nya när vi tog över den här klassen, de första veckorna så var jag jättenoga och prickade av vilka som har gjort läxan. De skulle lämnas in på måndag, hade de inte lämnat på måndag eftermiddag. Då mailade jag hem, ”jag saknar din läxa”. (Intervju, 25/11-21)

Läxorna var i början av terminen så viktiga, enligt Peter, att han noga poängterade vikten av att göra och lämna in läxan. När han senare under året har upphört med att kräva in och pricka av läxorna så menar Peter att de fortfarande är viktiga men att det inte är praktiskt möjligt att lägga den tid och energi som behövs för att få alla att lämna in. Peter beskriver också att inlämning och bedömning av läxorna i just denna klass har varit ett särskilt viktigt sätt att informera sig om elevernas kunskaper på grund av klassrumsklimatets negativa inverkan på deras vilja att uttrycka sina kunskaper i klassrummet.

Den kortare historiken Peter har med eleverna har vidare betydelse för Peters bedömningar i syfte att anpassa undervisningen efter elevernas kunskapsläge. Peter förklarar:

> …men har man haft dem i fyran och femman, då kan man mera luta sig tillbaka, man kan också reflektera över sin egen undervisning. ”Vad var det som de gjorde för någonting när vi gjorde procent? Ja men det kanske är nu brister de på det här? Ja, men okej”. Då kan jag backa tillbaka min egen undervisning till grunderna i procent och kanske komplettera eller så. (Intervju, 23/3-22)

I vanliga fall menar Peter att anpassningen kan göras utifrån de erfarenheter och kunskaper som erhållits under tidigare år. Exempelvis att Peter vet hur ett visst ämnesområde har behandlats eller vilka svårigheter eleverna haft med en specifik del av matematiken. Både kunskapsbrister och orsaken till dem blir därför svårare att analysera när Peter inte haft klassen som brukligt hela vägen från årskurs 4.

En annan spänning som uppstår är att elevernas uppträdande och beteende mot varandra medför att Peter påverkas i vilka val av bedömningsmetoder han vill använda. Ett exempel som Peter tar upp är i samband med bedömning av presentationer eller redovisningar i helklass. Eftersom det i klassen finns en jargong att kommentera och fälla negativa kommentarer finns en oro och rädsla hos en del elever att prata inför helklass.

> Jag känner att jag har svårt att göra en riktigt rättvis bedömning på grund utav det här. Så nu så gör ju jag så här läxor och redovisningar som de ska spela in på datorn bara för att jag ska få med mig någonting, eftersom klassrumsklimatet lägger det här trycket. (Intervju, 28/10-21)

Peter har därför låtit eleverna redovisa uppgifter muntligt genom inspelningar hemma och skicka in till Peter.

Involvera vårdnadshavare

I likhet med Peters strävan att eleverna skall vara delaktiga och äga sitt lärande finns också en rational som innefattar en ambition att involvera vårdnadshavare i elevernas skolgång. Rationalen har framför allt betydelse för formativa dimensioner genom återkoppling till vårdnadshavare om elevernas lärandeprocess. Rationalen verkar i en spänning till vårdnadshavare genom vårdnadshavares olika gensvar. Spänningen mellan Peters strävan och vårdnadshavarnas gensvar blir tydligt i den frustration Peter uttrycker när kommunikationen och samarbetet med vårdnadshavare inte fungerar.

> Vi försöker att serva med extrauppgifter och vi meddelar hemmet. Vi lägger ner mycket tid, engagemang och tankekraft till att det ska bli bra. Vi skriver veckobrev där vi berättar vad vi har gjort över veckan och vad som kommer att hända framöver. Men, vi får sällan tillbaka någonting. Vi får sällan tillbaka någon respons ifrån föräldrarna. (Intervju, 27/1-22)

Citatet vittnar om Peters uppfattning att vårdnadshavare är viktiga eftersom stor möda läggs på dokumentation och kommunikation, inte minst när det rör elever som riskerar att bli underkända. Peters förhoppning är att detta ska leda till att vårdnadshavares stöttning ökar. När vårdnadshavare inte vill engagera sig på det sätt som Peter önskar skapas frustreration. Peter

upplever en tendens hos vårdnadshavare att slå ifrån sig och lägga över hela ansvaret för elevernas lärande på skolan. Denna spänning gör Peter ambivalent i hur mycket återkoppling till vårdnadshavare som är rimlig att ge eftersom effekten inte sällan uteblir.

I delkapitlet ovan om bedömningens formativa dimensioner beskrivs att Peter önskar ge vårdnadshavare insyn i bedömningar så de kan stötta eleverna utifrån deras behov. I praktiken blir dock kommunikationen med vårdnadshavare fokuserat till att motivera varför eleverna fått betygen de fått. Konsekvensen blir att Peter vill vara helt säker på att betygen är korrekta och inte kan ifrågasättas snarare än att föra en konstruktiv dialog.

> David: Upplever du att det påverkar dig att du för att föregå de här föräldrareaktionerna att du kanske lägger extra krut på att ja, men tydligt dokumentera?
>
> Peter: Ja absolut, absolut. Och likaså när vi sätter betygen, att jag är sjuhundra på vad jag sätter för betyg. Jag sätter inget betyg bara taget ur luften. Jag vill att jag själv ska kunna motivera, jag vill vara trygg i det betyget jag satt. (Intervju, 27/1-22)

Den formativa dimensionen genom kontakt och utvecklingssamtal med vårdnadshavare uteblir därmed ofta eftersom Peters fokus är motivera och rättfärdiga betygen i stället för att ge konstruktiva omdömen.

Unnis bedömningspraktik på Söderskolan

Unni är 44 år och undervisar i SO-ämnen. Unni har arbetat i grundskolan i mellanstadiet i ca 15 år och är utbildad grundskolelärare i SO-ämnen, svenska samt idrott.

Söderskolan drivs av en fristående huvudman och är belägen i en landsort med ca 3000 invånare. Skolan bedriver utbildning i årskurserna F-9 med en klass i varje årskurs, totalt ca 300 elever. Skolan använder en digital lärplattform för skriftliga omdömen, IUP och betygsmatris för dokumentation med elever och vårdnadshavare.

Sammanfattning av Unnis bedömningspraktik

Unnis bedömningspraktik präglas av en variation av bedömningar som både sker integrerat, som inslag i samt separat från undervisningen. Unnis beskriver sin övergripande praktik i termer av kooperativt lärande vilket innebär att mycket av klassrumsarbetet sker i grupper och genom grupparbeten. Utifrån en lektionsstruktur som präglas av dialog och bedömningar av elevernas arbete i grupp, gör Unni fortlöpande bedömningar av elevernas kunskaper. Dessa bedömningar har betydelse för både summativa, utvärderande, formativa och diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken. Unni menar sig ha god kännedom om elevernas kunskaper och använder för betygsättningen både bedömningar integrerade i undervisningen och bedömningar separata från undervisningen i form av prov och examinerande redovisningar.

'Rationaler för bedömning' som framträtt i analysen av Unnis praktik präglas generellt av en utbildningsfilosofi där eleverna är i centrum. Det handlar till exempel om att bedömningar görs och utformas för att främja goda resultat och prestation men också att eleverna ska bli delaktiga och självständiga. Rationaler framträder också i att eleverna ska förberedas för

framtiden och tillskansa sig kunskaper de då kommer behöva vilket kan stå i spänning till vad som anslås av styrdokument. Unni motiverar också sin bedömningspraktik, framför allt utvärderande dimensioner av bedömning, att betygsättning ska upplevas som legitim och att eleverna ska känna sig trygga i bedömningssituationer.

Summativa dimensioner av bedömningspraktiken

Summativa dimensioner av bedömning innefattar bedömningar som syftar till att övervaka elevernas lärande. Den summativa dimensionen att övervaka elevernas kunskaper är en framträdande dimension i Unnis bedömningspraktik och Unni har generellt därför en mycket god kännedom om elevernas kunskapsläge. De summativa dimensionerna tar sig främst uttryck genom bedömningar av elevernas kunskaper integrerade i lektionsarbetet. Unnis undervisning präglas ofta av elevarbete i grupp eller i par vilket möjliggör för Unni att övervaka elevernas lektionsarbete och bedöma deras kunskaper. Dessa lektionsintegrerade bedömningar har i huvudsak ett övervakande syfte men kan även användas i diagnostiska, formativa och till viss del också utvärderande dimensioner. Summativa dimensioner av bedömning tar sig också uttryck genom särskilda inslag i undervisningen genom specifika övningar eller quiz som Unni använder för att stämma av elevernas kunskaper.

Bedömningar under lektionsarbetet

Det mest förekommande sättet Unni gör bedömningar av elevernas kunskaper är under lektionsarbetet där de arbetar med uppgifter i grupp eller par. Unni håller ofta en kort inledande presentation av dagens lektion och låter sedan eleverna sätta igång med olika uppgifter, vilka vanligtvis arbetas med i grupp. Medan eleverna arbetar med uppgifter går Unni runt i klassrummet, lyssnar på elevernas diskussioner och samtal, ofta utan att ge kommentarer eller korrigera eventuella fel. Ett vanligt exempel är följande observation:

> Eleverna kör igång och börjar redovisa för varandra. Unni går runt i klassrummet och lyssnar och tittar. Unni bryter inte in eller kommenterar något. (Observation, 27/4-22)

Unni förklarar i intervjuer att bedömning av elevernas kunskaper genom att lyssna på diskussioner i klassrummet är mycket effektivt för att ta reda på hur eleverna ligger till. Denna form av bedömning av elevernas kunskaper är emellertid inget som dokumenteras eller kommenteras. Bedömningarna är följaktligen i huvudsak endast för Unnis skull genom att de syftar till att övervaka elevernas kunskapsutveckling. Unni förklarar det så här:

> I klassrummet så hör jag hela de här bitarna när de diskuterar. Jag får så mycket info hela tiden, men däremot kanske inte allt skrivs ner varje gång. Men jag har det, jag vet hur de ligger till, jag vet vad som saknas och så vidare. (Intervju, 26/4-22)

Att lyssna på elevernas diskussioner ger Unni möjlighet att bedöma deras kunskaper och brister. Unni beskriver dessutom att hur mycket hjälp som eleverna efterfrågar av henne är en indikator om vad de förstått och vad de inte förstått. Det integrerade bedömningsarbetet i summativ dimension handlar därför också om att Unni analyserar de frågor eleverna ställer och hur självständiga de kan vara i lektionsarbetet.

> Det blir väldigt tydligt hur mycket hjälp de behöver för att klara det. Då märker man på en gång att ja, men det här det här känner de inte till eller det kunde de inte. (Intervju, 21/9-22)

Unni kan under lektioner göra bedömningar av uppgifter eleverna genomför och lämnar in. Under en lektion i religion delar Unni ut ett A3 ark till bordsgrupperna där olika frågor om respektive världsreligion ska besvaras. Unni berättar för klassen att om alla grupper får minst 50 % rätt så behöver de inte gå tillbaka och repetera grunderna. Eleverna skriver svar på frågorna och efter stund lämnar de i sina svar till Unni. De får sedan börja läsa i läroboken om hinduismen.

> Medan eleverna läst om hinduism har Unni rättat och bedömt gruppernas svar på frågor om världsreligionerna. Hon meddelar klassen att grupperna

> kunde det mesta och att de därför inte behöver gå tillbaka och repetera grunderna. (Observation, 10/5-22)

Bedömningar som exemplet ovan kan således ges en diagnostisk användning om Unni väljer att anpassa undervisningen efter bedömningen. I detta fall blir dock bedömningen endast summativ eftersom det stannar vid en avstämning av elevernas kunskaper.

Quiz och övningar

Unni gör även bedömningar i summativ dimension som inslag i undervisningen för att stämma av elevernas kunskaper. Ett sätt är att Unni några gånger under terminen håller ett så kallat quiz vilket är en frågetävling eleverna genomför individuellt. Syftet är enligt Unni att hon ska se vad eleverna minns och kan.

> Så jag gjorde ett quiz ett med saker som vi har jobbat med över året. Och sakerna från ”grej of the day” var det som de kom ihåg absolut bäst. De kunde typ i princip allt om det, men betydligt mindre om annat vi gjort vilket jag hade hoppats på. (Intervju, 26/4-22)

Syftet med att Unni gör denna typ av bedömningar är att se vilka kunskaper eleverna har i det ämnesområde de arbetat med. Ibland, menar Unni, har eleverna en tendens minnas perifera kunskaper i stället för det centrala och viktiga. Unni förklarar syftet med quiz och varför det är viktigt att göra sådana kontroller av elevernas kunskaper:

> För att se om de kommer ihåg det! Och vad de tog med sig? Tog de med de viktiga sakerna eller tog de med dig det här grejerna som kanske inte är så viktigt? (Intervju, 24/5-22)

Samtidigt som Unni beskriver att syftet är att bedöma centrala kunskaper i ämnet kan Unni även göra bedömningar av mindre centrala kunskaper. Det är ofta kunskaper som inte är tydligt framskrivna i kursplaner men som Unni ändå tycker är viktiga. Ett exempel är området privatekonomi som inte har något tydligt kunskapskrav i kursplanen och därmed inte behöver bedömas i ett betygsättande syfte. Unni själv anser emellertid att

privatekonomi är viktigt och gör därför bedömningar av dessa kunskaper, dock endast i syftet att kontrollera att eleverna förstått.

> Det är viktigt att de kan allt, alltså de här lite mindre delarna. Men jag tycker inte att det är nödvändigt att ha ett prov i. Då kanske jag mer bara kollar av att de kan, men på ett lite annat sätt än prov. (Intervju, 21/9-22)

Dessa typer av kunskaper bedömas därför ofta genom mindre uppgifter eller quiz utan att betygsättas.

Utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken

Utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken är bedömningar som syftar till att fastställa elevernas kunskap och rapportera resultat till elev, vårdnadshavare eller myndigheter, till exempel i form av betyg eller omdömen. Som underlag för utvärderande bedömningar använder Unni mycket av det hon ser av elevernas kunskaper under lektionsarbetet, de vill säga klassrumsbedömning. Unni gör även utvärderande bedömningar genom prov och utifrån elevernas redovisningar av uppgifter. Utvärderande dimensioner överlappar delvis med summativa dimensioner, till exempel att informella bedömningar under lektionsarbete för att övervaka elevernas kunskapsutveckling samtidigt kan användas som underlag vid betygsättningen.

Kunskapsmätning under lektionsarbetet

Som tidigare beskrivits under delkapitlet om summativa dimensioner ovan, har Unni god insikt om elevernas kunskaper vilket även har betydelse för utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken. Att Unni har god kännedom om elevernas kunskapsnivå beror på att Unni hela tiden gör bedömningar av deras arbete som en integrerad del av undervisningen.

> Men jag tar ju med mig allt hela tiden. Eleverna tror ibland att det bara är proven som gäller. Men jag samlar ju konstant in information om vad de kan. (Intervju, 21/9-22)

Trots att elever, enligt Unni, tror att det endast är proven som räknas så samlar Unni hela tiden in kunskap om vad de kan. I vissa ämnesområden har heller Unni inte något formellt prov utan betygsättning sker helt baserat på de kunskaper eleverna visar under lektionsarbetet. Ett sådant område är ett moment i religion:

> Unni berättar för klassen att de inte kommer ha prov på religionsområdet denna gång. Därför, säger Unni, är det ännu viktigare att eleverna är aktiva och engagerade på lektionerna. ”Jag kommer kika på hur ni jobbar på lektionerna” säger Unni. (Observation, 10/5-22)

Under momentet ska eleverna göra redovisningar för andra bordsgrupper. Unni berättar att hon avser göra den individuella betygsmässiga bedömningen utifrån bedömningar av dessa redovisningar. Unni resonerar i en intervju om bedömning av eleverna utifrån grupparbeten:

> Jo, men i grupparbetena märker jag ju vem som presterar vad. Ibland lägger jag in uppgift i slutet att de får också berätta vem gjorde vad, hur lade ni upp arbetet och vem gjorde vad? Då får de berätta för hur det gick liksom, men eftersom man är med och snurrar runt bland dem när de jobbar så har du ändå koll. (Intervju, 18/5-22)

Unni menar att hon får en god kunskap om hur eleverna jobbar och vem som gör vad genom att gå runt och lyssna på grupperna medan de arbetar.

Kunskapsmätning genom prov

Fastän Unni integrerat i lektionsarbetet kan göra bedömningar av elevernas kunskaper är formella examinationsuppgifter separata från undervisningen viktiga för den utvärderande dimensionen i Unnis bedömningspraktik. Unni beskriver att proven både kan befästa det hon sett på lektionerna och komplettera hennes bedömningar i klassrummet. Eleverna får dessutom ytterligare en chans att visa sina kunskaper. På en fråga vad syftet är med prov svarar Unni:

> Jo, just för att de har chansen att visa, att de alltid får en chans att visa vad kan. Alltså det tycker jag ändå är viktigt, för det kan ju vara något som de inte har gjort så bra på lektionerna. (Intervju, 10/5-22)

Proven fungerar därför som en möjlighet för Unni att, utöver bedömningar som görs inom ramen för klassrumsarbetet, göra en extra bedömning av elevernas kunskaper inför betygsättningen. Provet blir därmed en bekräftelse för Unni att hennes bedömning av elevernas lektionsarbete är korrekt. Till skillnad från bedömningar av elevernas lektionsarbete har proven en rättviseaspekt i ett validitetsperspektiv menar Unni, eftersom hon omöjligen kan höra allt av de diskussioner eleverna för.

> Proven gör ju det lättare att se kunskaper. Alltså, du kan ju inte vara med i alla diskussioner. Jag kan ju missa fantastiska diskussioner. (Intervju, 24/5-22)

Samtidigt som Unni pekar på en rättviseaspekt, har hon inte prov på alla delar av ämnesinnehållet. Unni berättar att hon väljer att bedöma delar av kunskapskraven som hon inte anser väger lika tungt på andra sätt än prov. Vissa ämnesområden kan till exempel genomföras och bedömas i samband med temadagar.

