



# Muntliga förmågor, vad är det?

En analys av möjligheterna kring bedömning av elevers muntliga förmågor i samhällskunskap

---

Oral abilities, what's that? An analysis of the possibilities regarding assessment of pupils oral abilities in civics education

---

Emil Skog

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Grundlärarprogrammet SO 4-6

---

Avancerad nivå 15 hp

---

Handledare: Anders Österberg

---

Examinator: Anders Broman

---

25052015

---

---

# Abstract

Through teaching, pupils are given the opportunity based on their personal experiences and current events to express and consider their views in relation to others who hold different views. As a result, pupils should be encouraged to get involved and participate in an open exchange of views on societal issues (Skolverket, 2011d, s. 189).

To assess pupils orally in the subject of civics in primary education is an unexplored field, which makes this field relevant to explore. There are numerous researchers' who with the help of deliberative methods, formative feedback, formative assessment and studies regarding classroom climates whom all speak positive about using discussion/dialogue in education to upraise and develop learning among pupils. Not all pupils have the qualifications to write, which can neglect them with the gift of speech. Therefore, it is important not to let these be silenced in education rather appraised and given the opportunity among their peers to develop this ability. This in its essence is problematic, which is why the field of the study is relevant to be explored. What the following study explores are the possibilities of oral assessment in primary education.

With the help of participant observation and interviews, I came to research and find that the teaching of social studies can be designed in various ways. In terms of assessment of pupils' oral abilities I would say is a problematic area of assessment. Teachers are not experienced or aware of the oral potential among pupils, in which my research also came to show. My focus for the study was to see how teachers look at assessment and assess pupils' oral abilities. In addition, what surrounding research tells about the possibilities in this area of research.

## Keywords

Civic didactics, social studies, middle school, deliberative communication, assessment, oral abilities

# Sammandrag

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden... Därigenom stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor (Skolverket, 2011b, s. 199).

Att bedöma elever muntligt i ämnet samhällskunskap på mellanstadiet är ett outforskat område vilket gjorde det relevant till att forska inom. Det finns flertalet forskare som med hjälp av deliberativa metoder, formativ återkoppling samt studier kring klassrumsklimat som alla talar för att samtal i undervisningen är någonting en lärare bör göra oftare för att lyfta upp och utveckla lärandet bland elever. Alla har inte förutsättningen för att skriva vilket ofta kan negligera dem med talets gåva och de personerna vilka har svårigheter med att prata tystas återigen ned för att aldrig få möjlighet att utveckla sin talförmåga. Vad följande studie undersökte var möjligheterna kring muntlig bedömning och dess existens i en mellanstadielklass.

Med hjälp av deltagande observationer och kvalitativa intervjuer kom jag att undersöka och finna att undervisningen i samhällskunskap kan utformas på olika sätt. Bedömning av elevers muntliga förmågor anser jag är ett problematiskt bedömningsområde då det saknas forskning. Lärarna är varken erfarna eller medvetna om den muntliga potential som finns inom elever, vad min undersökning också kom att visa. Mitt fokus för undersökningen kom att ligga i att se till hur lärare ser och bedömer elevernas muntliga förmågor. Därtill också vad kringliggande forskning säger om möjligheterna inom detta område.

## Nyckelord

Samhällsdidaktik, samhällskunskap, samhällskunskapsämnen, mellanstadiet, deliberativ kommunikation, bedömning, muntliga förmågor

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
1.3 Forskningsöversikt .....	3
2. Litteraturgenomgång .....	8
2.1 Lärares bedömning .....	8
2.2 Bedömning och återkoppling .....	9
2.3 Förutsättningar för klassrumssamtal .....	15
2.4 Språkbruk och samtal i klassrummet .....	20
2.5 Sammanfattande reflektioner .....	22
3. Teoretiska perspektiv och begrepp .....	25
3.1 Den svenska taxonomin .....	25
3.2 Läroteoretisk utgångspunkt .....	27
4. Metodologisk ansats.....	29
4.1 Problematiken reliabilitet och validitet .....	30
4.2 Datainsamling.....	32
4.3 Deltagande observation .....	33
4.4 Kvalitativ intervju .....	34
4.5 Intervjufrågor .....	35
4.6 Urval.....	35
4.7 Etiska överväganden .....	36
4.8 Utförande.....	37
5. Resultat och analys.....	39
5.1 Karin.....	39
5.2 Klara .....	46
6. Diskussion .....	54
6.1 På vilka sätt görs bedömningar i samhällskunskap? .....	54
6.2 Hur förekommande är det att bedöma elever muntligt i samhällskunskap? .....	57
6.3 Vilka möjligheter/hinder finns det att bedöma muntligt?.....	59
6.4 Framtida forskning .....	63
Referenser.....	64

# 1. Inledning

Detta examensarbete behandlar såväl relevant forskning inom samhällskunskap som nyanser av vad elevernas muntliga förmågor kan tillföra daglig undervisning likaså utvecklingsmöjligheterna inom området.