> Det är ju vissa områden som vi kanske inte tycker väger lika tungt. De tar vi på temadagar eller liknande, och då blir det inget prov på det. (Intervju, 3/5-22)

Unni menar dock att eleverna tenderar att ta proven mer seriöst än andra former av kunskapsmätningar och att de därmed engagerar sig för att visa sina kunskaper mer i samband med prov. Prov kan dessutom innefatta flera delar av ett moment medan uppgifter eller redovisningar av ett grupparbete ofta är en fördjupning av ett perspektiv. Unni resonerar om proven som examinationsform:

> De (proven) är ju väldigt utförliga och kan innehålla många delar som jag får med. Och det blir ett kvitto och chanser för eleverna att visa att de kan. De tar ju det mer seriöst när det är ett prov. (Intervju, 1/6-22)

Som beskrivet ovan kan proven komplettera vad eleverna visat på lektioner. Samma förhållande gäller med muntlig komplettering av proven. Vissa elever är oroliga för att skriva fel på prov vilket ibland leder till att de inte ens försöker skriva svar på vissa frågor. När Unni frågar dem efteråt så är det uppenbart att de har mycket mer kunskap än de visat på provet. Därför

är det viktigt, menar Unni, att inte stirra sig blind på provresultaten utan att göra en helhetsbedömning, det vill säga beakta det eleverna visar under lektioner. Om Unni märker att en elev inte får det resultat på provet som är förväntat ställer Unni kompletterande frågor till eleven för att kontrollera att provresultat verkligen svarar mot de kunskaper eleven har.

> Det kan hända ibland att när vi går igenom proven och jag märker att ”det här har den eleven missat på”, då kan jag ställa muntliga frågor och kolla så i stället. (Intervju, 21/9-22)

Det händer också, berättar Unni, att examinationsformatet kan anpassas individuellt om hon vet att eleven har svårt med en viss typ av examinationsform.

> Sen får ju en del av dem en annan typ av examination än övriga. Jag har elever som gör det muntligt i stället för att skriva, för jag vet att det inte funkar med att skriva. Så får man ju naturligtvis anpassa. (Intervju, 7/9-22)

Efter att proven är bedömda håller Unni alltid en individuell genomgång av provresultatet med varje elev. Under den genomgången får eleverna ytterligare en chans till att visa sina kunskaper.

> Ibland ställer jag i frågor till dem under samtalet, men hur var det med det här? Så då kan de berätta varför de inte skrev det. Och dessutom så får jag ibland reda på att ”det där kunde du ju!”. (Intervju, 18/5-22)

Resultaten på prov och uppgifter jämförs följaktligen med vad eleven visar på lektionerna och i efterföljande individuella samtal. Enligt Unni kan eleverna utvecklas snabbt i sin kunskap, vilket gör att hon ser det som viktigt att få information både från formella kunskapsmätningar, som prov, och från den bedömning som sker under lektionerna.

Kommunicera resultat och bedömningar

Att kommunicera och rapportera bedömningar är en del av den utvärderande dimensionen av bedömning. Kommunikationen sker med eleverna i huvudsak i samband med provtillfällen och med vårdnadshavare via den digitala plattformen. I den skriver Unni in om eleven når, mer än når

eller inte når godtagbara kunskaper. Det i sig indikerar inte ett exakt betyg för elever. På frågan om eleverna inte vill veta vilket betygssteg de ligger på svarar Unni att eleverna inte brukar efterfråga det i sexan. Eleverna tenderar att efterfråga information om konkreta betyg mer i högstadiet enligt Unnis erfarenhet. Om elever i årskurs 6 ändå frågar, beskriver Unni för eleverna på ett ungefär vad omdömena godtagbara kunskaper och mer än godtagbara kunskaper innebär i termer av betyg.:

> Då brukar vi säga att nå godtagbara är E och D, och mer än godtagbara är C och mer. Ja, det är någon riktning i alla fall, de ska ju veta. (Intervju, 10/5-22)

Fastän den betygsmässiga bedömningen i huvudsak kommuniceras via plattformen är Unni sparsam med att redovisa dokumentationen. I princip beskrivs endast om eleven når godtagbara kunskaper eller inte, men inte mer detaljerat än så. Unni resonerar om dokumentationen så här:

> Jag tycker att all dokumentation bara ska innefatta det absolut viktigaste. […] Den här dokumentationen är ju för vårterminen nu i sexan, så när jag skriver in att de når målen med marginal, religion till exempel, då får både vårdnadshavare och eleven själv övergripande information. (Intervju, 10/5-22)

Som tidigare beskrivits håller Unni individuella samtal efter prov för att gå igenom resultatet och eventuell även göra en kompletterande bedömning i de fall eleverna misstänkts ha mer kunskaper än provet visat. Unni har emellertid inte något övergripande betygssamtal med eleverna inför betygsättningen.

> De har ju det mycket på högstadiet, att de har betygsnack där de får komma en och en. Men jag vet inte när jag ska ha utrymme för det. Det hade säkert varit jättebra. Jag har det ju på proven efteråt, men jag har inte sådana betygssamtal. (Intervju, 2/6-22)

På frågan om inte vårdnadshavare efterfrågar mer information från Unni svarar hon nej. Vårdnadshavarna efterfrågar inte mer information än det som ges i plattformen och Unni menar att frågor från vårdnadshavare minskat markant sedan de började dokumentera i plattformen om eleverna når målen eller ej. När vårdnadshavarna har en övergripande

förhandsinformation från plattformen om eleverna når målen eller ej, menar Unni dessutom att utvecklingssamtalen fungerar bättre.

> Jag tycker vi har bra kontakt med vårdnadshavare. Det händer aldrig att de sitter på ett utvecklingssamtal och blir chockade över den information de får. Och det är skönt, för det har hänt tidigare, innan vi hade det här systemet. (Intervju, 1/6-22)

Unnis upplevelse är också att det är mycket sällan som vårdnadshavare har synpunkter eller frågor rörande betygsättningen. Att Unni under året kommunicerar om eleven når, når mer än eller inte når målet, tror hon är en del av förklaringen.

Formativa dimensioner av bedömningspraktiken

I det följande delkapitlet redogörs för de formativa dimensionerna av Unnis bedömningspraktik. Formativa dimensioner av bedömning handlar om att använda bedömningar för att informera eleven om nästa steg i lärandet. I Unnis praktik sker formativ bedömning i huvudsak som en integrerad del av undervisningen genom handledning under klassrumsarbetet. Strukturen för lektionsarbetet i Unnis praktik präglas av vad hon kallar för kooperativt lärande, vilket innebär att eleverna genomgående arbetar tillsammans, exempelvis i bordsgrupper om fyra eller två och två. Inom ramen för dessa grupparbeten sker mycket av den formativa dimensionen av Unnis bedömningspraktik. En formativ dimension av bedömningspraktiken sker dessutom som ett inslag i undervisningen genom specifika aktiviteter såsom tävlingar eller vissa moment där eleverna får återkoppling av Unni. Utöver de gruppbaserade arbetssätten innefattar de formativa dimensionerna i Unnis bedömningspraktik bedömning separerad från undervisningen genom individuell återkoppling till eleverna i samband med prov och uppgifter.

Grupparbeten och kamratbedömning

Elevarbete i grupp präglar alla delar av Unnis praktik genom att lektionsarbetet, övningar, redovisningar, och även återkoppling, kan ske i grupp. Unnis praktik att låta eleverna arbeta i grupper har således betydelse för flera dimensioner av bedömningspraktiken. Ett exempel är när Unni startar upp ett moment i religion. Eleverna instrueras att i sina bordsgrupper diskutera vad de känner till om de fem världsreligionerna och rangordna dem efter vilka de tror har flest antal anhängare. Även om syftet är att introducera momentet om världsreligionerna så får eleverna tillsammans hjälpa varandra att samla sina förkunskaper. Samtidigt som grupperna diskuterar ger Unni stödjande ledtrådar till eleverna för att komma fram till ett gemensamt svar som sedan redovisas för klassen.

> Eleverna börjar diskutera och Unni går runt och lyssnar, inledningsvis återhållsamt, men börjar efter ett tag att engagera sig i elevernas diskussioner och hjälpa dem med ledtrådar om de inte kommer på alla fem religionerna. (Observation, 10/5-22)

Arbetssättet att eleverna gör uppgifter i grupper sker också under lektionsarbetet genom en form av kamratbedömning. Eleverna i bordsgrupperna ska tillsammans lösa frågor som Unni förberett. När de kommit fram till sina svar ska de redovisa för en annan grupp och jämföra.

> Unni instruerar att eleverna ska redovisa för varandra. De ska också jämföra med andra grupper för att se vad de kommit fram till och diskutera vad olika former av emigration och utvandring är uttryck för. (Observation, 29/4-22)

Syftet med arbetssättet i exemplet ovan är att eleverna kan jämföra med andra gruppers svar för att upptäcka andra möjliga svar eller nya perspektiv. Kamratbedömning som formativ bedömningshandling kan även ske på individnivå. Ett exempel på detta kan vara som följande observation när eleverna får jämföra sina svar med en klasskompis.

> Unni instruerar eleverna att jobba själva i häftet med de uppgifter som är angivna på tavlan. När de är klara så ska de jämföra med en bordskompis. När de jämfört ska de göra en ytterligare uppgift och sedan jämföra sitt svar med en kompis igen. (Observation, 3/5-22)

Unni menar att syftet med att eleverna både får arbeta tillsammans och jämföra sina svar mot andra elever, är att det är en bra metod för lärande. Genom att eleverna får se andra svar, bedöma dessa och jämföra, skapas enligt Unni möjligheter för eleverna att dels se andra perspektiv, dels jämföra och bedöma sina egna svar.

I samband med kamratbedömning ger Unni emellanåt instruktioner till eleverna i form av tips på olika aspekter de kan fokusera på när de läser andras svar. Ett sådant tillfälle sker under en observation där eleverna efter ett grupparbete ska redovisa och dessutom ge konstruktiv återkoppling till varandra.

> Innan eleverna sätter i gång så skriver Unni upp sex punkter på tavlan som visar vad en bra redovisning innehåller. Till exempel en bra struktur, att man har delat upp vad man ska säga, en sammanfattning i slutet med mera. (Observation, 26/4-22)

Unni förklarar att det är viktigt att eleverna har en förståelse för vad som är viktigt att fokusera på för att kunna vara konstruktiva i kamratbedömningen. För Unni innebär konstruktiv kamratbedömning och återkoppling att responsen är positiv, fokuserar på det som är bra och på ett uppbyggligt sätt ger konkreta förslag på hur något kan förbättras.

Tävlingar

En återkommande av Unnis praktik med grupparbeten är att lektioner ofta avslutas med en tävling mellan grupperna. Tävlingarna har en formativ dimension av bedömningen genom att Unni gör bedömningar av elevernas svar och kan fylla i det som saknas men också att grupperna bedömer varandra och kan kommentera eller korrigera fel i andra gruppers svar.

Ett exempel är att Unni läser ur läroboken eller ett material som eleverna arbetat med under lektionen. I texten väljer Unni att medvetet läsa fel så innehållet blir faktamässigt inkorrekt. Unni instruerar grupperna att de ska ställa sig upp när de hör något faktafel i den text som hon läser upp. Har gruppen rätt får de poäng och har de fel får de minuspoäng. Gruppen måste

därför vara överens innan de ställer sig upp vilket leder till intensiva diskussioner i grupperna under det att Unni läser.

Vid några tillfällen är tävlingarna uppbyggda så att gruppen utser en person som får gå fram och svara på en fråga. Om eleven inte kan får eleven ta frågan tillbaka till gruppen för att diskutera sig fram till ett svar.

> Varje elev får ställa sig framför skärmen och välja en siffra, bakom siffran gömmer sig en fråga. Först får eleven svara själv, om denne inte kan får gruppen diskutera och om de inte kan får de andra grupperna chans att svara. (Observation, 4/5-22)

Syftet med tävlingar är, enligt Unni, att skapa ett bra sätt för eleverna att förbereda sig inför prov. De frågor som Unni ställer motsvarar vanligtvis det innehåll som senare kommer på proven. Det är följaktligen, enligt Unni, ett bra tillfälle för eleverna att se vad de kan och inte kan. Unni förklarar det så här:

> Så är det en som springer fram och ska skriva en förklaring. Kan han inte så får han springa tillbaka och samtala om det i grupperna ”Ja, det här begreppet kunde inte jag” och så får de hjälpas åt. (Intervju, 26/4-22)

Unni betonar att just tävlingsmoment, till skillnad från vanliga frågor, skapar en motivation för eleverna att lära genom att de vill ha rätt svar och vinna tävlingen.

> Den här klassen älskar det här, kanske lite för mycket ibland. De har en stor morot i tävlingar, de gör bättre ifrån sig också om de vet att de gör det för en anledning, såsom en tävling. (Intervju, 4/5-22)

Tävlingarna är därför ett sätt för Unni att ställa frågor till eleverna som gör att deras kunskaper utvecklas och befästs.

Återkoppling i samband med prov

Fastän om huvuddelen av den formativa dimensionen i Unnis bedömningspraktik sker på gruppnivå sker även en del på individnivå genom återkoppling efter prov eller examinerande uppgifter. Den individuella återkopplingen sker följaktligen separat i förhållande till

undervisningen. Efter skriftliga prov ger Unni varje elev ett enskilt samtal där provresultatet gås igenom. Dessa samtal sker samtidigt som övriga elever arbetar individuellt i klassrummet och tar vanligtvis en lektion i anspråk. Unni beskriver de individuella samtalen efter prov så här:

> Vad var det som saknades eller varför var det så bra? Så då pratar jag ju med dem, och då har man ju provet med sig, eller om det är en uppgift och så surrar man med dem. Och då kan ju de ha chansen att ställa frågor om det var någonting som de tyckte var svårt eller som de inte hade koll på liksom. (Intervju, 18/5-22)

Under samtalet med eleven ger Unni eleven återkoppling på vad den kan tänka på framöver och behöver utveckla för att nå högre betyg. Eleverna kan också då ställa frågor till Unni om de har funderingar rörande provet eller sin utveckling.

En mer övergripande bedömning och återkoppling av elevernas prestationer görs vid de terminsvisa utvecklingssamtalen. Unni betonar att hon inte betraktar utvecklingssamtalen som i första hand en informationskanal om betygen till vårdnadshavare utan som ett tillfälle att ge återkoppling i formativt syfte till eleven.

> Det är jag och eleven som har samtalet, det är eleven som ska veta hur den ligger till och jag ska veta vad som den upplever är krångligt eller inte känns bra för att se vad som kan förändras. Och så skriver vi ner det och testar en termin. Vid nästa samtal går vi igenom det, blev det något bättre när vi gjorde på det här viset? Föräldern bjuder jag in på slutet och frågar om de har några funderingar kring elevens skolgång. (Intervju, 1/6-22)

Eftersom lektionsarbetet ofta sker i formen av grupparbeten ger sällan Unni återkoppling integrerat i lektionsarbetet. Återkopplingen tar sig snarare kollektiva uttryck i samband med att Unni övervakar grupparbetet och vid behov för en dialog med dem. Vid något enskilt tillfälle arbetar eleverna enskilt varav Unni några gånger gör individuella bedömningar av elevernas arbete för att ge råd och återkoppling om hur de kan utvecklas. En sådan situation är när eleverna ska förbereda en presentation av en fördjupning i historia:

> Unni skummar igenom elevens powerpoint och ger tips att ”här skulle du kunna lägga in en bild”. Hon går vidare och stämmer av med en annan elev. ”Du har med när det hände, vad som hände och konsekvenser, bra! Tänk på att använda mindre text på varje slide och gör hellre en extra slide. (Observation, 26/4-22)

Återkopplingen handlar, som exemplet ovan visar, om att bedöma elevernas arbete för att ge kommentarer om hur det kan förbättras.

Diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken

Diagnostiska dimensioner av bedömning handlar om att utifrån bedömningar av elevernas kunskaper justera planering av undervisning eller göra individuella anpassningar för enskilda elever. Eftersom Unni haft eleverna ända sedan årskurs 4 har hon en mycket god kännedom om elevernas kunskaper och behov. Den diagnostiska dimensionen av bedömning behöver därför sällan göras med specifika diagnostiska test eller liknande utan sker som en integrerad del av lektionsarbetet. Unnis goda kännedom om elevernas kunskaper skapar samtidigt goda förutsättningar för att upptäcka när undervisningen behöver anpassas, exempelvis i samband med uppgifter och grupparbeten men även i samband med prov.

Anpassa undervisning i helklass

Generellt gör inte Unni diagnostiska prov eller andra uppgifter i syfte att bedöma elevernas kunskap för att anpassa undervisningen. Unnis kännedom om elevernas kunskap möjliggör enligt henne att tidigt agera om hon märker om eleverna inte förstått ett specifikt ämnesinnehåll. Den diagnostiska bedömningen sker därför vanligtvis som en integrerad del av klassrumsundervisningen, till exempel medan eleverna arbetar med en uppgift.

> Märker jag att det här är för svårt, då måste vi kanske ha en genomgång och prata mer om det här. Då kan vi ju inte fortsätta till nästa del utan då måste vi stanna där. […] Eller när de sitter och gör de här uppgifterna, de verkar inte riktigt förstå vad det är de gör utan nu kanske de bara skriver av, då kan man liksom inte fortsätta. (Intervju, 3/5-22)

Att Unni tar om en genomgång eller repeterar ett innehåll sker särskilt inför examinerande prov eller uppgifter. Unni beskriver att sådana repetitioner handlar om att kontrollera om eleverna kan centrala delar av innehållet och begrepp.

> Det ju vara så att jag märker att här kommer jag behöva förtydliga. För oftast inför när vi börjar närma oss avslutningsuppgiften, då brukar jag plocka ihop så att jag går igenom de begrepp som jag märker de tycker är krångliga eller om det är något de inte riktigt har förstått. (Intervju, 3/5-22)

Om Unni bedömer att eleverna inte förstår eller är säkra på innehållet lägger hon in en extra genomgång eller uppgift med syfte att eleverna ska få en bättre möjlighet att lära sig innehållet inför provet.

Trots att Unni är medveten om att hon kommer behöva anpassa undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskaper och utveckling så har Unni en grundplanering inför helåret. Unni kan sedan anpassa planeringen på olika sätt med olika klasser beroende av vad som fungerar för just den klassen. Unni beskriver det så här:

> Det här funkar inte den här klassen, det är så otroligt olika från klass till klass. Men när du gör planeringen, då har du oftast din klass som du undervisar i huvudet och gör det och vad som funkar i den. (Intervju, 7/9-22)

Anpassningar av undervisningen efter bedömningar av elevernas kunskaper sker följaktligen i Unnis bedömningspraktik i huvudsak genom att undervisningen förändras i helklass.

Anpassa undervisningen på grupp- eller individnivå

Den diagnostiska dimensionen i Unnis bedömningspraktik kan emellertid innefatta anpassning av undervisningen på grupp- eller individnivå. Eftersom Unnis undervisning i hög grad genomförs i grupper om fyra eller par om två kan en del av den diagnostiska dimensionen ta sig uttryck genom att Unni anpassar ramarna för hur olika grupper ska arbeta. Ett exempel är att vissa grupper måste vara i klassrummet och inte får tillåtelse att arbeta i ett grupprum eller i korridoren, vilket vissa andra grupper får.

> Jag går ut i grupprummen och kollar, och märker jag att det här har inte gått så bra så får dom ju sitta inne sen. Sen får de kanske den chansen igen vid något annat tillfälle och testa igen. (Intervju, 3/5-22)

Även hur grupper sätts samman kan göras baserat på bedömningar av hur väl de kan arbeta tillsammans, till exempel utifrån Unnis bedömningar av elevernas förmågor och deras potential att hjälpa varandra kunskapsmässigt. Unni beskriver processen med att dela in eleverna i grupper:

> När vi fixar ihop dem så har vi några parametrar som vi går efter så att det ska funka. Vi sätter ju inte ihop dem med vem som helst, utan de ska ju kunna jobba bra tillsammans, utmana varandra och hjälpa varandra. (Intervju, 26/4-22)

Syftet, som Unni beskriver, är att grupparbetet ska fungera. När Unni bedömer att det inte fungerar kan hon göra justeringar av antingen var gruppen får arbeta eller av gruppens sammansättning.

Utöver att den diagnostiska dimensionen i Unnis bedömningspraktik i huvudsak tar sig uttryck genom att undervisningsinnehåll eller struktur anpassas för klassen som helhet kan Unni göra anpassningar av undervisningen på individnivå. Ett exempel är att Unni inför prov kan lägga in extra övningar eller uppgifter till enskilda elever som hon bedömer har behov av det. Särskilt för de elever som tycker att undervisningen är svår kan Unni lägga in en extra uppgift, vanligtvis en repetitionsövning, som ramar in det mest centrala inför provet.

På individnivå kan Unni också anpassa prov efter individuella elevers behov. Det handlar vanligtvis om att Unni konstruerar ett separat prov som endast innehåller frågor på E-nivå. Syftet är, enligt Unni, att det ska bli enklare för eleven att fokusera och visa sina kunskaper.

> Det är lite grann för att kunna anpassa åt de elever som har lite svårt. Men då har man kommit överens med vårdnadshavare att vi satsar bara på godkänt. Det kan också vara så att vissa elever tycker att det är jobbigt med att se så många frågor, då kan jag skala av provet. (Intervju, 2/6-22)

Anpassningen av prov sker, som citatet ovan visar, endast när Unni bedömer att det får en positiv påverkan på elevens lärande och då efter överenskommelse med eleven och dennes vårdnadshavare.

Analys av rationaler för Unnis bedömningspraktik

Följande delkapitel redogöra för de 'rationaler för bedömning' som framträtt i analysen av Unnis bedömningspraktik. Utifrån avhandlingens analytiska verktyg (McMillan, 2018) har fokus i analysen varit på förhållningssätt till spänningar mellan interna och externa faktorer. Analysen har renderat i fem rationaler. Dessa är *främja goda resultat, engagera och motivera, tillförlitlig och legitim betygsättning välmående och trygghet* samt *förbereda eleverna för framtiden.*

Främja goda resultat

En rational som tydligt framträtt av analysen handlar om en strävan efter att eleverna ska nå goda resultat. Det innebär både goda resultat i termer av att de lär sig så mycket som möjligt samt att de rent betygsmässigt ska nå så högt som möjligt. Rationalen har betydelse för bedömningspraktiken genom att den utvärderande dimension görs integrerat i lektionsarbetet. Genom att integrerat i undervisningen värdera kunskaper eleverna visar, och inte endast separata provtillfällen, ges eleverna bättre möjligheter visa sina kunskaper enligt Unni. Spänningar förekommer i rationalen eftersom Unni upplever att eleverna uppfattar separata bedömningstillfällen, såsom prov, avgörande för betygen vilket gör att de inte alltid gör sitt yttersta under lektioner.

Unni beskriver sin praktik att använda flera olika bedömningsformer, inte minst bedömningar som görs som en integrerad del av undervisningen, i en utvärderade dimension enligt följande:

> De behöver det, för alla former passar inte alla elever. Och då känns det orättvist om den här formen funkar för några och vi bara kör på den. Då har

> inte de här som den inte riktigt passar för, de får liksom inte riktigt samma chans. (Intervju, 21/9-22)

Variationen av bedömningsformer kan både handla om att låta eleverna som inte är starka muntligt få göra en skriftlig uppgift eller tvärtom. Unni betonar dock på att det inte handlar om att vissa elever uteslutande får göra i en viss form. Det är också viktigt enligt Unni att eleverna tränar olika förmågor och får träna på olika examinationsformer. Samtidigt leder rationalen till att Unni vid betygsättningen väljer att utgå ifrån de examinationer där eleverna lyckats bäst.

En annan aspekt av rationalens betydelse är den återkommande företeelsen i Unnis praktik att rama in delar i undervisningen i tävlingsmoment. Några exempel är tävlingar i frågesport eller stafetter där den grupp som svarar rätt på alla frågor först vinner. Att använda tävlingsmoment gör undervisningen mer lustfylld enligt Unni, vilket framför allt motiverar och gynnar de elever som annars kan ha svårt att studera.

> Det hjälper främst de som har det svårt skulle jag säga. De som är duktiga, de är ju så duktiga att plugga ändå. Och sen har de ju kanske roligare på lektionerna jämfört med ett traditionellt sätt att undervisa på, vilket gör det lättare att komma ihåg saker. (Intervju, 18/5-22)

Trots att Unni hellre använder grupparbeten eller lustfyllda redovisningar än prov för att göra bedömningar, pekar hon på en spänning i att eleverna uppskattar prov som bedömningsform. Eleverna uppfattar enligt Unni provformen som ett seriöst sätt att visa sina kunskaper vilket medför att de motiveras att prestera så högt de kan. Provens existens i sig leder därför till goda resultat för eleverna enligt Unni, trots att hon själv lika gärna kan göra bedömningar på andra sätt.

> Ibland kan jag göra någon liten utvärdering vad eleverna själva tycker efter vi har gjort prov. Vi gör ju sällan prov, men det finns ju de som tycker att prov är det bästa. De vill ha prov eftersom det känns lite oseriöst med andra uppgifter. (Intervju, 21/9-22)

I likhet med spänningen mellan Unnis och elevernas uppfattning om prov, finns även en liknande spänning mellan Unnis och elevernas uppfattning om betygen. Unni själv tycker inte att betygen är så viktiga som hon upplever att eleverna tycker. Unni använder därför ibland betygen medvetet som ett verktyg för att motivera eleverna till lärande. På en fråga om Unni tycker betyg behövs i årskurs 6 svarar hon:

> Nej, tycker inte betyg behövs heller egentligen. Däremot så märker jag att för många sexor så är det ju en morot. Och i den här klassen är det ju en riktig morot, de här vill ju ha bra betyg. (Intervju, 1/6-22)

Både prov som examinationsform och det faktum att eleverna ska betygsättas använder därför Unni på så sätt att det stimulerar elevernas motivation. Rationalen innefattar därför förhållningssätt där Unni använder krav om betygsättning och elevernas uppfattningar om legitim kunskapsmätning på sätt som harmonierar med hennes drivkraft att eleverna ska uppnå goda resultat.

Engagemang och delaktighet

Som tidigare beskrivits präglas flera dimensioner av bedömningar i Unnis praktik av att de görs integrerat i undervisningen. En rational bakom denna praktik som framträder av analysen handlar om att Unni vill engagera och aktivera eleverna i lektionsarbetet. Ingen tydlig spänning framträder av analysen utan Unnis värderingar och uppfattningar harmonierar i huvudsak med hur Unni uppfattar styrningen genom läroplan och skolpolicy samt de villkor som klassrummets förutsättningar ger.

Ett exempel på hur rationalen tar sig uttryck är att Unnis kontrollerar elevernas kunskaper i slutet av lektioner genom att ställa frågor. Unni menar att denna praktik gör eleverna medvetna om att de kan behöva redovisa lektionens arbete inför klassen vilket skapar engagemang och motivation.

> Unni visar på skärmen fem ämnen som eleverna ska diskutera. Det är folkökningen, industrialisering, barnarbete, svält i Sverige och emigration. Unni berättar att efter de diskuterat dessa ämnen så kommer varje grupp få

> ett ämne lottat som de ska presentera inför klassen och berätta om. (Observation, 3/5-22)

Eftersom eleverna på förhand inte vet vilken fråga de får, måste de vara noggranna och diskutera alla frågor. Praktiken att låta eleverna svara på frågor inför helklass kan också ske genom att Unni slumpmässigt väljer ut enskilda elever som får svara på frågor. Syftet att Unni slumpvis väljer ut enskilda elever är att engagera alla elever och göra dem delaktiga i lektionsarbetet. Unni beskriver att det annars riskerar att bli så att endast vissa elever gör allt medan andra inte gör något.

> Annars kan det bli så att i vissa grupper är det två som pratar mest och de andra bara sitter stilla och tysta. Men deras namn kan ju dyka upp när jag gör så här, då måste den vara beredd. (Intervju, 26/4-22)

Hade Unni inte haft den här praktiken, menar hon, hade många elever glidit med när andra i gruppen tagit allt ansvar. Att grupper får redovisa en slumpvis del av arbetet gör att gruppen måste göra alla frågor och inte hoppa över någon.

Eleverna kan dessutom få frågor utifrån andra gruppers redovisningar. Unni beskriver att eleverna ibland inte lyssnar på andras grupper och att det är ett förlorat tillfälle för lärande. För att redovisningarnas syfte, det vill säga att arbetet i grupper gör att eleverna får repetera kunskaper när de lyssnar på varandra, ska fungera väl kräver det en sådan praktik enligt Unni:

> Det är ju för att de ska lyssna på de andra, så att de får den informationen och lite kunskap, att de inte bara sitter och tänker på något annat. Det är egentligen bara det. För skulle jag inte ha den uppgiften då skulle hälften inte lyssna på vad de säger. (Intervju, 3/5-22)

Rationalen bakom bedömningspraktiken att eleverna slumpvis får återberätta redovisningar eller svara på specifika frågor är att säkerställa att eleverna är aktiva i lektionsarbetet.

Tillförlitlig och legitim betygsättning

En rational kan formuleras i termer av en strävan efter att göra tillförlitliga bedömningar och skapa legitimitet i betygsättningen. I rationalen finns spänningar till den klassrumskontextuella faktorn hur länge Unni haft eleverna i klassen. Den klass Unni har under studiens genomförande har hon haft i flera ämnen och under tre år. Det vore, enligt Unni, inte möjligt att bedöma eleverna på det sätt som Unni gör om hon inte haft den långa historiken med klassen eller om betyg exempelvis skulle sättas redan i årskurs 4. Unni beskriver det så här:

> Jag har så många ämnen med dem, så de här ungarna känner jag ju utan och innan. Svenska, SO och i idrott, och jag har haft dem i tre år. Så det är ju naturligtvis lättare för mig att bedöma dem i sexan än vad det hade varit om jag hade varit tvungen att sitta och bedöma i fyran. (Intervju, 1/6-22)

Att Unni haft eleverna i flera ämnen och under flera år gör att Unni i högre grad kan göra och använda sig av bedömningar integrerade i undervisningen och ändå vara trygg i betygsättningen.

> Man känner dem så pass bra så att man känner igen handstilen liksom. Så att man har ju koll på hela deras utveckling och jag känner mig alltid trygg i betygssättning. (Intervju, 21/9-22)

Unni förklarar vidare att det är viktigt att hon känner eleverna, men minst lika viktigt att eleverna känner Unni, hennes förväntningar och är bekväma med den i hög grad klassrumsbaserade bedömningspraktiken. Det vill säga att eleverna är medvetna om att deras prestationer under lektionsarbetet har betydelse för betygsättning. Unni resonerar på följande sätt om att hon inte skulle kunna använda samma bedömningspraktik om betyg skulle sättas i årskurs 4:

> Man känner dem inte tillräckligt. De känner inte mig heller och man har inte börjat ha samspelet riktigt tillsammans. För att det handlar ju om det mycket, att dom är bekväm med, och vet vad jag vill av dem och så vidare. (Intervju, 26/4-22)

Unni menar vidare att något som bidrar till hennes goda kännedom om elevernas kunskaper utifrån klassrumsundervisningen är det faktum att det är en förhållandevis liten skola.

> Alltså det kanske låter jättekonstigt, men jag känner mina elever väldigt, väldigt väl. Och det är därför man blir så överraskad ibland, både positivt och negativt, av resultatet när de gör saker. […] Vi känner dem så väl och det kanske är för att vi är en sån liten skola. (Intervju, 1/6-22)

Den goda elevkännedomen möjliggör, som citatet ovan visar, att bedömningar som görs som en integrerad del respektive separat ifrån undervisningen kompletterar varandra. När eleverna presterar bättre eller sämre på separata kunskapsmätningar, såsom prov, jämfört med vad de visat under lektionsarbetet, reagerar Unni och kan besluta om att göra nya bedömningar och undersöka varför resultaten avviker.

I intervjuerna framkommer även att rationalen har betydelse för den utvärderande dimensionen av bedömningspraktiken genom att Unni väljer examinationsformer som är tydliga för eleverna. Unni menar att bedömningen får en annan karaktär i årskurs 6 till skillnad från årskurs 5 eftersom eleverna ska få ett konkret betyg. I tidigare årskurser har Unni bedömt eleverna i mer generella termer utifrån huruvida de uppnår målen eller inte. I sexan behöver dock betygen motiveras och uppleves som legitim och korrekt.

> Det är en trygghet för mig att när jag sätter ett betyg så har jag kött på benen och kan förklara varför de har fått det betyg de har fått. Det behöver jag inte pyssla med i fyran och femman. (Intervju, 10/5-22)

Som citatet visar leder kravet på betygsättning i årskurs 6 till att den utvärderande dimensionen av bedömningen blir mer explicit och konkret, för att den ska bli tydlig och kunna motiveras för elever. I praktiken innebär det att exempelvis prov som examinationsform delvis används utifrån rationalen att det blir tydligt snarare än att det kanske är den bästa metoden att mäta kunskaper.

> Det är när det blir betygsättning som det kan ifrågasättas. Då har jag lite mer prov och så där eftersom det blir enklare att liksom visa konkret. (Intervju, 10/5-22)

Unni berättar att det kan hända att betygsättningen ifrågasätts, eller åtminstone behöver motiveras, och då är provresultat bra underlag för att visa och legitimera det satta betyget. Trots att Unni i årskurs 6 utifrån en rational av att legitimera betygsättningen i högre grad än tidigare, använder prov, är det sällan eleverna har ifrågasatt hennes betygsättning eller har en annan uppfattning.

> Och sen är det ju eleven som jag har samtal med, och så visar jag och så frågar jag alltid om det "är något som du tycker inte överensstämmer?" Oftast är det ju inte det, och det är ju för att vi har samma bild. (Intervju, 10/5-22)

Unnis och elevernas uppfattning om deras betygsläge är ofta samstämmigt. Det enda ifrågasättandet av betygsättningen kan enligt Unnis erfarenhet vara ifrån rektor som kräver underbyggd dokumentation om en elev får ett F i betyg.

> Ja, om de får F så kan ju chefen ifrågasätta, för att då ska de ju ha informerats i en betygsvarning. Men i SO och NO, det är sådana här ämnen som de allra flesta klarar. (Intervju, 10/5-22)

Att eleverna ofta klarar målen i SO menar Unni beror på att elev och vårdnadshavare informeras i tidigt skede om det finns risk för underkänt. När en elev riskerar få ett underkänt betyg är Unni därför noga med att inte bara informera elev och vårdnadshavare utan också dokumentera i plattformen för att det ska framgå för rektor att eleven blivit informerad. Unni berättar att hon tidigare endast skrev i plattformen när elever inte riskerade att nå godkända kunskaper. Men när vårdnadshavare uppfattade det som att det inte gjorts någon bedömning skriver Unni i plattformen numera för alla elever, även om det bara är en kort kommentar att de uppnår målen.

> Men då var det ibland föräldrar som inte trodde att alla lärare hade gjort någon bedömning så då såg vi till att vi skriver alla ämnen. Men att det är kort och koncist, att det inte bara är en massa nonsens. (Intervju, 10/5-22)

Att betygsättningen ska uppfattas som korrekt och legitim har därmed betydelse för den utvärderande dimensionen av bedömningen genom att examinationsform och dokumentation utförs på ett visst sätt.

Välmående och trygghet

En rational som präglar både formativa och utvärderande dimensioner av Unnis bedömningspraktik är hennes strävan efter att eleverna ska må bra och känna sig trygga i att bli bedömda. Att må bra och känna sig trygg står i spänning till de krav som betygssystemet medför och hur de kan drabba eleverna på olika sätt. Rationalen grundar sig i en ambition att ingen elev ska känna sig misslyckad eller till exempel att inte uppleva sig utpekad i klassrummet. Att ingen elev ska uppleva sig utpekad eller misslyckad exemplifieras under en lektion där eleverna ska redovisa en uppgift för varandra i mindre grupper.

> Vid början av lektionen ber en elev att få prata med Unni om att denne upplever att det är jobbigt att redovisa för en större grupp. Unni ändrar då upplägget för lektionens redovisningar till att eleverna ska redovisa för varandra två och två (Observation, 27/4-22).

Rationalen har också betydelse för formativa dimensioner när Unni låter eleverna ge varandra kamratbedömning och återkoppling. Unni understryker för eleverna att återkopplingen alltid ska vara positiv, det vill säga lyfta något i redovisningen eller innehållet som var bra. Inga kommentarer får ges på sådant som kan förbättras. Unni förklarar varför:

> Det kan vara lite känsligt att ge varandra respons. Jag brukar sällan ta med att de ska säga någonting som kan bli bättre, för det är inte så många elever som är så bra på att formulera sig så pass bra i en sådan sak så att de inte blir ledsna. (Intervju, 3/5-22)

Eftersom eleverna sällan har förmågan att formulera sig konstruktivt utan att någon tar illa vid sig ges återkoppling av korrigerande karaktär endast av Unni.