När samhället runtomkring utvecklas gör skolan också det. Behoven av bedömning och andra former av betygssättning förändras och nyanseras i olika former över tiden. Bedömning används idag för återkoppling och som informationskälla till såväl föräldrar och elever om hur de ligger till i relation till kurs- och läroplan. Därtill har det på senare tid uppstått oklarheter inom samhällskunskapsämnet och dess ämnesinnehåll vilket skapat ett intresse från eget håll att studera om. Framförallt inom området bedömning, mer specifikt hur man kan bedöma elevers muntliga förmågor i skolan (Kristiansson, 2014; Nordgren & Odenstad, 2012, s. 14; Samuelsson, 2012, s. 21).

Det finns flertalet forskare som med hjälp av deliberativa metoder, formativ återkoppling samt studier kring klassrumsklimat som talar för att samtal i undervisningen är någonting en lärare bör göra oftare för att lyfta upp och utveckla lärandet bland elever. Men för att utveckla dessa samtal behöver det finnas någon form av kartläggning och dokumentation av elevernas prestationer.

## 1.1 Bakgrund

För mig har det alltid funnits en passion till att ständigt ifrågasätta och problematisera rådande riktlinjer och normer om det än handlar om samhället i stort eller den lärarutbildningen jag under fyra års tid studerat. Vad detta har medfört är ett kritiskt öga vilken ständigt utmanar och ibland trotsar givna regler. Under fyra års tid har jag varken läst eller fått ta del av någon längre diskussion eller utläggning vilket lyfter fram och belyser elevernas muntliga förmågor i skolans läroplan. Förutom i svensk- och engelskundervisningen. Därvid uppkom ett intresse att undersöka vad man i samhällskunskap kan åstadkomma med elevernas tal, därtill också lyfta fram hur en alternerande samt allsidig undervisning såväl som bedömning kan stimulera och ge elever en bättre förståelse till skolans ämnen.

Jag anser att det är upp till var och en av oss lärare att ständigt förnya och förbättra vår undervisning utifrån de förutsättningar vi har, likväl har skolorna runtom i landet ett lika stort ansvar att tillgodose och erbjuda oss lärare medel för att göra så. Den svenska läroplanen lyfter upp flertalet aspekter kring att eleverna ska få vara delaktiga i sin undervisning, men det som ofta glöms bort är att de inte har rätt verktyg och vetskap för att göra detta. Elever behöver ges instrument och verktyg vilka gör dem förstående till diskussion, argumentation samt deltagande samtal. De ska ges utrymme i undervisningen och möjligheter till att tycka till. Kort sagt ska vi inte ta förgivet att språkliga regler som uttryck är någonting som lärs på egen hand, om så än kan, utan ge dem tid och undervisning för att behärska det. Likt oss andra demokratiska medborgare de i framtiden ska bli.

Upplägget för denna undersökning är följande. Texten inleds med en kortare forskningsöversikt inom området av samhällskunskap där författare såväl som statliga myndigheter presenteras. Därefter kommer en längre litteraturgenomgång vilken är tänkt att kartlägga området av samtal och muntliga förmågor inom det relevanta området för studien. Detta följs upp av en del som behandlar teoretiska perspektiv och begrepp som använts och visar min syn och tolkning av såväl lärandet som utgångspunkter för studierna. Vilket följs upp av en metodologisk ansats som i klarspråk behandlar och motiverar mina val av såväl datainstrument som verktyg för analys. Därefter presenteras mina resultat från undersökningarna som slutligen i diskussionsdelen behandlas med koppling till den presenterade litteraturen.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Vad följande studie kommer att behandla är huruvida det är möjligt att bedöma elevers muntliga förmågor i samhällskunskap, dessutom hur förekommande muntlig bedömning är i nuläget och hur den då används. För att slutligen problematisera vilka möjligheter och eventuella hinder det finns för att utveckla detta område inom samhällskunskapsämnet. Undersökningen kommer att kartlägga området kring muntliga förmågor för att därefter genom observation följt av intervjuer med lärare studera dess möjligheter i undervisningen. Utifrån följande frågeställningar kommer studien ta sin utgångspunkt.

- ▲ På vilka sätt görs bedömningar i samhällskunskap?
- ▲ Hur kan elever bedömas muntligt i samhällskunskap?
- ▲ Vilka möjligheter/hinder finns det att bedöma muntligt?

## 1.3 Forskningsöversikt

Det är viktigt som lärare att ständigt förnya och förbättra sitt kunnande inom de ämnen undervisning sker. Därför behövs fortlöpande diskussion, problematisering och reflektion av undervisningen med sig själv och andra för att upptäcka och se hinder/möjligheter vilka kan förbättra ens sätt att undervisa. Vilket den följande forskningsöversikten kommer att ge ett sken över.