I en utvärderande dimension har rationalen betydelse för hur skriftliga prov utformas. För att eleverna ska känna sig trygga i vad som krävs för att nå ett

godkänt betyg har Unni färgmarkerat frågor på E-nivå med grön färg och C- och uppåt med röd färg. Eleverna ser då vilka frågor de måste svara på och vilka de utan oro kan hoppa över och ändå nå godkänt. Det finns dock en spänning i rationalen eftersom Unni är medveten om att en avgränsning av vad som krävs för olika betyg kan leda till att vissa elever inte ens gör ett försök att svara på frågor på högre betygsnivåer.

> Och de som inte vill satsa högre, jag säger testa att skriv på de röda också, som är för att nå längre. Men det finns ju de som väljer att inte göra det. Men sen har jag ju några som har haft problem tidigare att nå målen då kan det vara skönt att veta ja, men nu har jag i alla fall klarat E, ”Jag kunde alla E-frågor.” (Intervju, 18/5-22)

Som Unni berättar i citatet så uppmanar hon eleverna att skriva på allt eftersom de ibland underskattar sina förmågor. Samtidigt accepterar Unni att elever inte gör det eftersom elevernas trygghet att nå godkänt också väger tungt i rationalen.

Rationalen har även betydelse för hur Unni förmedlar provresultat. Eleverna har, enligt Unni, en tendens att jämföra sina resultat med varandra vilket sällan blir konstruktivt för deras lärande. Unni ger därför eleverna besked om resultat samt eventuella kommentarer individuellt. Unni understryker också för eleverna att hon inte vill att de frågar varandra om andras resultat. Unni resonerar så här om orsaken:

> Det finns dem som tycker att det blir väldigt jobbigt. Ja, det är ändå minst tre elever som inte klarar godkänt. Ska de behöva säga till sina kompisar ”Nej, men jag måste komplettera”? De kanske ändå säger det, men är nog inte särskilt kul tror jag. (Intervju, 24/5-22)

Unni ger sällan läxor eller hemuppgifter som ska lämnas in. Att inte låta eleverna arbeta hemma motiverar Unni utifrån att det har en negativ konsekvens för elever, och särskilt för lågpresterande elever.

> De som har det tufft, de har redan hur mycket att göra som helst. De behöver inget mer. Så att det är lite därför jag försöker undvika läxor, de gynnar inte tillräckligt mycket för att jag ska tycka att det ska vara värt det. (Intervju, 21/9-22)

Att låta de elever som ligger efter få extra uppgifter att göra hemma menar Unni inte gynnar elevernas känsla av framgång och därmed deras mående. Konsekvenserna av läxor eller uppgifter att arbeta med hemma motsvarar därmed inte eventuella fördelar de potentiellt skulle kunna medföra.

En sista aspekt av rationalen är dess betydelse för utvecklingssamtal och kommunikation med vårdnadshavare. När Unni vid utvecklingssamtal redovisar betyg till elever och vårdnadshavare förbereder hon eleverna på att kraven kommer höjas i högstadiet, vilket kan leda till att de inledningsvis i årskurs 7 kan komma att få se sina betyg sänkta.

> Problemet är att när de kommer till sjuan så kommer i princip alla betyg sänkas, för då ska de sträva mot nians mål. Där kan det bli någonting negativt. […] så det måste vi alltid prata om. Det kommer bli en chock för både vårdnadshavare och eleverna om vi inte har sagt det förut. (Intervju, 1/6-22)

Rationalen att värna om elevernas trygghet och mående sträcker sig således inte bara över den tid som eleverna går på mellanstadiet utan också till att förbereda dem för högstadiet.

Förbereda eleverna för framtiden

En sista rational som är närliggande att värna elevernas mående och trygghet handlar om Unnis strävan att förbereda eleverna inför framtiden. Rationalen har betydelse för främst utvärderande dimensioner, exempelvis genom att eleverna behöver få träna på att hantera provsituationer eller att Unni väljer att prioritera bort kunskapskrav som hon inte anser är relevanta i ett framtida perspektiv. Rationalen innefattar därför spänningar mellan styrdokument i form av kursplaners kunskapskrav och vad Unni anser är viktiga kunskaper. Spänningar innefattar också former för kunskapsmätning som Unni själv anser är bra i relation till vad eleverna med nödvändighet behöver träna och förberedas på inför högstadiet.

Redan vid det första intervjutillfället berättar Unni om det hon kallar för kooperativt lärande vilket handlar om en grundstruktur i arbetssättet där eleverna arbetar tillsammans i grupper eller par. Det kooperativa

arbetssättet sammankopplar Unni med ett framtidsperspektiv. Unni beskriver kooperativt lärande så här:

> Det sättet vi jobbar på, arbetssätt som vi jobbar med, förbereder dem ju för vuxenlivet med olika förmågor. Alltså att jobba kooperativt för att lära sig samarbeta och så vidare. (Intervju, 3/5-22)

Att lära sig samarbeta och göra saker tillsammans är något som Unni menar är centralt i ett framtida arbetsliv vilket får betydelse för utvärderande dimensioner av bedömningspraktiken. Att det framtida perspektivet av vilka kunskaper och förmågor eleverna behöver kan dock stå i spänning till styrdokumentens innehåll. Unni berättar att det ibland leder till konsekvensen att hon väljer bort eller prioriterar ner delar av kursplanernas innehåll till förmån för vad hon beskriver som kooperativa förmågor.

> Jag tänker på vad de faktiskt behöver. Det står ju i kursplanen om vissa ämnesmässiga delar, men eftersom jag vet att de kommer jobba med det och fördjupa sig i det i årskurs 7 till 9, så känner jag att då kanske inte vi behöver göra det nu. För det blir lite kaka på kaka. (Intervju, 24/5-22)

Ovanstående citat handlar om ett område i religion där Unni vet att de kommer fördjupa sig i och examineras på i högstadiet. Därför gör Unni ingen examination eller prov på området, trots att det finns kunskapskrav som är relevanta för området. I stället låter Unni eleverna diskutera i grupp om frågor kopplat till området. Det visar på spänningen mellan styrdokumenten som extern faktor och ambitionen att förbereda eleverna inför framtiden som en intern faktor, där den interna faktorn att förbereda eleverna för framtiden väger tyngst.

Rationalen att förbereda eleverna för framtiden står dessutom i spänning med kraven att elevernas lärande är styrt av kursplanernas kunskapskrav. Unni beskriver:

> Jag tycker syftet med årskurs 4 till 6, det är att förbereda dem för högre studier och deras framtid. Egentligen tycker jag att det borde bara vara öva, öva och öva. Och det är det jag gör, jag förbereder dem. […] Ja, jag hade inte behövt bedöma om inte styrdokumenten krävt det av mig. (Intervju, 1/6-22)

Om Unni inte hade behövt sätta betyg eller bedöma elever utifrån specifika kunskapskrav hade hon i ännu högre grad baserat sin undervisning utifrån centralt innehåll och vad hon anser är viktiga kunskaper. Unni resonerar samtidigt att skriva prov och bli bedömd också är viktiga erfarenheter, detta eftersom det förbereder eleverna för något de behöver i framtiden.

> Men jag tänker att de ska lära sig i formatet. Det är alltså mer av ett inlärningstillfälle, så här ser det ut, så här gör man. Och så här gör man när man pluggar till ett prov. (Intervju, 21/9-22)

Unni använder följaktligen prov i sin bedömningspraktik, trots att hon genom lektionsarbete och andra redovisningar upplever sig har tillräckligt underlag för att sätta betyg. I spänningen mellan hennes egen uppfattning om goda former för kunskapsmätning och de krav som kommer i högstadiet framhålls därför en rational som handlar om att förbereda eleverna inför framtiden.

Diskussion

I inledningen formulerades en problemställning om hur och varför lärares bedömningspraktiker varierar. Problemställningen renderade i ett syfte som var att beskriva och analysera lärares agens i bedömningspraktiker i årskurs 6. Syftet har operationaliserats i två frågeställningar som fokuserat dels på 'dimensioner av bedömning' i lärarnas bedömningspraktiker, dels på de 'rationaler för bedömning 'som ligger till grund för lärarnas bedömningspraktiker. Genom beskrivningar och analyser av fyra fallstudier i resultatkapitlen har frågeställningarna besvarats.

Resultatet visade att de fyra dimensionerna formativ, diagnostisk, summativ och utvärderande bedömning återfinns i samtliga fyra studerade fall av bedömningspraktiker. Dimensionerna tar sig emellertid uttryck i varierande omfattning, på olika sätt, och i olika relation till undervisningen. Att lärare gör bedömningar på olika sätt, till exempel i fråga om examinationsformer eller olika metoder för formativ bedömning, är i linje med tidigare studier om lärares bedömningspraktiker (Alonzo m.fl., 2023; Jansson, 2024; Schildkamp m.fl., 2020). Analysen har dessutom visat att dimensioner av bedömning i vissa lärares praktik överlappar i hög grad, till exempel att provresultat utöver att användas för betyg dessutom används för att ge återkoppling eller anpassa undervisning. Att bedömningens dimensioner kan vara överlappande stärker Harlens (2012) resonemang att förhållandet mellan olika bedömningars syfte och användning bör förstås som ett kontinuum snarare än en dikotomi. I något av de analyserade fallen har bedömningens olika dimensioner överlappat i mycket begränsad utsträckning. Exempelvis kan de formativa och diagnostiska dimensionerna enbart ha manifesterats integrerat i undervisningen, medan bedömningar i utvärderande dimension uteslutande skett i form av bedömningar separata från undervisningen. Resultaten indikerar således att bedömningens dimensioner inte nödvändigtvis behöver överlappa, utan kan förekomma åtskilda i lärares bedömningspraktiker.

Varför 'dimensioner av bedömning' tar sig olika uttryck i olika praktiker kan förstås utifrån att lärare har olika 'rationaler för bedömning'. Analysen av lärarnas 'rationaler för bedömning' visar att lärarna har olika individuella egenskaper, såsom uppfattningar, värderingar och förväntningar, i relation till externa faktorer som bestämmelser för betygsättning eller klassrummets förutsättningar. Mest framträdande externa faktorer har i analysen varit externa faktorer på nationell nivå, framför allt styrdokument och bestämmelser för betygsättning, samt på klassrumsnivå i form av tidigare historik med elever, kännedom om deras förkunskaper samt arbetsro och arbetsmiljö i klassrummet.

En summering av de rationaler som framträtt kan beskrivas genom att 'rationaler för bedömning' framträder i fyra övergripande teman. En framträdande typ av rational som identifierats i analysen handlar om utbildningens mål. Detta inkluderar exempelvis uppfattningar om vikten av att förbereda elever för framtiden samt uppfattningar om att elevernas lärande, särskilt kunskaper som kan få betydelse längre fram i livet, är centrala. En andra typ av rational handlar om elevers delaktighet såsom engagemang i undervisningen, ta egen ställning och ansvar för sitt lärande. En tredje framträdande typ av rational handlar om rättviseaspekter och korrekt bedömning, till exempel bedömningar gjort elevers kunskaper rättvisa eller att elever bedöms på samma villkor. En fjärde tematik av rational för bedömning handlar om bedömningars konsekvenser. Det har handlat om vilka konsekvenser olika bedömningsmetoder kan medföra och hur elever kan påverkas på både kort och lång sikt.

Agens i bedömningspraktiker - mellan utbildningsideal och styrdokument

Den i inledningen beskrivna problemställningen om hur och varför lärares bedömningspraktiker varierar diskuteras nedan genom att ställa resultatet av analyserna av dimensioner av bedömning och lärarnas 'rationaler för bedömning' i relation till det ekologiska perspektivet av agens (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015). Det ekologiska perspektivet av agens

beskriver agens som aktörens förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar. En övergripande slutsats i avhandlingen är att lärares agens i bedömningspraktiker i huvudsak kan förstås som förhållningssätt till interaktioner i form av spänningsförhållanden mellan lärares utbildningsideal och styrdokument. Utifrån det teoretiska perspektivet om agens kan därmed individuella egenskaper sägas handla om utbildningsideal, medan omgivande villkor i huvudsak handlar om styrdokument.

En slutsats utifrån analysen är att lärares utbildningsideal, i interaktionen till styrdokument, har en avgörande betydelse för lärares agens. Att lärares individuella egenskaper har stor betydelse för lärares agens ligger i linje med tidigare studier om agens i pedagogiska praktiker (Biesta m.fl., 2015). Tidigare forskning framhåller att lärares erfarenhet är en avgörande förutsättning för självständiga förhållningssätt till externa krav och styrning, exempelvis till styrdokument (Ambusaidi & Al-Maqbali, 2022; Clark, 2015; Colnerud & Granström, 2015). I denna avhandling har det dock visats, och argumenterats för, att förhållningssätt till styrdokument först och främst är avhängigt lärares utbildningsideal och inte deras erfarenhet. Detta motsäger emellertid inte att lärares utbildningsideal förändras över tid, till exempel utifrån lärares yrkesmässiga erfarenheter (Looney m.fl., 2017). Lärares agens i bedömningspraktiker har därmed en inbyggd tidsdimension, i det teoretiska perspektivet beskrivet som ”informerat av det förflutna” och ”orienterat mot framtiden” (Priestley m.fl., 2015), vilket innebär att utbildningsideal är präglat av både lärares tidigare erfarenheter och deras uppfattningar om framtida mål.

Även klassrumskontextuella förutsättningar, det vill säga villkor och förutsättningar i det klassrummet har i analyserna visat sig kunna ha betydelse i spänningsfältet mellan utbildningsfilosofi och styrdokument. Förutsättningar av kontextuell natur är emellertid inte per automatik något som ingår i lärares agens i bedömningspraktiker men kan göra det. Detta beroende på de klassrumskontextuella faktorernas karaktär samt om läraren

väljer att beakta dessa. Ett exempel på en kontextuell aspekt som har en betydelse är klassrummets arbetsro vilken kan begränsa lärarens möjligheter att ge handledning eller föra dialog med elever under lektionsarbetet. Likaså kan den tid läraren haft med klassen sedan tidigare göra att lärare tvingas genomföra fler bedömningar av utvärderande dimension för att kunna sätta ett korrekt betyg. Andra klassrumskontextuella förutsättningar som till exempel elevers förkunskaper eller vårdnadshavares engagemang kan lärare välja att beakta vid utformning av prov eller i kommunicerandet av resultat och betyg. Likaså elevers potentiella upplevelse av att känna sig utpekad eller misslyckad vid exempelvis muntliga examinationer eller efter prov, är något lärare kan välja att beakta i val av kunskapsmätningar och former för bedömning.

Utifrån resonemanget ovan går det följaktligen att argumentera emot McMillans (2018) konceptualisering där klassrummet betraktas som en extern faktor bland andra. Detta eftersom klassrumskontextuella förutsättningar skiljer sig mot andra externa strukturella faktorer genom att lärare både kan påverka dem samt i vissa fall välja i vilken utsträckning de tas i beaktande. Variationen hos lärare om uppfattningar, attityder och förhållningssätt till klassrumskontextuella förutsättningar kan därför i hög utsträckning förstås utifrån lärares olika utbildningsideal. Detta eftersom förhållningssätt till kontextuella faktorer och hur de beaktas i grunden är avhängigt lärarens utbildningsideal.

Agens och variationer av bedömningspraktiker

I förhållande till den problembakgrund som presenterades i inledningen rörande ambitioner om styrning indikerar avhandlingens resultat att bedömningspraktiker inte kan helt styras genom policy och styrdokument. Oavsett styrdokumentens grad av konkretisering, till exempelvis detaljerade betygskriterier eller konkreta instruktioner för bedömning, kommer lärare att förhålla sig till dessa i relation till sina egna utbildningsideal. Trots att en tydligare styrning kan ha en likriktande effekt på lärares bedömningspraktiker (Olovsson, 2015, Wahlström & Sundberg, 2018), är

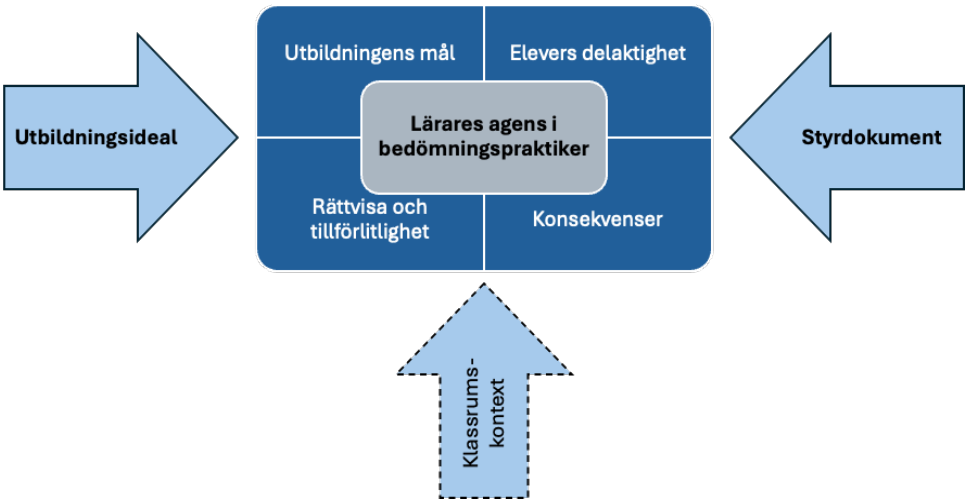
variationer mellan dessa praktiker sannolikt ofrånkomlig och kan därför inte helt elimineras genom policy eller skolreformer. För att förstå hur policyambitioner om ökad likvärdighet i bedömningsarbetet realiseras i praktiken, bör därmed lärares varierande utbildningsideal beaktas. Detta är på intet sätt ett argument för mer allmänt hållna skrivningar i styrdokument eller rent av dess avskaffande. Tvärtom är agens i bedömningspraktiker beroende av förhållningssätt till spänningsfält mellan utbildningsideal och styrdokument. Agens i bedömningspraktiker är således inte synonymt med autonomi i bedömningspraktiker. Däremot behöver en professionell yrkesutövning en samhällelig tilltro till, och ett handlingsutrymme för, aktören (Evetts, 2018). En tilltro till aktörers handlingsutrymme öppnar med nödvändighet upp för variationer av utbildningsideal och därmed för variationer av agens i bedömningspraktiker.

Den tidigare forskning som visar att formativa bedömningspraktiker varierar i både förekomst och utförande (se exempelvis Alonzo m.fl., 2023; Boström & Palm, 2019; Datnow & Hubbard, 2015; Vingsle, 2017) kan också förstås i ljuset av variationer av agens genom lärares olika utbildningsideal. Detta då lärarens agens, så som den framträder utifrån analyserna av formativa bedömningspraktiker, har en tidsmässig dimension som innefattar både tidigare erfarenheter av formativ bedömning och föreställningar om dess potentiella möjligheter. Erfarenheter kan exempelvis handla hur lärare tidigare upplevt att formativ bedömning fungerat i praktiken utifrån vilken effekt det haft för elevers lärande. Likaså kan uppfattningar om dess framtida potential, exempelvis att elever behöver träna på att få och arbeta med återkoppling, leda till praktiker som motiveras av just den framtida nyttan snarare än möjliga effekter för lärande i ett kortsiktigt perspektiv.

Fyra domäner av agens i bedömningspraktiker

Den i inledningen formulerade problemställningen om variationer av bedömningspraktiker kan följaktligen besvaras och förstås utifrån lärares

agens i interaktionen mellan utbildningsideal och styrdokument. Denna interaktion har i analysen framträtt som rationaler vilka kan summeras i fyra områden, nedan beskrivna som domäner. Dessa domäner är utfallet av den teoretiska generaliseringen och är därmed ett av avhandlingens centrala kunskapsbidrag. Följande avsnitt kommer diskutera agens i bedömningspraktiker utifrån dessa fyra domäner vilka infångar centrala områden där utbildningsideal i spänning till styrdokument kan ge analytisk förståelse för lärares agens i bedömningspraktiker. De fyra domänerna har namngivits till: utbildningens mål, elevers delaktighet, rättvisa och tillförlitlighet, samt konsekvenser. Följande figur (figur 3) illustrerar dessa fyra domäner inom vilka agens i bedömningspraktiker kan förstås i spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument.



Figur 3. Analytisk modell av lärares agens i bedömningspraktiker

Figuren illustrerar spänningsfältet mellan lärares utbildningsideal och styrdokument. Pilen med streckad kontur illustrerar att, men inte med nödvändighet, att klassrumskontextuella villkor och förutsättningar också kan medverka i spänningsfältet.

Utbildningens mål

Den första domänen handlar om lärares agens i relation till uppfattningar om utbildningens mål. Agens i bedömningspraktiker handlar i detta hänseende om hur lärare betraktar utbildningens mål i spänning till de konkreta mål som är formulerade i styrdokument. Spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument innehåller därmed i domänen utbildningens mål en tidsmässig dimension, vilket det teoretiska perspektivet av agens beskriver i termer av ”informerat av det förflutna” och ”orienterat mot framtiden” (Priestley m.fl., 2015). Lärares agens kan, i relation till utbildningens mål, ta sig olika uttryck genom att vissa förhållningssätt betonar långsiktiga mål, medan andra fokuserar på målen i ett mer omedelbart perspektiv. Uppfattningar om långsiktiga mål i årskurs 6 kan till exempel innefatta att elever ska förberedas inför högstadiet, men även ännu mer långsiktigt inför livet som vuxna samhällsmedborgare. Sådana uppfattningar leder till agens som präglas av självständiga förhållningssätt vilka i huvudsak inte styrs eller begränsas av styrdokument. Detta kan exempelvis ta sig uttryck i att elevers lärande och de kunskaper de behöver inför framtiden, ges företräde framför det ämnesinnehåll som anges i kursplaner. Sådana kunskaper kan till exempel handla om värdefrågor, hållbarhetsfrågor eller demokratiska frågor. En förståelse för lärares uppfattningar om utbildningens mål kan därmed bidra till att förklara deras benägenhet att utforma egna instrument för kunskapsmätning (Moss, 2013; Ohlsen, 2007), då egenkonstruerade prov möjliggör att mäta det ämnesinnehåll som läraren själv anser vara viktigt (Nenty m.fl., 2007).

Lärares agens kan emellertid också utmärkas av en mer kortsiktig orientering, eller rent av avsaknad, av framtidsperspektiv i uppfattningar om utbildningens mål genom att inte framhålla andra mål än de som står beskrivna i styrdokument. En sådan agens kan leda till att både undervisning, bedömning och återkoppling tydligare präglas och styrs av explicit utryckt innehåll i kursplaner och betygskriterier.

Tidsdimensionen i lärares agens relaterat till utbildningens mål handlar även om vilka förmågor som är viktiga. Det kan till exempel handla studietekniker eller att elever behöver lära sig att erhålla och arbeta med formativ återkoppling eftersom återkoppling är något som kan förväntas öka i högre årskurser. Detta är i linje med tidigare forskning som indikerar att lärares uppfattningar om utbildningens mål är avgörande för förekomsten av formativa bedömningspraktiker (Earle, 2021). Uppfattningar om utbildningens mål har även i tidigare studier visat sig ha betydelse för hur framförallt formativa och diagnostiska dimensioner av bedömning tar sig uttryck (Schildkamp m.fl., 2020; Shepard, 2000). En framtidsorienterad agens kan således göra att återkoppling ges och motiveras utifrån ett utbildningsideal att elever behöver vänjas med återkoppling som pedagogiskt arbetssätt, det vill säga inte nödvändigtvis att återkopplingen i sig är särskilt effektiv. I detta hänseende kan klassrumskontexten ha betydelse, till exempel arbetsron i klassrummet. En god arbetsmiljö möjliggör för lärare att ge elever återkoppling, medan en klassrumsmiljö som präglas av bristande arbetsro kräver engagemang och tid av läraren att främja arbetsro vilket har begränsande inverkan för utrymmet för formativa dimensioner av bedömning. Den tidigare forskning som visar att formativ bedömning i form av återkoppling i praktiken inte alltid resulterar i förbättrat lärande (se exempelvis Boström & Palm, 2019; Datnow m.fl., 2021; Pastore, 2023; Vingsle, 2017) behöver därför kompletteras med att ett effektiviserat lärande inte nödvändigtvis behöver vara det enda ändamålet. Agens som inte präglas av denna framtidsorientering kan däremot leda till praktiker där återkoppling ges ytterst sparsamt. Tidigare forskning indikerar att lärare upplever bristande förmågor hos elever att hantera och ta till sig återkoppling (Vattøy, 2020). Att lärare ger eller inte ger återkoppling kan därför förstås utifrån hur lärare förhåller sig återkopplingens nytta på kort och lång sikt.

Ett annat uttryck för tidsdimensionen i lärares agens är kopplat till provsituationer, där elever behöver förberedas på hur prov kan utformas och genomföras i högre årskurser. Den tidsmässiga aspekten av agens kan

påverka valet av examinationsformer, till exempel genom att separata prov motiveras av att elever ska tränas i att hantera formella provsituationer. Provens roll i undervisningen handlar därför inte bara om att samla in underlag för betygsättning, utan kan också ses som en framtidsinriktad del av bedömningspraktiken. Variationer i hur lärare utvärderar, till exempel om fokus vid betygsättning ligger på elevernas resultat eller på deras process för att nå resultat (Brookhart, 2015), kan därmed förstås utifrån att lärares agens i fråga om utbildningens mål är olika.

Elevers delaktighet

En andra domän handlar om lärares agens rörande elevernas delaktighet. Detta innefattar bland annat frågor om elevernas ansvar för sitt lärande och delaktighet i bedömningsprocesser. Tidigare forskning har visat att lärares uppfattningar om elevernas förståelse av, och möjligheter att delta i, bedömningsprocessen har betydelse för inslaget av formativa dimensioner i bedömningspraktiken (Brown & Remesal, 2012). Av avhandlingens resultat indikeras emellertid att även utvärderande dimensioner av bedömning, det vill säga betygsättning och rapportering av betyg, är beroende av lärares agens rörande elevernas delaktighet i spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument.

Lärares uppfattningar av elevernas kapacitet att förstå innebörden av betygskriterier och hur de används, har betydelse för hur eleverna involveras. Förhållningssätt till styrdokument kan här ta sig olika utryck beroende på vilka styrdokument som åberopas. Läroplanen anger att elever ska ha inflytande och involveras samtidigt som aspekter av delaktighet i mycket låg utsträckning är synligt i kursplaner. Utbildningsideal som präglas av uppfattningen att eleverna har kapacitet, och även rätt, att vara delaktiga i betygsättningen kan leda till praktiker där betyg ges i kombination med en motivering eller återkoppling, det vill säga att utvärderande och formativa dimensioner överlappar varandra. Utbildningsideal präglade av uppfattningen att elever inte förstår innebörder i betygskriterier kan däremot leda till att myndighetsutövande

och undervisande aspekter av bedömningspraktiken åtskiljs, det vill säga att utvärderande och formativa dimensioner separeras. Att lärare tenderar att föredra antingen bedömningar integrerat i lektionsarbetet eller separat bekräftas av andra studier (Alonzo m.fl., 2023; Narathakoon m.fl., 2020). Dessa studier indikerar också att lärares uppfattningar om potentialen med bedömningar integrerade i undervisningen är avgörande för huruvida bedömningar i en utvärderande dimension görs integrerat i klassrumsarbetet eller separat ifrån det. Avhandlingens resultat bekräftar dessa studier genom att lärares uppfattningar om elevers kapacitet att förstå, och därmed vara delaktiga, i betygsprocessen är avgörande för hur bedömningar integreras i undervisningen. Bedömningspraktiker som präglas av en separering av bedömningens formativa och utvärderande dimensioner kan å andra sidan relateras till Falkenbergs (2020) begrepp procedural-byråkratiska samt diskursiv-interaktiva förhållningssätt. Detta genom att utbildningsideal hos lärares att elever kan och ska inkluderas i bedömningsprocessen leder till praktiker där bedömning inte enbart har procedural-byråkratiska funktioner utan också är en del av de diskursiv-interaktiva förhållningssätten, det vill säga det relationella och elevintegrerade arbetet, i den pedagogiska praktiken.

En ytterligare aspekt gällande elevernas delaktighet handlar om agensperspektivet inbyggda tidsdimension genom uppfattningar om elevernas ansvar för sin nuvarande och framtida kunskapsutveckling. Tidigare forskning indikerar att förväntningar på elevers ansvar ökar i takt med högre årskurser (Amrhein & Nassaji, 2010; Brown & Remesal, 2012). Utbildningsideal om detta varierade hos de i avhandlingen studerade lärarna där vissa ansåg att eleverna har begränsade möjligheter till ansvar medan andra ansåg att elevansvaret bör tillta ju äldre eleverna blir, med sikte mot högstadiet. Utbildningsideal om delaktighet har i detta hänseende en tidsdimension genom uppfattningen om betydelsen av elevernas framtida delaktighet och ansvar. Uppfattningar om elevernas ansvar för sitt lärande har framför allt betydelse för hur formativa dimensioner av bedömning tar sig uttryck, till exempel genom självbedömning. Agens som

präglas av utbildningsideal som bejakar elevers delaktighet kan därför leda till att elever involveras i högre grad, och rent av får ansvar för att bedöma och övervaka sitt lärande. Agens som inte innehåller ideal av att elever ska involveras kan leda till att bedömningar görs i huvudsak för lärarens skull eftersom eleverna inte förväntas vara delaktiga. Detta kan leda till att formativa dimensioner, såsom återkoppling och självbedömning, tonas ner till förmån för summativa och diagnostiska dimensioner i bedömningspraktiken. Det betyder att bedömningar används för att anpassa undervisningen snarare än att ge kommentarer och låta eleverna bli delaktiga och själva ansvara för sitt lärande.

Klassrumskontexter har inte någon framträdande betydelse för lärares agens rörande elevernas delaktighet. Av analysen av det empiriska materialet framträder vid några enstaka tillfällen att elevernas relationer med varandra och den jargong som råder i klassrummet kan ha begränsade effekt på hur lärare väljer att arbeta med exempelvis kamratbedömning. I huvudsak är det dock lärarens utbildningsideal i relation till vilka skrivningar i styrdokument som åberopas som avgör graden av elevernas delaktighet i bedömningsarbetet och hur bedömningar görs och används i undervisningen.

Rättvisa och tillförlitlighet

En tredje domän av lärares agens i bedömningspraktiker handlar om rättvise- och tillförlitlighetsaspekter. Särskilt framträder spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument i detta hänseende i relation till utvärderande dimensioner i bedömningspraktiker. Utbildningsideal om rättvisa och tillförlitlighet i bedömningsarbetet kan vara olika hos lärare. Rättviseaspekter kan innebära att elever ska bedömas på likvärdiga villkor, vilket också i styrdokument framgår vara en innebörd av likvärdighet (Skolinspektionen, 2024; Skolverket, 2022b). Agens som präglas av uppfattningar att bedömningar ska vara rättvisa i termer av likvärdighet, har betydelse för förhållningssätt till prov och särskilt nationella prov. Då nationella proven är ett prov som alla elever skriver på lika villkor, svarar på

samma frågor och inom samma ramar, blir proven vid sådana uppfattningar centrala bedömningsunderlag för betygsättning.

Utbildningsideal om rättvisa och tillförlitlighet i bedömningsarbetet kan å andra sidan också handla om att enskilda elever bör få visa sina kunskaper på sätt som fungerar bäst för dem, det vill säga på sätt som framhäver elevernas kunskaper i bästa dager. Det innebär att kontextuella aspekter, till exempel enskilda elevers förutsättningar eller villkor i klassrummet, blir särskilt betydelsefulla vid sådana utbildningsideal och är ett exempel på hur betydelsen av klassrumskontextuella faktorer kan vara avhängigt läraren. Agens präglad av uppfattningar om att elevernas bästa möjliga sätt att visa sina kunskaper övertrumfar styrdokumentens skrivningar om likvärdig bedömning, möjliggör bedömningspraktiker där metoder för utvärderande dimensioner av bedömning kan variera. När utbildningsideal om rättvisa och tillförlitlighet hos lärare i första hand inte handlar om likvärdighet mellan elever kan det leda till att nationella proven inte blir lika framträdande i bedömningspraktiken, i undervisningen och som underlag för betygsättning. Snarare kan ideal om rättvisa i sådana fall medföra att eleverna inte behöver bedömas på exakt samma sätt och att bedömningar i högre grad kan göras integrerat i undervisningen. Denna slutsats kan bidra med en förklaring till de tidigare presenterade forskningsresultat som pekar på att nationella prov inte med nödvändighet stärker samstämmigheten mellan lärares bedömningar (Jönsson & Thornberg, 2014). Detta eftersom lärares agens varierar utifrån olika ideal om rättvisa och därmed kan leda till olika förhållningssätt till proven och uppfattningar om provens betydelse.

Variationer av rättviseuppfattningar i lärares agens kan därför vara en del av förklaringen till varför vissa lärare tenderar att fokusera på bedömningar separata från undervisningen medan andra lärare i betygsättningen tar hänsyn till kunskaper eleverna visat i undervisningen. Tidigare forskning indikerar att bedömningspraktiker där bedömningar integreras i undervisningen ger lärare en bättre helhetsbild av elevernas kunskaper (Martínez m.fl., 2009). Emellertid visar studier att bedömningspraktiker präglade av bedömningar integrerade i undervisningen förutsätter att lärare

har uppfattningen att det är en rättvis och tillförlitlig metod för kunskapsmätning (Susuwele-Banda, 2005). Uppfattningar om rättvisa kan även ställas i relation till tidigare forskning om hur bedömningar görs som antingen spontant och informellt eller planerat och formellt (Cowie & Bell, 1999). I avhandlingens resultat framgår att bedömning integrerad i undervisningen inte alltid sker oplanerat, utan också kan vara noggrant planerad. Detta grundar sig i att lärares agens formas av rättviseideal, där bedömningar inte behöver vara likadana för alla elever utan kan anpassas och planeras utifrån varje elevs unika behov.

Analyserna i avhandlingen indikerar att klassrumskontextuella förutsättningar kan ha betydelse för lärares agens i relation till rättviseaspekter. En sådan klassrumskontextuell förutsättning har en tidsdimension genom att det handlar om lärares tidigare historik med eleverna och vilken kännedom om elevernas kunskaper lärare har sedan tidigare. En längre historik med elever kan skapa ett ökat utrymme för lärares frihet och flexibilitet i bedömningsarbetet. Detta eftersom lärares behov av formella bedömningar, för exempelvis utvärderande eller diagnostiska dimensioner av bedömningspraktiken, minskar när lärare sedan tidigare har god kännedom om elevernas kunskaper. Å andra sidan skapar en kortare historik med klassen ett större behov av att göra formella bedömningar såsom prov och examinerande uppgifter för att skapa underlag för att bedöma elevernas kunskaper. I detta hänseende kan utrymmet för lärares agens i bedömningspraktiker sägas minska, även för lärare som föredrar informella och i undervisningen integrerade kunskapsmätningar. Den historik lärare har med sin klass kan därför ställas i relation till begreppen holistiska eller analytiska ansatser i lärares bedömningspraktiker (Jönsson & Balan, 2018). Kortare historik med eleverna kan begränsa lärares agens genom att lärare tvingas använda analytiska bedömningsmetoder, det vill säga på detaljnivå i relation till betygskriterier, i syfte att kartlägga elevernas kunskaper för att kunna sätta rättvisa och tillförlitliga betyg i förhållande till styrdokumentens skrivningar. Analytiska förhållningsätt får därmed företräde över holistiska, det vill säga

bedömningar av mer övergripande och helhetskaraktär, på grund av den klassrumskontextuella faktorn rörande lärares tidigare historik med eleverna.

Analyserna av fallen i avhandlingen indikerar i princip en avsaknad av agens präglad av extern kontroll och uppföljning, vilket skulle kunna förväntas i en målstyrd skola. Ingen av de studerade lärarna, i vars ämnen det existerar nationella prov, beskriver till exempel något upplevt dilemma om resultat på nationella prov inte matchar deras slutgiltiga betygsättning. Detta står i kontrast de studier som lyfter fram just extern uppföljning och kontroll som en viktig aspekt av lärares agens (Kunnath, 2017; Lindgren, 2014; Wetterstrand m.fl., 2017). Undantaget är någon enstaka gång då betygsättningspraktiker motiveras utifrån att läraren ”behöver ha på fötterna” för vårdnadshavare. Likaså kan lärare anlägga formella metoder för kunskapsmätning, till exempel prov, även fastän de inte har behov av ett sådant underlag. Detta motiverat av att elever uppfattar de formella metoderna för kunskapsmätning som mer giltiga och rättvisa.