Kristiansson (2014) belyser att det är brist på forskning inom samhällskunskapsämnet. Han hänvisar till att forskningen mestadels behandlar demokratiskt medborgarskap, samt saknaden av studier om ämnets mening och som eget studieobjekt. Därutöver problematiken med kvalitén på det som lärs ut under undervisningstillfällen samt beroendet av hur väl elever presterar betygsmässigt gentemot hur väl lärare förstår sig på ämnet. En fråga man kan ställa sig är vad då som händer om en lärare inte kan orientera sig i ett ämne och hur en sådan lärare undervisar i ett ämne som saknar ämnesmarkörer. I likhet med Kristiansson ser Harrie och Larsson (2012) en återkommande problematik med att samhällsundervisningen saknar tydliga ämnesmarkörer vilket gör att undervisningen skiljer sig åt mellan skolor inom landet (Harrie & Larsson, 2012, s. 8; Kristiansson, 2014, s. 213).

Forskning kring samhällskunskapsämnet i mellanstadiet är svagt utvecklat ställt mot andra ämnen i vår kursplan och kommer att behöva fler studier för att ges ett eget fält inom forskningsvärlden. En anledning till det svagt utvecklade området kan bero på ämnets dubbla syfte som Harrie och Larsson (2012) skriver om. Det första syftet, som ses hur eleverna ska ges kunskaper och förutsättningar för att delta i att skapa en levande och väl fungerande demokrati. Likaså det andra, som belyser problematiken med att ämnet är till för att ge elever kunskaper om samhället för deras egen utveckling men som uppenbarligen inte efterlevs (Harrie & Larsson, 2012, s. 12; Kristiansson, 2014, s. 214).

Samhällskunskapsämnet är och förblir i ständig förändring då det i sig vilar på kunskaper om samhället och demokratiska principer. Det är därför viktigt som Harrie och Larsson (2012) uttrycker det att undervisningen och kunskaper om ämnet organiseras utifrån sammanhang som lyfter upp dessa. En avgörande faktor som Kristiansson (2014) samt Harrie och Larsson är överens om är att ett stort ansvar för utvecklingen ligger hos läraren. Det är dennes uppgift att intressera och engagera sina elever om aktuella frågor för att locka och motivera dem till att ta reda på mer om det samhället de lever igenom undervisningen (Harrie & Larsson, 2012, s. 35; Kristiansson, 2014).

För att lösa denna problematik menar Harrie och Larsson (2012) i likhet med Kristiansson, att lärare behöver utnyttja ämnets bredd och föränderlighet då elever behöver ges en bättre insikt till/om samhället de lever i. Att utveckla detta kritiska tänkande kan göras på flera olika sätt, det blir således viktigt att lärare är och blir mer insatta i olika metoder för att anpassa undervisningen på ett sätt som lyfter upp och intresserar elever (Harrie & Larsson, 2012, s. 16, 20, 22; Kristiansson, 2014, s. 216, 219).

Som Harrie och Larsson förklarar skrev Skolverket redan 2001 att lärare behöver bredda elevers omvärldskunskaper inom samhällsorienterande ämnen. Samhällsundervisning ska inte accepteras till att bli ett värdegrundsämne för att rätta in elever från oönskade beteenden. Utan som Harrie och Larsson skriver behöver undervisningen ske i ett kollektiv, elever behöver undervisas utifrån strukturer och sammanhang för att skapa sig en överblick och insikt i och om samhället (Harrie & Larsson, 2012, s. 24; Kristiansson, 2014, s. 221).



Om lärare inte pratar om samhällskunskapen menar Kristiansson (2014) att ämnet är i riskzonen för att inte erkännas som ett eget. Likaså Harrie och Larsson (2012) skriver att det krävs en medveten debatt kring samhällsämnet för att skapa klarhet om dess innehåll och utformning inom de olika nivåerna i grundskolan. För att det ska bli strukturerat och vara i likhet med till exempel historieämnet behövs fler resonemang och fördjupat innehåll i undervisningen. Det behöver existera ett sammanhängande stoff om ämnet och skapas en grund inom det så att eleverna ska kunna betygssättas utifrån dess ämnesbundna presentationer (Kristiansson, 2014, 226, 228, 230; Harrie & Larsson, 2012, s. 8).

Ur sin kvalitetsgranskande rapport skriver Skolinspektionen (2013) att elever i samhällskunskap behöver erbjudas fler möjligheter och tillfällen att kritiskt granska fakta och förhållanden för att förstå konsekvenserna av visst handlande inom till exempel vardagliga problem där de ställs mot dilemman. För att utveckla dessa möjligheter och skapa bättre förutsättningar att arbeta mer inom sådana områden skriver Skolinspektionen att elever behöver ges tillfällen och förmågor att formulera, utveckla och dra slutsatser om kunskapsformerna inom samhällskunskap. Detta arbete omfattar olika färdigheter såsom att formulera sig, använda kunskapskällor, sammanställa och göra beräkningar. Dock kräver det en förtrogenhet till ämnet som lärare vilket belyses ovan av såväl Kristiansson (2014) som Harrie och Larsson (2012). Den kommunikativa aspekten är central inom ämnet samhällskunskap, därför menar Skolverket att eleverna behöver samtala, formulera sig, pröva argument, diskutera, resonera för att bekanta sig med begrepp och uttryck i samhällskunskapen (Skolinspektionen, 2013, s. 28).

Lärarna bär det främsta ansvaret för elevernas språk- och kommunikationsutveckling, vilket Skolinspektionen (2013) ser som ett centralt och viktigt inslag i undervisningen. Ur Kommentarmaterialet i samhällskunskap skriver också Skolverket (2011a) att en viktig utgångspunkt i syftet från kursplanen är att eleverna ska samarbeta, samspela och vara aktiva och deltagande för att lära sig orientera sig i världen (Skolverket, 2011a, s. 6; Skolinspektionen, 2013, s. 28).

Enligt forskning som Skolinspektionen (2013) har tagit del av understödjs en ”inkluderande aktiv argumentation, där eleverna med hjälp av duktiga lärare utvecklar kommunikationen

kring ett visst ämnestema, har en gynnsam effekt på studieresultaten”. Vilket i sig är ett bekräftande incitament för att mer undervisning bör utgå från kommunikativa processer och miljöer. Lektioner behöver utformas till att erbjuda elever tillfällen att muntligt resonera kring orsaker och konsekvenser av ting, samt tillåtas diskutera likheter och skillnader mellan innehållet (Skolinspektionen, 2013, s. 29).

Dessvärre visade den nationella utvärderingen från 2003 (NU-03) att elever är duktiga på att diskutera frågor som har anknytning till samhällskunskap men ofta saknar tillräcklig kunskap/verktyg för att underbygga sina argument. Därför skriver Skolverket (2011a) att ”undervisningen i samhällskunskap ska ... ge eleverna ... möjligheter att träna på underbyggda tolkningar och åsikter med argument som grundas på både faktakunskaper och värderingar (s. 9)”. Det är viktigt för eleverna inom samhällskunskapen att ha kunskap och med säkerhet kunna orientera sig i begrepp som kan användas inom såväl som utanför ämnet (Skolverket, 2011a, s. 9).

För att koppla översikten till mellanstadiet står det att elever i årskurs 4-6 ska lära sig att utveckla ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till budskap som ges i medier. Eleverna ska uppmuntras till att framhålla ett analytiskt synsätt inom ämnet och därför bör undervisningen behandla orsaker till, och konsekvenser av olika aspekter vilka berör samhällskunskap. Skolverket (2011a) uppmuntrar att eleverna görs bekanta med formella demokratiska beslutsprocesser utifrån elevnära sammanhang till exempel genom elevråd och föreningsliv vilket i sig är incitament för att även i denna ålder behöver eleverna undervisas i kommunikativa processer (Skolverket, 2011a, s. 24, 28- 29).

Forskningsläget i samhällskunskap är idag bristande och det finns många hål att fylla för att skapa oss en bättre bild över ämnet. Som Kristiansson (2014), Harrie och Larsson (2012) skriver saknar ämnet tydliga nationella riktlinjer vilket gör att ämnets innehåll varierar i landet. Detta i sig är ett problem vilket från statligt håll mer och mer försöker minska genom tydligare framskrivna kursplaner, nationella prov etcetera.

Vad lärare tycks vara eniga om är i alla fall ett ämne vilket behandlar demokrati, ekonomi och demokratisk fostran därtill också ett nutidsämne vilket ibland kan ses problematiskt att

undervisa inom. Från Kommentarmaterialet och den kvalitetsgranskande rapporten inom samhällskunskap visar Skolverket (2011a) och Skolinspektionen (2013) att elever behöver ges fler tillfällen till samtal i undervisningen. Det är alarmerande att undervisningen stannar vid lärarledda lektioner där eleverna måste ges talan. Vad som uppmuntras är dialog och samarbete där eleverna ges möjligheter att samtala, formulera sig, pröva argument, diskutera samt resonera för att komma till uttryck. Men för att utveckla samtalet och elevernas sätt att kommunicera behövs också ett sätt att bedöma och dokumentera deras utveckling. Vilket denna studie kommer att undersöka.

## **2. Litteraturgenomgång**

Följande litteraturgenomgång berör relevant forskning inom området av samhällskunskap, formativ bedömning, deliberativa samtal samt formativ återkoppling. Kapitlet avslutas med en återkopplande, sammanfattande diskussion där olika aspekter av forskarnas studier tas i konsideration och kopplas till det relevanta syftet med studien för detta arbete.