Konsekvenser

En fjärde domän av lärares agens i bedömningspraktiker handlar om förhållningssätt till betygssystemets krav om betygsättning i relation till bedömningars konsekvenser för elever. Att sociala aspekter av praktiker är centrala för agens stöds av tidigare forskning (Eteläpelto m.fl., 2014), till exempel att sociala konsekvenser kan ha betydelse för val och utformning av bedömningsaktiviteter (Chen & Bonner, 2017; Isnawati & Saukah, 2017). Att mäta kunskaper är något lärare måste göra i årskurs 6 i syfte att sätta betyg, men något elever kan uppleva i både negativa och positiva termer (Löfgren, 2021). Utbildningsideal i detta hänseende kan handla om en omsorg om att eleverna behöver förberedas mentalt och praktiskt för framtida krav, det vill säga erfara och vänja sig med bedömningar utan att drabbas negativt. Sådana utbildningsideal kan därmed skapa bedömningspraktiker där elever aktivt behöver förberedas inför prov och betygsättning. Det kan till exempel ta sig uttryck att de nationella proven får en framskjuten roll i

undervisningen och att elever både förbereds på innehåll och former för kunskapsmätning. Om lärares agens präglas av utbildningsideal innefattandes omsorg om eleverna det kan å andra sidan leda till praktiker där de formella provens betydelse tonas ner för att dämpa elevernas oro och uppfattningar om provens starka betydelse. Om de formella provens betydelse tonas ned kan leda till praktiker där bedömningar görs integrerat i undervisningen och därmed inte blir särskilt synligt för elever. Agens präglat av utbildningsideal av omsorg kan även leda till praktiker där prov separata från undervisningen förvisso används som underlag för betygsättning, men att eleverna ges kompletterande chanser att visa sina kunskaper. Båda dessa uttryck för agens i relation till elevernas välmående och motivation kan förstås utifrån en omsorgsdiskurs (Bagger, 2015) där lärares praktiker präglas av aktiviteter som bidrar till trygghet och lugn. Att agens i bedömningspraktiker har ett omsorgselement stärks av tidigare forskning som visar att lärare beaktar etiska konsekvenser för eleverna i bedömningsarbetet (Brookhart m.fl., 2016; Colnerud, 2015; Pope, 2009).

En sista aspekt av konsekvensaspekter i lärares agens i bedömningspraktiker handlar om de förutsättningar och villkor som klassrumskontexten medför. Som beskrivits ovan framträder agens i bedömningspraktiker som ett förhållningssätt till i huvudsak spänningsfält mellan individuella egenskaper och omgivande villkor där den tidigare ofta trumfar den senare. Klassrumskontextuella förutsättningar tenderar emellertid i relation till konsekvenser av bedömning beaktas särskilt, detta även om klassrummets förutsättningar och de begränsningar eller krav de skapar står i motsättning till individuella värderingar och uppfattningar. Lärares agens i relation till klassrumskontextuella villkor exempelvis kan ha betydelse för val av metoder för kunskapsmätning. En klassrumskultur som är negativ kan leda till att lärare avsiktligen undviker bedömningsformer där eleverna behöver redovisa eller visa kunskaper för varandra. Detta utifrån lärarens utbildningsideal rörande konsekvenser att eleverna inte ska drabbas negativt. Tidigare forskning har visat att sociala aspekter av klassrummet har betydelse för formativa dimensioner av bedömning

(Ninomiya, 2016). Lärares agens i detta hänseende har dock även betydelse för både summativa och utvärderande dimensioner av bedömning, till exempel kamratbedömning eller redovisning som examinationsform. Sociala förutsättningar i klassrummet kan därför illustrera hur klassrumskontextuella faktorer kan vara nödvändiga att ta i beaktning för att förstå lärares agens, och därmed utfall av bedömningspraktiker.

Slutsatser

Avhandlingens resultat har visat att de studerade lärarnas bedömningspraktiker skiljer sig åt i fråga om bedömningars syfte, användning och relation till undervisningen. I avhandlingen har det också visats att lärares förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande förutsättningar och villkor, det vill säga det som analyserats som 'rationaler för bedömning', varierar. Lärares olika 'rationaler för bedömning' kan ge en förklaring till varför och hur bedömningspraktiker varierar utifrån att 'dimensioner av bedömning' framträder i olika utsträckning och på olika sätt. I avhandlingen argumenteras för att agens i bedömningspraktiker kan förstås i spänningsfältet mellan lärares utbildningsideal och bestämmelser i styrdokument. I detta spänningsfält har lärares utbildningsideal en avgörande betydelse. Spänningsfältet tar sig i huvudsak uttryck i fyra domäner: utbildningens mål, elevers delaktighet, rättvisa och tillförlitlighet samt konsekvenser av bedömning.

Att bedömningspraktiker varierar, till exempel i fråga om hur ambitioner att styra lärares bedömningsarbete genom policy, hur reformpaket faller ut, eller hur forskningsresultat om formativ bedömning implementeras, kan därför förstås utifrån variationer av lärares agens i spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument. Oavsett hur detaljerade styrdokumenten är tolkar lärare dem utifrån egna utbildningsideal, vilket gör att variation i bedömningspraktiker kvarstår trots tydligare styrning. Lärares agens framträder således som ett komplext och kontextbundet fenomen där individuella värderingar, erfarenheter och framtidsvisioner

samverkar med externa krav och kontextuella förutsättningar. Modellen ”lärares agens i bedömningspraktiker” erbjuder ett analytiskt ramverk och föreslås följaktligen kunna användas för att analysera lärares agens i bedömningspraktiker. Utifrån denna modell kan förståelse skapas för olika uttryck för, och därmed variationer av, lärares bedömningspraktiker.

Sammanfattning

Inledning, problemställning och syfte

Under de senaste decennierna har bedömning fått en alltmer framskjuten roll i svensk grundskola. Den senaste skolreformen som trädde i kraft 2011 medförde ett ökat fokus på bedömning och uppföljning av elevers kunskaper genom nya styrdokument, betygskriterier, en förändrad betygsskala, införande av betyg från årskurs 6 och fler nationella prov. Syftet var att höja resultaten och öka likvärdigheten i svensk skola, inte minst genom att skapa tydligare styrning av innehåll och kravnivåer i undervisningen (SOU 2007:28). De senaste decenniernas skolreformer har även präglats av en målstyrningsprincip, vilken innebär ett ansvar för läraren att tolka och tillämpa centrala formulerade mål. Lärares bedömningsarbete kan därför både sägas präglas av en tydligare styrning samtidigt som lärares har ett tolkningsutrymme. Resultatet har blivit ett tilltagande korstryck där läraren förväntas balansera krav på både likvärdig betygssättning och individualiserad undervisning, ofta i skuggan av ett starkt resultatfokus från såväl skolledning som vårdnadshavare. Parallellt har ett växande forskningsfält vuxit fram kring formativ bedömning, det vill säga användning av bedömning som ett verktyg för att främja lärande. Formativ bedömning lyfts ofta fram som särskilt effektiv för lågpresterande elever och har fått genomslag både inom forskning, lärarutbildningar och i Skolverkets stödmaterial (Birenbaum m.fl., 2015; Hirsh & Lindberg, 2015; Schildkamp m.fl., 2020).

Forskning visar att trots ambitioner om ökad likvärdighet, fortsätter lärares bedömningspraktiker att variera avsevärt, både vad gäller vad som bedöms, hur bedömningar görs, och på vilka kravnivåer (Frostenson, 2015; Jansson, 2024; Pastore, 2023). Variationerna gäller också tillämpningen av formativ bedömning där dess potential inte alltid har realiserats i praktiken och där lärare upplever svårigheter i att tolka och implementera bedömningsprinciper i klassrummet. Studier från Sverige och andra länder visar att metoderna för hur information samlas in, återkoppling ges och

undervisning anpassas skiljer sig mellan lärare (Schildkamp m.fl., 2020; Vingsle, 2017). Mot denna bakgrund positionerar sig avhandlingen i ett utbildningslandskap där lärares bedömningsarbete utgör en konkret arena där detta handlingsutrymme blir särskilt tydligt. Särskilt intressant är bedömningspraktiker i årskurs 6, eftersom elever där möter både nationella prov och får betyg för första gången.

Problemställningen kan sammanfattas i frågorna om hur och varför lärares bedömningspraktiker varierar. Detta problem studeras i avhandlingen utifrån ett aktörsperspektiv vilket teoretiskt förstås utifrån ett ekologiskt agensperspektiv. Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera lärares agens i bedömningspraktiker i årskurs 6.

Teoretiska perspektiv och analysverktyg

Det ekologiska perspektivet av agens innebär att agens betraktas som något som görs eller åstadkoms (eng. achieved) genom aktörens förhållningssätt till interaktionen mellan aktörens individuella egenskaper, omgivande villkor och de förutsättningar som präglar den miljö inom vilken aktören befinner sig i (Priestley m.fl., 2015). Interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor och förutsättningar är inte ett samspel i den meningen att dessa nödvändigtvis samverkar. Snarare kan interaktionen handla om motsättningar eller dilemman som kan förstås som spänningsfält, där lärares förhållningssätt till dessa spänningsfält är lärares agens. Perspektivet är aktörsorienterat och betonar att agens inte enbart är en fråga om kapacitet, utan om hur lärare navigerar och förhåller sig till de strukturer, relationer och kontexter som omger just deras praktik. Det ekologiska perspektivet av agens innefattar även en tidsmässig dimension där tidigare erfarenheter och värderingar samverkar med framtida förväntningar och konsekvensbedömningar. Lärares agens betraktas därmed som kontextuellt situerad och dynamisk, formad av både lärares tidigare erfarenheter och kunskaper samt framtidsorienterade uppfattningar. Den ekologiska aspekten betonar att agens alltid uppstår i

specifika och unika situationer, vilket gör det nödvändigt att studera lärares förhållningssätt i relation till den konkreta undervisningskontexter.

För att operationalisera detta perspektiv för empirisk analys har två analytiska verktyg använts. Det första verktyget, baserat på Wallace och Whites (2014) modell om fyra 'dimensioner av bedömning', används för att analysera hur lärare genomför bedömningar, med fokus på syfte, användning och relation till undervisningen. Det andra verktyget, baserat på McMillans (2003, 2018) modell om 'rationaler för bedömning', har använts för att analysera lärares förhållningssätt till spänningsfältet mellan individuella egenskaper, strukturella villkor och kontextuella förutsättningar.

Design och metod

Avhandlingens forskningsdesign utgörs av en multipel fallstudiedesign där fyra fall av lärares bedömningspraktiker i årskurs 6 har studerats (Stake, 2006). Denna design är motiverad av det ekologiska perspektivet av agens (Priestley m.fl., 2015), vilket innebär att agens förstås som ett uttryck för lärares förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor i en specifik kontext. Eftersom dessa faktorer varierar mellan individer och kontexter, möjliggör en multipel fallstudie en djupgående analys av varje enskild lärares praktik som ett uttryck för agens. Fallstudiedesignen är särskilt lämpad för att utforska komplexa och kontextbundna fenomen som bedömningspraktiker är (Choy, 2014; Moss, 2013). Studien är en så kallad instrumentell fallstudie (Stake, 2005), vilket betyder att varje fall fungerar som ett exempel, eller instrument, för att generera kunskap om det fenomenet lärares agens i bedömningspraktiker.

Empiriinsamlingen har genomförts som en longitudinell process med syftet att följa lärares bedömningspraktiker över tid. Upplägget har valts för att minska påverkan från säsongsbundna händelser såsom nationella prov, utvecklingssamtal och betygsättning, vilka annars riskerar att snedvrida bilden av lärarnas praktik. Att samla empiri över tid har även metodologiska

fördelar, såsom möjligheten att bygga förtroende mellan forskare och deltagare, vilket kan förbättra tillgången till autentiska insikter (Emerson m.fl., 2011).

Det empiriska materialet har transkriberats och renskrivits för att sedan bearbetats genom en tvåstegs kodningsprocess följt av en teoretiskt tolkande analys. Den första kodningscykeln har haft en induktiv karaktär där meningsenheter i materialet identifierats och kodats utifrån deras innehåll, en metod som även benämns som 'conceptual coding' (Miles m.fl., 2020). I den andra kodningscykeln har koderna kategoriserats utifrån avhandlingens analytiska verktyg och begrepp, det vill säga en mer deduktivt präglad kodning. Bedömningshandlingar har klassificerats enligt dimensionerna summativ, formativ, diagnostisk och utvärderande (Wallace & White, 2014), samt utifrån dess relation till undervisningen. Lärarnas uppfattningar, attityder och förhållningssätt har kategoriserats som interna faktorer och omgivande villkor och kontextuella förutsättningar som externa faktorer (McMillan, 2003, 2018). Efter kodningen har 'rationaler för bedömning' formulerats för varje fall, vilket innebär en tematisering av lärarnas uppfattningar, attityder och förhållningssätt till spänningar mellan interna och externa faktorer.

Slutligen har en teoretiskt tolkande analys genomförts (Braun & Clarke, 2022), med syftet att identifiera underliggande mekanismer och mönster i lärarnas agens i bedömningspraktikerna. Denna analys har strävat efter att göra det "the hidden obvious" (Patton, 2015) vilket handlar om att forskaren söker efter att förstå och beskriva underliggande mekanismer i det studerade fenomenet, i detta fall genom teoretisk generalisering utifrån det agensteoretiska perspektivet (Priestley m.fl., 2015).

Resultat och diskussion

Resultatet visar att samtliga fyra bedömningsdimensioner, formativ, diagnostisk, summativ och utvärderande, förekommer i alla fall, men uttrycks på olika sätt och i varierande relation till undervisningen. I vissa fall

överlappar dimensionerna, exempelvis när provresultat används både för betygsättning och för att ge återkoppling eller anpassa undervisningen. I andra fall är dimensionerna mer separerade, där formativa inslag endast förekommer integrerat i undervisningen och summativa bedömningar används isolerat.

Variationer i lärares praktiker utifrån att bedömningens dimensioner tar sig olika uttryck kan förklaras av att lärare har olika 'rationaler för bedömning'. 'Rationaler för bedömning' formas av individuella egenskaper som värderingar och förväntningar, samt av externa faktorer som styrdokument och förutsättningar i klassrummet. Dessa rationaler handlade i analysen av fallen bland annat om utbildningens mål genom om att förbereda elever för framtiden och värna om långsiktigt lärande. Vidare om elevers delaktighet vilket innefattar rationaler om elevers engagemang och ansvar för sitt lärande. Om rättviseaspekter vilket innefattar rationaler om korrekta och likvärdiga bedömningar, samt rationaler om bedömningars konsekvenser vilket innefattar uppfattningar om hur olika bedömningsmetoder påverkar elever på kort och lång sikt.

Avhandlingens teoretiska ramverk bygger på ett ekologiskt perspektiv av lärares agens (Biesta & Tedder, 2007; Priestley m.fl., 2015), där agens förstås som förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande villkor. En central slutsats är att denna interaktion ofta tar formen av ett spänningsfält mellan lärares utbildningsideal och styrdokument. Klassrumskontexten kan också påverka lärares agens, men det är beroende av den kontextuella faktorns karaktär samt om läraren väljer att beakta dessa faktorer. För att analytiskt förstå agens i bedömningspraktiker har det avhandlingen presenterats en analytisk modell vilken konkretiserar i fyra domäner, vilka utgör centrala områden där lärares agens i bedömningspraktiker tar form. Dessa är utbildningens mål, elevers delaktighet, rättvisa och tillförlitlighet samt konsekvenser.

Domänen utbildningens mål handlar om lärarens uppfattning om vad undervisningen bör leda till både på kort och lång sikt. Här uppstår

spänningsfält mellan lärarens utbildningsideal, såsom att främja eget ansvar eller förbereda elever för framtiden, och styrdokumentens krav på mätbara kunskapsmål. Lärare med starka ideal om elevernas utveckling på längre sikt tenderar att använda bedömning som ett pedagogiskt verktyg snarare än enbart som instrument för kunskapsmätning.

Domänen elevers delaktighet handlar om lärares uppfattningar om hur eleverna bör involveras i bedömningsprocessen. Lärare som värderar delaktighet högt tenderar att använda formativa metoder som självbedömning och kamratbedömning, vilket kan stå i kontrast till mer traditionella bedömningsmetoder. Agens uttrycks här i lärarens val att ge eleverna en aktiv roll i bedömningen, trots att detta inte alltid är tydligt reglerat i styrdokumenten.

Domänen om rättvisa och tillförlitlighet berör lärarens strävan efter att bedömningen ska vara rättvis, transparent och tillförlitlig. Här uppstår spänningar mellan ideal om att se varje elevs unika förutsättningar och styrdokumentens krav på likvärdig bedömning. Lärare kan uppleva dilemman när exempelvis en elevs prestation inte fullt ut speglar dennes kunskaper på grund av språkliga eller sociala faktorer. Agens uttrycks i hur läraren hanterar dessa dilemman, till exempel om bedömningen anpassas, kompletteras eller om läraren strikt följer formella krav.

Den sista domänen konsekvenser handlar om lärarens medvetenhet om bedömningens konsekvenser, både för elevernas lärande och självkänsla. Spänningen ligger mellan ideal om att skydda och stödja eleven och styrdokumentens krav på tydlig återkoppling och betygsättning. Lärare som är framtidsorienterade i sin praktik tenderar att väga in hur bedömningar påverkar elevens motivation och framtida möjligheter. Agens uttrycks här i lärarens val att utforma bedömningar som inte bara är rättvisa, utan också pedagogiskt och emotionellt hållbara ur elevperspektiv.

Slutsats

Avhandlingens resultat har visat att de studerade lärarnas bedömningspraktiker skiljer sig åt i fråga om bedömningars syfte, användning och relation till undervisningen. I avhandlingen har det också visats att lärares förhållningssätt till interaktionen mellan individuella egenskaper och omgivande förutsättningar och villkor, det vill säga det som analyserats som 'rationaler för bedömning', varierar. Lärares olika 'rationaler för bedömning' kan ge en förklaring till varför och hur bedömningspraktiker varierar utifrån att dimensioner framträder i olika utsträckning, och på olika sätt, hos olika lärare. I avhandlingen argumenteras för att agens i bedömningspraktiker kan förstås i spänningsfältet mellan lärares utbildningsideal och bestämmelser i styrdokument. Detta spänningsfält tar sig i huvudsak uttryck i fyra domäner: utbildningens mål, elevers delaktighet, rättvisa och tillförlitlighet samt konsekvenser av bedömning.

Att bedömningspraktiker varierar, till exempel i fråga om hur ambitioner att styra lärares bedömningsarbete genom policy, hur reformpaket faller ut, eller hur forskningsresultat om formativ bedömning implementeras, kan därför förstås utifrån variationer av lärares agens i spänningsfältet mellan utbildningsideal och styrdokument. Oavsett hur detaljerade styrdokumenten är tolkar lärare dem utifrån egna utbildningsideal, vilket gör att variation i bedömningspraktiker kvarstår trots tydligare styrning. Lärares agens framträder således som ett komplext och kontextbundet fenomen där individuella värderingar, erfarenheter och framtidsvisioner samverkar med externa krav och kontextuella förutsättningar. Modellen "lärares agens i bedömningspraktiker" erbjuder ett analytiskt ramverk och föreslås följaktligen kunna användas för att analysera lärares agens i bedömningspraktiker. Utifrån denna modell kan förståelse skapas för olika uttryck, och därmed variationer av bedömningspraktiker.

Referenser

Acar Erdol, T., & Yıldızlı, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, *11*. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *22*(4), 431–447. https://doi.org/10.1080/09518390902736512

Ali, Md. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the Test: Why Does Negative Washback Exist within Secondary Education in Bangladesh? *Language Assessment Quarterly*, *17*(2), 129–146. https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1717495

Alonzo, D., Davison, C., & Harrison, C. A. (2023). Exploring classroom assessment practices and teacher decision-making (Editorial). *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1098892

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.

Ambusaidi, A. K., & Al-Maqbali, F. Y. (2022). Exploring pedagogical decision making from the lens of science teachers in response to different pedagogical issues. *Social Sciences & Humanites Open*, *5*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100236

Amengual Pizarro, M. (2010). Exploring the Washback Effects of a High-Stakes English Test on the Teaching of English in Spanish Upper Secondary Schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. https://doi.org/10.14198/raei.2010.23.09

Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written Corrective Feedback: What Do Students and Teachers Prefer and Why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *13*(2), 95–127. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944129.pdf

Andersson, C., & Palm, T. (2017). Characteristics of Improved Formative Assessment Practice. *Education Inquiry*, *8*(2), 104–122. https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185

Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K. A. (2003). Within-case and across-case approaches to qualitative data analysis. *Qualitative Health Research*, *13*(6), 871–883. https://doi.org/10.1177/1049732303013006008

Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla nationella provet i matematik i det tredje skolåret.* [Doktorsavhandling] Umeå universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-70240

Ball, S. (2003). The teacher´s soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, *18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ”competition state”. *Journal of Education Policy*, *24*(1), 83–99. https://doi.org/10.1080/02680930802419474

Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F., & Wede, C. (2015). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum* (No. 2; Utbildningsvetenskapliga studier). https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:886016/FULLTEXT01.pdfs

Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science* (3:e uppl.). Leeds Books.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, *39*(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, *13*(1), 117–140. https://doi.org/10.1177/1478210314566733

Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 35–48. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.001

Black, P. (1998). *Testing: Friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*. Falmer Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education; Abingdon*, *5*(1), 7–74. http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal*, *16*, 249–261. https://doi.org/10.1080/09585170500136218

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, *21*(1), 5. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Bonner, S. M. (2016). Teachers' Perceptions About Assessment: Competing Narratives. I G.T Brown & L. Harris (Red.) *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (s. 21–39). Routledge.

Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. I P. Garret & J.M. Cots (Red.) *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 75–91). Routledge.

Boström, E., & Palm, T. (2019). Teachers' Formative Assessment Practices: Changes after a Professional-Development Programme, and Important Conditions for Change. *Assessment Matters*, *13*, 71–90. https://doi.org/10.18296/am.0038

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis—A practical guide*. SAGE Publications Ltd.

Brismark, A., Hulling, A., Samuelsson, J., & Stolare, M. (2016). *"Det är mer på allvar nu" Föräldrars erfarenheter av betyg i årskurs 6*. Skolverket.

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining Assessment? The First Ten Years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/0969594042000208976

Brookhart, S. (2015). Graded Achievement, Tested Achievement, and Validity. *Educational Assessment*, *20*, 268–296. https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1093928

Brookhart, S., Guskey, T., Bowers, A., McMillan, J., Smith, J., Smith, L., Stevens, M., & Welsh, M. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, *86*(4), 803–848. https://doi.org/10.3102/0034654316672069

Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 69–90. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170

Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish journal of psychology*, *15*, 75–89. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 700–719. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329

Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research*, *42*(3), 294–320. https://doi.org/10.1177/0049124113500475

Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion (Rapport 7/2009)*. Stockholms universitetsförlag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.

Chen, D., Jeng, A., Sun, S., & Kaptur, B. (2023). Use of technology-based assessments: A systematic review covering over 30 countries. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *0*(0), 1–33. https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2270181

Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2017). Teachers' Beliefs About Grading Practices and a Constructivist Approach to Teaching. *Educational Assessment*, *22*(1), 18–34. https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1271703

Choy, L. T. (2014). The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(4), 99–104. https://doi.org/10.9790/0837-194399104

Cizek, G. J. (2005). More Unintended Consequences of High-Stakes Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *20*(4), 19–27. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x

Clark, J. S. (2015). "My assessment didn't seem real": The Influence of Field Experiences on Preservice Teachers' Agency and Assessment Literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, *6*(2). https://doi.org/10.17499/jsser.91829

Cochran-Smith, M. (2023). What's the "Problem of Teacher Education" in the 2020s? *Journal of Teacher Education*, *74*(2), 127–130. https://doi.org/10.1177/00224871231160373

Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, *21*(3), 346–360. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820

Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-121839

Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *6*(1), 101–116. https://doi.org/10.1080/09695949993026

Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design*. SAGE Publications.

Danermark, B., Ekström, M., & Karlsson, J. Ch. (2018). *Att förklara samhället* (2:a uppl.). Studentlitteratur AB.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, *16*(5–6), 523–545. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9

Datnow, A., & Hubbard, L. (2015). Teachers' Use of Assessment Data to Inform Instruction: Lessons from the Past and Prospects for the Future. *Teachers College Record*, *117*(4). https://doi.org/10.1177/0161468115117004

Datnow, A., Lockton, M., & Weddle, H. (2021). Capacity building to bridge data use and instructional improvement through evidence on student thinking. *Studies in Educational Evaluation*, *69*, 100869. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100869

DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teachers' approaches to classroom assessment: A large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*, 1–21. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514

Dhammarungruang, B., & Wudthayagorn, J. (2021). Manifestation of Agency by English Language Teachers in Relation to Thailand's Language Assessment Policy. *rEFLections*, *28*(2), 168–187. https://doi.org/10.61508/refl.v28i2.251286

Earle, S. (2021). Formative Decision-Making in Response to Primary Science Classroom Assessment: What to do Next? *Frontiers in Education*, *5*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.584200

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing*. Bloomsbury Academic.

Ekecrantz, S. (2015). Feedback and student learning? - A critical review of research. *Utbildning Och Lärande*, *9*(2), 20. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1257137&dswid=6048

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2:a uppl.). The University of Chicago Press.

Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *20*(3/4), 168–194.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. K., & Paloniemi, S. (2014). Identity and Agency in Professional Learning. I *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24

Evetts, J. (2009). The management of professionalism. I *Changing teacher professionalism: International trends, challanges, and ways forward.* (s. 19–31). Routledge.

Evetts, J. (2018). Professions in turbulent times: Changes, challenges and opportunities. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *88*, Article 88. https://doi.org/10.7458/SPP20188814797

Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung—Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. [Doktorsavhandling] Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28275-2

Farmasari, S.-. (2022). Peer-learning in Young Learners English Speaking Tasks: An Ecological Analysis. *International Journal of Language Education*, *6*(3), 254. https://doi.org/10.26858/ijole.v6i3.32000

Fleischmann, M., Hübner, N., Marsh, H. W., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2021). Investigating the Association between the Big Fish Little Pond Effect and Grading on a Curve: A Large-Scale Quasi-Experimental Study. *International Journal of Educational Research*, *110*, 101853. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101853

Forsberg, E., & Wermke, W. (2012). Knowledge Sources and Autonomy: German and Swedish Teachers' Continuing Professional Development of Assessment Knowledge. *Professional Development in Education*, *38*(5), 741–758. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.694369

Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2010). Teachers' Classroom Assessment Practices. *Middle Grades Research Journal*, *5*(3), 107–117. https://eric.ed.gov/?id=EJ901788

Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *1*(2), 28464. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A Case for Simpler Frameworks. *Exceptional Children*, *83*(3), 255–268. https://doi.org/10.1177/0014402917693580

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation—A meta analysis. *Exeptional children*, *53*(3), 199–208. https://doi.org/10.1177/001440298605300301

GDPR. (2016). *Dataskyddsförordningen*. https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/det-har-galler-enligt-gdpr/introduktion-till-gdpr/dataskyddsforordningen-i-fulltext/

Ghiasvand, F., Jahanbakhsh, A. A., & Sharifpour, P. (2023). Designing and validating an assessment agency questionnaire for EFL teachers: An ecological perspective. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 41. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00255-z

Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data* (2:a uppl.). SAGE Publications Ltd.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the THeory of Structuration.* Polity Press.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.

Gómez, M. del C., & Jakobsson, A. (2014). Everyday Classroom Assessment Practices in Science Classrooms in Sweden. *Cultural Studies of Science Education*, *9*(4), 825–853. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9595-y

Grönlund, A. (2019). *Återkoppling i analoga och digitala klassrum: Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning* (Vol. 218). [Doktorsavhandling] Linköping University Electronic Press. https://doi.org/10.3384/diss.diva-156640

Guillemin, M., Barnard, E., Allen, A., Stewart, P., Walker, H., Rosenthal, D., & Gillam, L. (2018). Do Research Participants Trust Researchers or Their Institution? *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, *13*(3), 285–294. https://doi.org/10.1177/1556264618763253

Guillemin, M., Gillam, L., Barnard, E., Stewart, P., Walker, H., & Rosenthal, D. (2016). "Doing Trust": How Researchers Conceptualize and Enact Trust in Their Research Practice. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, *11*(4), 370–381. https://doi.org/10.1177/1556264616668975

Göransson, K. (2019). *Etnografi—Sjösätt, navigera och ro i land ditt projekt*. Studentlitteratur AB.

Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2018). *Gruppobservationer—Teori och praktik* (3:e uppl.). Studentlitteratur AB.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography—Principles in Practice* (4:e uppl.). Routledge.

Harlen, W. (2012). On the relationsship between Assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (Red.) *Assessment and Learning* (s. 87–102). SAGE Publications Ltd.

Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning*. http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/19607

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *4*(3), 365–379. https://doi.org/10.1080/0969594970040304

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hill, M., Dixon, H., & Hawe, E. (2020). *Observing assessment for learning (AfL) in action: Piloting an observation schedule to inform teacher assessment learning and research* (s. 14). Teaching and learning research iniative. https://tlri.org.nz/wp-content/uploads/2024/04/1270-Final-Report.pdf

Hirsh, Å. (2017). *Perspektiv på skolans pedagogiska dokumentation—Den skriftlig individuella utvecklingsplanens roll och relation till annan dokumentation*. Skolverket.

Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet—En översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25aca/1555423122350/Formativ-bedoemning-svensk-o-internationell-forskning_VR_2015.pdf

Husband, G. (2020). Ethical Data Collection and Recognizing the Impact of Semi-Structured Interviews on Research Respondents. *Education Sciences*, *260*(10), 1–12. https://doi.org/10.3390/educsci10080206

Isnawati, I., & Saukah, A. (2017). Teachers' grading decision making. *TEFLIN Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, *28*(2), 155. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/155-169

Jansson, T. (2024). *Varierade bedömningspraktiker i samhällskunskap: Validitet och agens i lärares beslut om bedömningars syften, innehåll och metoder* (Vol. 256). [Doktorsavhandling] Linköping University Electronic Press. https://doi.org/10.3384/9789180754477

Jerrim, J., Allen, R., & Sims, S. (2024). High Stakes Assessments in Primary Schools and Teachers' Anxiety About Work. *Educational Assessment*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2024.2350961

Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(1), 104–121. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.970612

Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, *56*, 52–58. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003

Jönsson, A., & Balan, A. (2018). Analytic or Holistic: A study of Agreement Between Different Grading Models. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *23*(12). https://eric.ed.gov/?id=EJ1191403

Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *19*(4–5), Article 4–5. https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53379

Kilday, C. R., Kinzie, M. B., Mashburn, A. J., & Whittaker, J. V. (2012). Accuracy of teacher judgments of preschoolers' math skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(2), 148–159. https://doi.org/10.1177/0734282911412722

Klapp, A. (2015). Does Grading Affect Educational Attainment? A Longitudinal Study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 302–323. http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121

Kluger, A., N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254–284. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254

Kolsen, C., & Qvortrup, A. (2017). *Teknisk rapport om survey-data: Delrapport 6 onom projektet Anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler*. Læremiddel.dk. https://laeremiddel.dk/projekter/anvendelse-af-digitale-laeringsplatforme-og-laeremidler-2/

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

Kovats-Bernat, J. C. (2002). Negotiating Dangerous Fields: Pragmatic Strategies for Fieldwork amid Violence and Terror. *American anthropologist*, *104*(1), 208–222. https://doi.org/DOI: 10.1525/aa.2002.104.1.208

Krantz, J. (2009). *Styrning och mening: Anspråk på professionellt handlande i utbildning och skola*. [Doktorsavhandling] Växjö Universitet.

Kron, S., Sommerhoff, D., Achtner, M., & Ufer, S. (2021). Selecting Mathematical Tasks for Assessing Student's Understanding: Pre-Service Teachers' Sensitivity to and Adaptive Use of Diagnostic Task Potential in Simulated Diagnostic One-To-One Interviews. *Frontiers in Education*, *6*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.604568

Kunnath, J. P. (2017). Teacher Grading Decisions: Influences, Rationale, and Practices. *American Secondary Education*, *45*(3), 68–88. http://www.jstor.org/stable/45147907

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur AB.

Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar: Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetslivsinstitutet.

Lauvås, P., & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: En ny bedömningspraktik*. Studentlitteratur AB. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-19749

Lee, S., & Jeon, J. (2024). Teacher agency and ICT affordances in classroom-based language assessment: The return to face-to-face classes after online teaching. *System*, *121*, 103218. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103218

Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiviness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, *29*(3), 480–488. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.010

Lekholm, A. K., Cliffordson, C., & Link to external site, this link will open in a new window. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, *15*(1), 1–23. http://dx.doi.org/10.1080/13803610802470425

Lewis, J., Ritchie, J., McNaughton Nichols, C., & Ormston, R. (2014). Generalizing from qualitative research. I *Qualitative research practice* (Vol. 2, s. 263–286). SAGE Publications.

Lidar, M., Lundqvist, E., Ryder, J., & Östman, L. (2020). The Transformation of Teaching Habits in Relation to the Introduction of Grading and National Testing in Science Education in Sweden. *Research in Science Education*, *50*(1), 151–173. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9684-5

Lindgren, L. (2014). *Nya utvärderingsmonstret—Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Studentlitteratur AB.

Looney, A., Cumming, J., van der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*, 1–26. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts Förlag.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt : delrapport från Skolforsk-projektet*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi_VR_2015.pdf

Lundahl, C., & Serder, M. (2020). Is PISA more important to school reforms than educational research? The selective use of authoritative references in media and in parliamentary debates. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(3), 193–206. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1831306

Lundgren, U. P. (2020). Läroplansteori och didaktik—Framväxten av två centrala områden. I *Lärande, skola, bildning—Grundbok för lärare*. Natur och kultur.

Lundström, U. (2015). Teacher autonomy i the era of New Public Managment. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(1), 73–85. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144

Löfgren, H. (2021) Betyg och prestationsemotioner - en hållbar bedömningspraktik, i (Red.) Lundahl. C., & Hirsh, Å. *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Natur och kultur.

Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *19*, 85–103. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003

Magaldi, D., & Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. I V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (s. 4825–4830). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, *13*(6), 522–525. http://dx.doi.org/10.1093/fampra/13.6.522

Martínez, J., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, *14*, 78–102. https://doi.org/10.1080/10627190903039429

Mashuri, S., Rasak, M., Firdiansyah, A., & Hijrah, S. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *Journal of Research & Method in Education*, *12*(1), 22–29. https://doi.org/10.9790/7388-1201052229

Mausethagen, S., & Elde Mölstad, C. (2015). Shift in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy'*, *1*(2), 29–41. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the assessment process — the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *4*(3), 381–400. https://doi.org/10.1080/0969594970040305

Maxwell, J. (2020). Why Qualitative Methods Are Necessary for Generalization. *Qualitative Psychology*, *8*. https://doi.org/10.1037/qup0000173

McMillan, J. (2003). Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *22*(4), 34–43. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x

McMillan, J. (2018). *Classroom Assessment—Principles and practice that enhance student learning and motivation* (3:e uppl.). Pearson Education inc.

McMillan, J., & Nash, S. (2000). Teacher Classroom Assessment and Grading Practices Decision Making. *Educational Resources Information Center, Conference paper in: NCME Annual Meeting April 2000.* https://eric.ed.gov/?id=ED447195

Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. [Doktorsavhandling] Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Miles, Matthew. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis* (4:e uppl.). Sage Publications Inc.

Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(10), 1048–1061. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578

Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. I J. H. McMillan (Red.). I J. McMillan (Red.) *SAGE Handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781452218649.n14

Narathakoon, A., Sapsirin, S., & Subphadoongchone, P. (2020). Beliefs and Classroom Assessment Practices of English Teachers in Primary Schools in Thailand. *International Journal of Instruction*, *13*(3), 137–156. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13310a

Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, *22*(2), 155–175. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_4

Nenty, H. J., Adedoyin, O. O., Odili, J. N., & Major, T. E. (2007). Primary Teacher's Perceptions of Classroom Assessment Practices as Means of Providing Quality Primary/Basic Education by Botswana and Nigeria. *Educational Research and Reviews*, *2*(4), 74–81. https://eric.ed.gov/?id=EJ900110

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *14*(2), 149–170. https://doi.org/10.1080/09695940701478321

Nguyen, P., Webel, C., Yeo, S., & Zhao, W. (2022). Elementary teachers' agency: The role of perceived professional space and autonomy. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(5), 665–686. https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2081821

Ninomiya, S. (2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of “Closing the Learning Gap” *Educational Studies in Japan*, *10*(0), 79–91. https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.10.79

Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (2017). *Betyg i teori och praktik* (3:e uppl.). Gleerups.