### **2.1 Lärares bedömning**

I Karlssons (2011) avhandling undersöks samhällskunskapslärares attityder till betygssättning i ämnet. Syftet med studien var att synliggöra samhällskunskapslärares förhållningssätt till betygssättningsrelaterat arbete. I sin litteraturgenomgång presenterar Karlsson olika aspekter på hur lärare kan skapa och bibringa förståelse till betygssättning inom samhällskunskap. Bland annat betonar hon att det är viktigt att lärare reflekterar och problematiserar sin bedömning på ett analytiskt och kritiskt sätt gentemot styrdokumentet. Därtill att lärare behöver ha förståelse till sin undervisningsteori och de aktuella begrepp runt ämnet, alltså är det centrala innehållet för att överbrygga det så kallade ”glappet” mellan ämneskunskap och allmänna ämnesdidaktiska kunskaper. Detta var något som även Kristiansson visade i forskningsöversikten från ovan (Karlsson, 2011, s. 3, 11, 21; Kristiansson, 2014).

Karlsson (2011) belyser problematiken kring ämnesdidaktiken och hur denna inte enbart problematiserar förhållandet mellan skolkunskaper och styrdokument utan såväl vetenskaplig disciplin som skolämnet i sig. Som hon förklarar det med stöd av forskning (Arfwedson, 1996; Schullerqvist, 2003) är varken ämnet eller ämnesdidaktiken någonting statiskt utan bör ses som en aktiv process i lärarens vardag att ständigt förnya och förfinas (Karlsson, 2011, s. 22).

Samhällsundervisningen förklarar Karlsson (2011) bör utifrån ett lärarperspektiv förhållas öppen till förändring och formas utifrån aktuella händelser som berör eleverna. Detta för att de ska lära sig att själva formulera frågor, lägga till olika perspektiv och ha möjlighet att analysera dem. Undervisningen bör utformas till att vara problematiserande och undersökande för att eleverna i slutändan ska ge förmåga till att hantera förändringar och aktivt kunna delta i samhällslivet och politiken (Karlsson, 2011, s. 26).

Det finns olika typer av lärare ute i landet och Karlsson (2011) presenterar i sin avhandling några av dem såsom *faktafördjuparen, nyhetsdiskutanten, samhällsguidande läraren* etcetera vilka alla kännetecknas som olika ”roller” en lärare kan ta an i klassrummet på både gott och ont. En lärare, som Karlsson kom fram till, behöver kortfattat vara väl införstådd med sin roll i klassrummet och ibland se sig tillbaka till hur den förhåller sig samt relaterar/samexisterar med sina elever. Vad Karlssons studie visar är att bedömningen i samhällskunskapen varierar från lärare till lärare och att denna är beroende på lärarens egen uppfattning. Så det finns inget direkt facit till hur många gånger en elev behöver visa sina färdigheter eller hur dess förmågor bedöms (Karlsson, 2011, s. 132- 133).

Det tycks finnas lite flexibilitet samt kreativitet vid betygssättning och bedömning inom samhällskunskapen. För/om lärare har missat att bedöma en viss del av innehållet brukar dessa kompletteras med uppgifter som i slutändan har till syfte att möjliggöra en helhetsbedömning. Vad Karlsson eftersöker är en ökad ”transparens i bedömningen” för att lösa detta problem. Lärare och elever behöver bli mer införstådda i vad som behöver göras för att uppnå bästa möjliga potential i undervisningen (Karlsson, 2011, s. 47, 126- 127). För mer forskning kring lärares attityder till bedömning se även (Anderson, Zuiker, Taasobshirazi & Gita Hickey, 2007).

Slutligen som Karlsson (2011) belyser har provens konstruktion stor betydelse för undervisningens metoder och examinationsformer. Samhällskunskapslärarna behöver utnyttja det frirum som de har i dagens skolklimat för att engagera och intressera eleverna till ämnet. Någoting Karlsson skulle rekommendera att forska mer inom är den deliberativa undervisningens positiva effekter på elevers lärande och de utforskade möjligheterna som finns inom området. Detta i anslutning till bedömningsfrågor (Karlsson, 2011, s. 140- 141).