Núñez, J., Fernández, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2014). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, *108*, 204–216. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298

Nyquist, J. (2003). The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis. *[Doktorsavhandling] Vanderbilt University*. https://doi.org/The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: a meta-analysis

Nässtrom, G., Andersson, C., Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). Changes in Student Motivation and Teacher Decision Making When Implementing a Formative Assessment Practice. *Frontiers in Education*, *6*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.616216

Ohlsen, M. T. (2007). Classroom Assessment Practices of Secondary School Members of Nctm. *American Secondary Education*, *36*(1), 4–14. https://eric.ed.gov/?id=EJ781595

Oliver, P. (2010). *The Student´s Guide to Research Ethics* (2:a uppl.). Open University Press.

Olovsson, T. G. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet*. [Doktorsavhandling] Umeå universitet.

Oo, C. Z., Alonzo, D., & Davison, C. (2021). Pre-service Teachers' Decision-Making and Classroom Assessment Practices. *Frontiers in Education*, *6*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.628100

Osman, S. (2021). BASIC SCHOOL TEACHERS' ASSESSMENT PRACTICES IN THE SISSALA EAST MUNICIPALITY, GHANA. *European Journal of Education Studies*, *8*(7). https://doi.org/10.46827/ejes.v8i7.3801

Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2017). Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 61–70. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.008

Parkes, J. (2013). Reliability in classroom assessment. I *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment, James McMillan (red.)*. SAGE.

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, *47*(11), 1451–1458. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004

Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 778–782. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013

Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: The role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives*, *40*(1), 35–48. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w

Power, M. (1997). *The Audit Society*. Oxford University Press.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency—An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Prop. 1962:136. *Reformering av den obligatoriska skolan*. Regeringen.

Prop. 1982/83:1. *Om skolor med enskiid huvudman m.m.* Regeringen.

Prop. 1988/89:4. *Regeringens proposition om skolans utveckling och styrning*. Regeringen.

Prop. 1994/95:85. *Betyg i det obligatoriska skolväsendet*. Regeringen.

Prop. (2009/10:219). *Betyg från årskurs 6 i grundskolan.* Regeringen.

Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice – subjects matter. *Education Inquiry*, *4*(3), 22629. https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629

Ramos de Robles, S. L. (2018). Silencing of Voices in a Swedish Science Classroom. *Cultural Studies of Science Education*, *13*(1), 21–29. https://doi.org/10.1007/s11422-016-9741-9

Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal: En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.

Roberts, J. M. (2014). Critical Realism, Dialectics, and Qualitative Research Methods. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *44*(1), 1–20. https://doi.org/10.1111/jtsb.12056

Ryder, J., Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2018). Expressions of Agency within Complex Policy Structures: Science Teachers' Experiences of Education Policy Reforms in Sweden. *International Journal of Science Education*, *40*(5), 538–563. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1435921

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3:e uppl.). Sage.

Sayer, A. (2000). *Realism and social science* (2:a uppl.). SAGE Publications Ltd.

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Schoch, K. (2020). Case study research. I *Research Design and Methods: An Applied Guide for the Scholar-Practitioner*. SAGE Publications.

Scriven. (1967). Scriven—The Methodology of Evaluation 1967. *Scribd*. https://www.scribd.com/doc/283341599/Scriven-The-Methodology-of-Evaluation-1967

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. [Doktorsavhandling] Malmö högskola.

Selghed, B. (2010). *Ett omöjligt uppdrag? : Om lärares bedömningar och betygsättning* (s. 82–95). Kristianstad University Press. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-7996

SFS 1974:152. *Regeringsformen*.

SFS 2003:460. (2003). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet.

Shepard, L. A. (2000). The role of Assessment in a Learning Culture. *Educational researcher*, *29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Signe, L. (2017). *Policy Implementation – A synthesis of the Study of Policy Implementation and the Causes of Policy Failure* (No. 17/03). OCP Policy Center. https://www.policycenter.ma/sites/default/files/OCPPC-PP1703.pdf

Simons, H. (2009). *Case study researh in Practice*. SAGE Publications Ltd.

Skolinspektionen. (2024). *Likvärdig bedömning och betygssättning—Regeringsuppdrag om huvudmäns och skolors arbete med likvärdiga bedömningar och betyg 2021–2024* (No. SI 2023:7451).

Skolverket. (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005—Av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*.

Skolverket. (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007—Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*.

Skolverket. (2008). *Skolverkets lägesbedömning 2008 Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*.

Skolverket. (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner*. https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2010/skriftliga-omdomen-i-grundskolans-individuella-utvecklingsplaner

Skolverket. (2011). *Bedömning och betyg—Inventering av kompetensutvecklingsbehov hos lärare i årskurserna 4–6 inför betyg i årskurs 6*. https://www.skolverket.se/system/getfile/getfile

Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen.* (No. SKOLFS 2013:163). https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab7c/1553965328946/pdf3133.pdf

Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken—Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014* (No. 418).

Skolverket. (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9—En uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattningar om proven*.

Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6* (No. 451). https://www.skolverket.se/system/getfile/getfile

Skolverket. (2018a). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*.

Skolverket. (2018b). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*.

Skolverket. (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling—Stöd för undervisning*.

Skolverket. (2021). *Timplan för grundskolan*. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan

Skolverket. (2022a). *Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*.

Skolverket. (2022b). *Lgr 22—Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem*.

Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *10*(1), 137–149. https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221

SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*.

SOU 1945:45. *Skolans betygsättning*.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan—Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*.

SOU 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.

SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera—Om kommunaliseringen av den svenska skolan*.

SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla: Åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning: Betänkande av Gymnasieutredningen*.

SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*.

SOU 2020:43. (2020). *Bygga, bedöma, betygssätta—Betyg som bättre motsvarar elevers kunskaper.*

Stake, R. E. (2005). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.

Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm—Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier: Vol. 2009:6*. Finansdepartementet.

Sultana, F. (2007). Reflexity, Positionality and Participatory Ethics: Negotiating Fieldwork Dilemmas in Internationall Research. *ACME: An Internationall E-journal for Critical Geographies*, *6*(3), 374–385. https://doi.org/10.14288/acme.v6i3.786

Sundberg, D. (2008). *Det svenska skolsystemets omstrukturering: Styrningsdiskurser och reformrörelser sedan 1990-talet*. Växjö University Press. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-4070

Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom Assessment in Malawi: Teachers' Perceptions and Practices in Mathematics*. https://www.academia.edu/6586128/Classroom_Assessment_in_Malawi_Teachers_Perceptions_and_Practices_in_Mathematics

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(4), 433–449. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838

Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, *53*(4), 466–478. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier—Historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16892

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *14*(3), 281–294. https://doi.org/10.1080/09695940701591867

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Vattøy, K.-D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies In Educational Evaluation*, *64*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828

Verger, A., Fontdevila, C. & Parcerisa, L. (2019). Reforming governence through policy instruments. How and to what extent standards, test and accountability in education spread worldwide, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 40*(2), 248-270. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.

Vingsle, C. (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* [Doktorsavhandling] Umeå universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-135032

Vogt, B. (2017). *Just Assessment in School—A context-sensetive comparative study of pupil´s conceptions in Sweden and Germany*. [Doktorsavhandling] Linnaeus University Press.

Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). Theory-based evaluation of the curriculum Lgr11. Working paper 2015:11. Uppsala: IFAU.

Wahlström, N. & Sundberg, D. (Red.) (2018. *Transnational Curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. London: Routledge.

Wallace, M., & White, T. (2014). Secondary Mathematics Preservice Teachers' Assessment Perspectives and Practices: An Evolutionary Portrait. *Mathematics Teacher Education and Development*, *16*(2), 25–45. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052604.pdf

Wang, X. (2017). A Chinese EFL Teacher's Classroom Assessment Practices. *Language Assessment Quarterly An International Journal*, *14*(4), 312–327. https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1393819

Weston, T. J., Hayward, C. N., & Laursen, S. L. (2021). When Seeing Is Believing: Generalizability and Decision Studies for Observational Data in Evaluation and Research on Teaching. *American Journal of Evaluation*, *42*(3), 377–398. https://doi.org/10.1177/1098214020931941

Wetterstrand, F., Sundhäll, M., & Lundahl, C. (2017). Att få sina bedömningar granskade. *Utbildning & Demokrati*, *26*(2), 75–94. https://doi.org/10.48059/uod.v26i2.1081

Wilhelmsson, L., & Damber, U. (2022). Abduktion som alternativ i didaktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *27*(4), Article 4. https://doi.org/10.15626/pfs27.04.10

Wiliam. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. *Institute of Education, University of London*, 26. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507217/1/Wiliam2011What2.pdf

Willis, J., McGraw, K., & Graham, L. (2019). Conditions That Mediate Teacher Agency during Assessment Reform. *English Teaching: Practice and Critique*, *18*(2), 233–248. https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0108

Wilson, D. (2019). *Unpacking assesment: Understanding teacher agency in the creation and use of local assessment*. [Doktorsavhandling] Colombia University.

Wyse, D., & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, *51*(2), 213–228. https://doi.org/10.1080/00131880902891479

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, *16*(4), 323–342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

Bilaga 1 - Observationsguide

Skola, lärare, lektion:

Datum/tid:

Vad är det för bedömningshandling som sker:

Bedömningshandlingens sammanhang och kontext:

Lärarens efterföljande handling/aktivitet:

Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Bedömningshandlingar (X) från observerad lektion beskrivs.

-Vad var syftet med X?
-Av vilken/vilka anledning gör du på det sättet?
-Vad gör du efter/hur använder du bedömningen X?

2. Kontextuella faktorer (Y) i klassrummet beskrivs.

-Vilken betydelse har Y för din bedömningshandling?
-Hur hanterar du Y?
-Varför hanterar du Y på det sättet?

3. Externa faktorer (Z). (NP, styrdokument, vårdnadshavare etc.)

-Hur upplever du Z betydelse för din bedömningspraktik?
-Hur hanterar du Z och deras begräsningar/krav i klassrummet?
-Hur upplever du att dina bedömningshandlingar påverkas av Z?

Utöver frågor baserade på observationer har dessutom följdfrågor samt frågor om lärarens generella bedömningspraktik ställts:

4. Hur samlar du in underlag för bedömning med syftet att:
-Betygsätta elever
-Övervaka elevernas kunskaper
-Diagnosticera elevernas kunskaper och behov
-Ge elever återkoppling

Bilaga 3 – missivbrev lärare

Missiv till lärare

Hej!

Jag heter David Wissing och är doktorand vid Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Mittuniversitetet i Sundsvall. Detta brev innehåller information till dig som lärare om den studie som avses genomföras på ******** skola under våren och hösten 2021/2022.

Studiens syfte

Studien ingår i ett avhandlingsarbete med syftet att studera lärares bedömningspraktik i årskurs 6. Studien handlar om att utforska hur lärare förhåller sig till och gör bedömningar i skolan i en tid där bedömningar får allt större utrymme exempelvis i form av lägre betygsåldrar, nationella prov och tilltagande inslag av bedömning som pedagogiskt verktyg.

Studiens genomförande

Fokus för min studie är alltså lärare och deras bedömningspraktik och jag kommer därför vara med i ditt klassrum och studera bedömningsaktiviteter och genomföra samtal och intervjuer med dig som lärare. Jag kommer inte filma eller spela in något i klassrummet utan endast ta fältanteckningar. Det enda som kan komma att spelas in är vissa enskilda intervjuer med dig som lärare.

Observationerna kommer att göras över tid vilket innebär att jag är med i klassrummet på några lektioner i månaden. Anledningen till det är att studien avser förstå hur olika över året förekommande externa faktorer, såsom nationella prov och betygsättning påverkar bedömningspraktiken. Jag kommer också att i samband med observationerna att samtala med dig som lärare i syfte att förstå olika bedömningssituationer.

Eftersom studieobjektet är lärare och deras bedömningspraktik kommer klassens elever inte vara fokus för empiriinsamlingen och jag kommer ej heller genomföra intervjuer med elever. Däremot kommer min närvaro i klassrummet med största sannolikhet göra att elever samtalar med mig, men sådana samtal är inget som jag kommer dokumentera eller redovisa.

Hantering av data och frivillighet

Allt material som jag samlar in kommer att skyddas från utomstående och materialet kommer sammanställas och ligga till grund för delar av en doktorsavhandling. Inga lärares namn eller personliga uppgifter kommer att registreras och i rapporten kommer varken enskilda personer, klass eller skola att kunna urskiljas.

Deltagandet i studien är frivilligt vilket enligt etiska regler betyder att du när som helst har rätt att avbryta ditt deltagande i studien.

Har du frågor eller funderingar, hör gärna av dig.

David Wissing, doktorand
david.wissing@miun.se
010-1428027

Handledare och kontaktpersoner Mittuniversitetet

Ulla Damber, Docent
ulla.damber@miun.se
010-1428097

Ulrika Gidlund, Lektor
ulrika.gidlund@miun.se
010-1428232

Bilaga 4 – Informationsbrev vårdnadshavare

Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej!

Jag heter David Wissing och är doktorand i pedagogik vid Mittuniversitetet i Sundsvall.

Under vår- och höstterminen kommer jag några gånger i månaden att besöka ert barns klass för att göra en studie med syftet att studera lärares bedömningspraktik i årskurs 6. Studien handlar om att utforska hur lärare förhåller sig till och gör bedömningar i skolan i en tid där bedömningar får allt större utrymme.

Fokus för min studie är alltså lärarna och deras bedömningspraktik och jag kommer därför vara med i klassrummet och anteckna lärarens aktiviteter och genomföra intervjuer med läraren. Jag kommer inte filma eller spela in något i klassrummet utan endast ta fältanteckningar av lärarens arbete. Jag kommer heller inte intervjua eller samla in data om barnen i klassrummet utan studiens fokus är alltså läraren och lärarens bedömningspraktik. Allt material som jag samlar in kommer att skyddas från utomstående och materialet kommer sammanställas och ligga till grund för delar av en doktorsavhandling.

Ert barns namn eller personliga uppgifter kommer inte att registreras och i rapporten kommer varken enskilda personer, klass eller skolan kunna urskiljas.

Har ni frågor eller funderingar, hör gärna av er.

David Wissing, doktorand
david.wissing@miun.se
010-1428027

Handledare och kontaktpersoner Mittuniversitetet

Ulla Damber, Docent
ulla.damber@miun.se
010-1428097

Ulrika Gidlund, Lektor
ulrika.gidlund@miun.se
010-1428232

AKADEMISKA AVHANDLINGAR

vid institutionen för utbildningsvetenskap (UTV), Mittuniversitetet

1. Hansson, Anneli. *Arbete med skolutveckling - En potentiell gränszon mellan verksamheter? Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på en svensk skolas arbete över tid med att verksamhetsintegrera IT.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2013. Mid Sweden University doctoral thesis, no 165.
2. Arvidson, Catarina. *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2014. Mid Sweden University doctoral thesis, no 182.
3. Perselli, Ann-Katrin. *Från datasal till en-till-en – En studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2014. Mid Sweden University doctoral thesis, no 196.
4. Rasmusson, Maria. *Det digitala läsandet - Begrepp, processer och resultat.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 209.
5. Billmayer, Jakob. *Ska dörren vara öppen? Disciplin i klassrummet i Sverige och Tyskland*. Härnösand: Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 218.
6. Sandin, Lars. *Det beslöjade rummet - ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 232.
7. Karlsson, Håkan. *Pedagogiska identiteter - Fostran till entreprenörskap.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2017. Mid Sweden University doctoral thesis, no 257.
8. Gidlund, Ulrika. *Discourses of including students with emotional and behavioural difficulties (EBD) in Swedish mainstream schools.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2018. Mid Sweden University doctoral thesis, no 276.

9. Åhslund, Ingela. *Uppfattningar, förväntningar och didaktiska val - en studie om undervisningens betydelse för pojkars skolprestationer.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2019. Mid Sweden University licenciate thesis, no 156.
10. Eriksson, Linda. *Elevinflytande i gränslandet mellan didaktik och makt – en studie av undervisningspraktiken i tre grundskolor.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2019. Mid Sweden University doctoral thesis, no 300.
11. Sahlin, Susanne. *Moving beyond internal affairs : Making sense of principals' leadership practices.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2019. Mid Sweden University doctoral thesis, no 304.
12. Dahlström, Helene. *Förutsättningar för elevers textskapande : En studie om digitala resurser, multimodalitet och elevers handlingsmöjligheter.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2020. Mid Sweden University doctoral thesis, no 316.
13. Norberg, Malin. *Från design till meningsskapande – En multimodal studie om elevers arbete med matematiklärböcker i årskurs 1.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2020. Mid Sweden University doctoral thesis, no 317.
14. Bergstrand, Ulrika. *Styrning och re-kontextualisering av värden i utbildningspolicy på en nationell och lokal nivå.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2022. Mid Sweden University doctoral thesis, no 360.
15. Lund, Sandra. *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor – en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2023. Mid Sweden University doctoral thesis, no 391.
16. Sundgren, Marcus. *Exploring digital technologies in higher educational settings : Enabling a community of inquiry.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2023. Mid Sweden University doctoral thesis, no 393.
17. Reis-Andersson, Jussara. *Leadership in digitalisation : A practice-oriented approach for expanding access and application of digital technologies in K-12 education*. Sundsvall: Mittuniversitetet, 2024. Mid Sweden University doctoral thesis, no 402.

18. Gunnars, Fabian. *Smartbands, artificial intelligence, and special educational needs : Multifarious behaviorist design for primary education.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2024. Mid Sweden University doctoral thesis, no 409.
19. Grewell, Christina. *Rum, resurser och relationer : Möjligheter och begränsningar i fritidshemmets fysiska lärmiljö.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2025. Mid Sweden doctoral thesis, no 423.
20. Stenberg, Ingela. *Bridging the Gender Gap : Analyzing Boys' School Experiences and Educational Challenges.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2025. Mid Sweden doctoral thesis, no 429.
21. Wissing, David. *Mellan utbildningsideal och styrdokument : en multipel fallstudie om lärares agens i bedömningspraktiker.* Sundsvall: Mittuniversitetet, 2025. Mid Sweden doctoral thesis, no 436.