## **2.2 Bedömning och återkoppling**

I början av 90-talet skapades ett betygssystem vilket benämndes som mål- och kunskapsrelaterat. Det som är specifikt för det svenska systemet utifrån denna form är dess fyra kunskapsformer, fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Carlgren, Forsberg och Lindberg (2009) menar att det går att förstå denna kunskapsutveckling från de

förutsättningarna vilka är kopplade till kunskapens kontextuella och relationella karaktärer. Som de vidare skriver behandlar dessa, hur man gör, vilka redskap som används för bedömning och hur det talas om för individen som bedöms. Detta i relation och förhållande till individens, i detta fall elevens, relation med omvärlden. När det kommer till att bedöma elever handlar det om att bedöma dom ur olika sammanhang till exempel vid interaktion med andra elever eller läraren rent kommunikativt. Därefter används också redskap för att eleverna ska ges en förståelse till det man senare bedömer. Vad Carlgren et al. upptäckt inom denna förståelse till bedömning och inläring är att skolämnen utvecklat en praxis specifikt för ämnet vilka därefter används för att visa på godtagbara eller E-krav som vi nu säger inom ämnena (Carlgren et al, 2009, s. 88-89).

Vid utformning av exempelvis prov utvecklas nivåbeskrivningar. Enligt Carlgren et al. (2009) är dessa till för att tydliggöra och visa kännetecknande drag för olika prestationer inom varje nivå. För att göra detta kan man konstruera matriser utifrån de olika syftena. Exempelvis för enskilda prov, specifika för en uppgift eller mer utifrån generella sammanhang i relation till ett ämne. De kan även vara avsedda som de skriver för att bedöma helheten rent holistiskt eller olika aspekter av ett arbete vilket då syftar till analytiska drag. När vi nu gått igenom den rent teoretiska formen kring bedömning går vi vidare till att se hur denna ses och kopplas med den nuvarande läroplanen (Carlgren et al, 2009, s. 112).

Från ovanstående utläggning kan vi se en kort sammanfattning kring vad/hur bedömning är utvecklad, däremot behöver detta också sättas i en kontext. Som Skolverket (2011c) skriver talar läroplanen för grundskolan (Lgr11) om ett lärande vilket ska förbereda elever att leva och verka i samhället, de ska ges beständiga kunskaper, färdigheter och metoder för att i slutändan främja lärandet i undervisningen. Läraren har huvudansvaret för att elevens förmågor står i centrum för såväl undervisning som bedömning med stöd av de styrdokument som getts. Med hjälp av kollegor, skolledning, elever och föräldrar ska denna senare göra så att bedömningen blir ett redskap för lärande (Skolverket, 2011c, s. 6).

Som Lundahl (2011) skriver handlar undervisningen om att stimulera kunskap som handling och skapa möjligheter för denna att bedömas med hänsyn till situationer elever kan hamna i.

Kunskap bör som han skriver betraktas som situationsbunden, funktionell såväl som kulturell. För att möjliggöra detta har lärare två former av bedömning, den summativa vilken sammanfattar eller summerar elevernas kunskapsnivå i förhållande till de kriterier som står i kursplanen, det framkallar ett statistiskt värde eller en generell prestation. Den summativa bedömningen förklarar/kontrollerar hur långt en elev har kommit, men som Lundahl skriver ger den ingen information om hur eleven ska gå vidare. Därin kommer den formativa bedömningen vilken syftar till att som lärare utveckla elevernas kunskaper såväl i undervisning som för deras eget lärande. Den används för att påverka och forma elevernas lärandeprocesser. Nordgren och Odenstad (2012) påpekar vikten av att koppla samman den summativa och formativa bedömningen, men belyser också svårigheterna med detta (Nordgren & Odenstad, 2012, s. 80; Lundahl, 2011, s. 11, 50, 87).

Ett sätt att ta fasta och minska svårigheter inom bedömning är att planera undervisningen utifrån förståelseaspekten som Nordgren (2012) skriver om. Denna aspekt ska ligga till grund för urvalet av informationsinnehållet, stoffet för vad som ska läras ut, förståelsen är den som ska ge mening till informationen. Vidare är det viktigt att erbjuda sina elever ett brett underlag för att bibringa en allsidig bedömning, elever ska ges insikter om sitt lärande och varje undervisning ska vara ett inläringstillfälle. Detta i sig är en stor utmaning och för att lyckas behöver läraren vara tydlig med undervisningens mål. Nordgren & Odenstad (2012) menar att tydlighet gör att elever kan besvara öppnare frågor med svar av varierande komplexitet (Nordgren, 2012, s. 69; Nordgren & Odenstad, 2012, s. 78, 83).

Det är en fördel om det är svaret, inte frågan, ... avgör hur elevens prestation ska bedömas (Nordgren & Odenstad, 2012, s. 87).

Nordgren och Odenstad (2012) talar om att lärare generellt ser ett stort värde i faktakunskap, men att detta kan vara en brist om det stannar vid lösryckt fakta som inte sätts i ett sammanhang. Det handlar om att låta elever tycka till och skapa åsikter, de ska kunna argumentera för sin ståndpunkt och ges möjlighet att förstå olika perspektiv. Slutligen som också hänger samman med den tidigare nämnda allsidiga bedömningen skriver Nordgren och Odenstad om elevernas tendens till att anpassa sig till krav. Därför är det viktigt att som lärare

att vara allsidig i sin undervisning och ge eleverna möjlighet att utveckla olika inlärningsstrategier (Nordgren & Odenstad, 2012, s. 10, 91).

Enligt Grönlund (2011) är bedömning som en bro mellan undervisningen och lärandet. För att se om eleverna anammat den kunskapen lärare vill att de ska ha lärt sig behöver vi stämna av med bedömning. Därigenom påverkar bedömningsformerna undervisningen och lärandet. Bedömningen behöver vara en integrerad del av läroprocessen. Därtill bör även eleverna vara delaktiga i bedömningsutformningen för att skapa en kunskapsgemenskap. Studien som Grönlund framför fokuserar på användningsområdena för återkoppling som ett redskap för att underlätta och upprätthålla elevernas läroprocess inom samhällskunskapsämnet (Grönlund, 2011, s. 9- 10).

Grönlund (2011) ser till begreppen materiell och formell bildningsteori och skriver att dessa behöver samexistera i undervisningen. Ett ämne ska inte enbart präglas av formell bildningsteori utan bör eftersträvas att fungera i samklang med den materiella för att skapa relevans till elevernas ämneskunnande om det samhället de lever i, alltså elevnära sammanhang. Vidare som hon förklarar är undervisning vilken främjar utveckling och formativ bedömning sådan som utmanar och möjliggör eget tänkande i klassrumsmiljöer. Exempel på sådan undervisning kan vara idéer och kunskaper vilka förutsätter att eleverna sätter in tidigare kunskap i nya sammanhang eller exempelvis vid problemlösning. Ett återkommande exempel i denna text från andra forskare (Forsberg, 2011) är att ge övergripande frågor för att inleda lektionen och därefter precisera med mindre som kan knyta ihop säcken. Därigenom är ämnen som präglas av formell bildningsteori bättre då dessa använder öppna frågor vilka stimulerar elevernas tänkande (Grönlund, 2011, s. 18- 19).

Klassrumskulturer som riktar fokus på summativ bedömning och återkoppling menar Grönlund (2011) leder till att en yttre motivation skapas hos elever. Motsatsen, en formativ väg, skulle leda till att elever finner inre motivation att engagera sig och intressera sig mer för lektioner. Återkoppling bör därför vara framåtblickande, fokus bör ligga på att uppmuntra elever och berätta för dem vad de behöver göra för att utvecklas i ämnet och inte vad de redan åstadkommit. Som hon framför är formativ återkoppling till för att stärka elevernas förmåga



att ta ansvar för sitt lärande. Detta fungerar enbart om eleven är införstådd till målen i kursplanen och därefter utveckla förmågan att jämföra sina prestationer mot målen. Återkoppling som ges återkommande under lektioner bör alltså därför riktas mot att utmana elevernas tänkande och ”tillföra andra argument eller infallsvinklar (s. 26)” för att utveckla elevernas lärande. Det som har betydelse i klassrummet är vad läraren gör men likaså hur återkopplingen framförs, uppgifter med problemlösande karaktär där analys och reflektion står i fokus och ofta är realistisk ger goda möjligheter till formativ återkoppling som Grönlund (2011) förklarar det. Det är alltså av vikt att som lärare få insikt för sitt och sina elevers egna lärande för att kunna precisera och vidare förbättra lärandet (Grönlund, 2011, s. 24- 29, 110-115).

Det är genom att dela intentionerna i undervisningen mellan lärare och elev på ett tydligare sätt som gör att elever får en bättre förståelse till ämnet och uppgifterna de arbetar med. Det krävs alltså som Grönlund skriver en tydligare dialog mellan lärare och elever för att utveckla lärandet. För vidare forskning menar Grönlund att det skulle vara intressant att se utifrån ett elevperspektiv på hur återkoppling förstås av dem. Hur uppfattar eleverna den återkoppling de får och vad gör de med den (Grönlund, 2011, s. 115- 117, 120, 125).

Grönlund tog inspiration från Black och Williams studie kring formativ bedömning från 1998. Deras analys relaterar till såväl pedagogiska miljöer som kognitiv förståelse och dynamisk bedömning. Vad som framkom ur deras studie var att det fanns bevis för att formativ återkoppling genom interaktion med eleven måste bli av en analyserande lärares valda plan för att utveckla lärande. Formativa interaktioner förklarar Black och William (2009), skapas från en förstående social värld av klassrummet och skolan, där lärare tar i beaktan elevers inre mentala processer och känslomässiga drag. De menar att lärare måste ta mer hänsyn till sina elever och erbjuda dem en bredare delaktighet för att de ska engageras i sitt lärande (Black & William, 2009, s. 5, 26).

För att skapa en sådan delaktighet menar Black och William (2009) att man bör använda sig av formativ feedback. Dessa kan te sig i form av kommentarer på skrivna uppgifter vilka är ett sätt att sätta upp en konversation med elever. En sådan dialog kan erbjuda elever en djupare förståelse till vad som förväntas av dem samt hur de ska kunna utvecklas och förbättra sitt

lärande. Black och William menar att verksam personal behöver istället för att ignorera psykologi, läroplaner och pedagogik låta sig engageras inom området för att skapa vägar och förståelse till hur den på bästa möjliga sätt kan använda relevanta verktyg för i undervisningen (Black & William, 2009, s. 25, 28).

Nära anslutet med Grönlund (2011), Black och Williams (2009) undersöker James och Antonlou (2013) hur formativ bedömning i ett mellanstadieklassrum på Cypern fungerar. Syftet var att studera hur lärare kan utveckla ett arbetssätt för att analysera och förstå den formativa bedömningsprocessen. James och Antonlou uttrycker ett problem i det att formativ bedömning är någonting som har blivit väl erkänt i forskningskretsar, men att definieringen och implementeringen av bedömningen som sker i klassrummet inte forskats inom (James & Antonlou, 2013, s. 153).

För att lyckas med att implementera formativ bedömning i undervisningen framför James och Antonlou (2013) i relation till Black och William (2009) att lärare behöver utveckla nya verktyg och metoder för att förändra befintliga klassrumsmiljöer till ett vilket erkänner och lyfter upp dess styrkor. En slutsats James och Antonlou drar av sin studie är att lärarnas attityd till att kommunicera och arbeta med bedömningen var utmanande men också att deras bedömning i många fall fokuserade främst på slutprodukten, resultaten, av elevernas uppgifter än till elevernas lärandeprocess. Informationen som kom från deras observationer visade att lärarna hade flertalet svagheter när de kom till formativ bedömning. Det visade sig att fastän formativ bedömning var eftersträvansvärt var den svår att uppnå. Lärarna gick in med ett öppet sinne men i praktiken hade de svårt att acceptera och förstå de mekaniska funktionerna till att aktivera sina elever (James & Antonlou, 2013, s. 156, 168- 169; Black & William, 2009).

För att åstadkomma och nå den formativa bedömningens fulla potential menar James och Antonlou (2013) att det är viktigt att erbjuda träning, utveckling och stöd till lärare. Detta så att de kan förstå dess grund och den ”genuina formativa vägen”. För framtida forskning understryker James och Antonlou att det behövs mer studier kring elevernas förståelse och uppfattning om formativ bedömning för att kunna utveckla förståelsen till relationen mellan lärare- elev såväl som mellan elev- elev (James & Antonlou, 2013, s. 172).

## 2.3 Förutsättningar för klassrumssamtal

I en avhandling gjord av Palmér (2008) behandlas gymnasieskolans möjligheter för att utveckla elevers språkutveckling. Intresset låg i hur elever och lärare samtalar med varandra i undervisningen och huruvida dessa samtal stöddes av en mer kvalificerad språkbehandling. Vad Palmér intresserade sig för var den muntliga kommunikationen i undervisningen och dess olika potentiella undervisningsmöjligheter. Det hon undersökte var huruvida undervisning vilken riktar sig mot muntlig kommunikation kunde öka elevernas intresse för svenskämnet. Detta mot inom manligt yrkesinriktade gymnasieprogram (Palmér, 2008, s. 9-11).

Palmér (2008) skriver att helklassdiskussioner och smågruppsamtal är ofta förekommande i undervisningen, men att undervisning som fokuserar på längre genomgångar av en person annan än läraren och muntliga examinationer saknar mark inom skolämnen överlag. Det Palmérs studie visar är att språket utvecklas när det används inom kommunikation från meningsfulla sammanhang. Som hon problematiserar i texten leds ofta samtalen inom ett klassrum av lärare i helklassamtal, vilka ger mindre utrymme för eleverna att visa sina egna synsätt och tankar. Detta i sig menar Palmér minskar språkutvecklingen hos eleverna. En variant som presenteras för att förbättra denna kommunikation är samtal där eleverna är aktörerna/ansvariga för samtalet vilket enligt Palmér leder till mer fria och meningsfulla bidrag i undervisningen (Palmér, 2008, s. 12, 36).

Som Palmér (2008) beskriver finns det en tendens inom skolväsendet att ta den språkliga utvecklingen för givet och istället fokusera på att lära elever läsa och skriva. Palmér menar att muntliga och skriftliga förmågor är nära sammankopplade. De kräver båda uppmärksamhet och övning i undervisningen. Att till exempel använda grupparbeten där kärnan ligger i att eleverna delar och värderar varandras åsikter kan vara ett sådant meningsutbyte som vidareutvecklar elevers erfarenheter och förmågor till att delta i resonemang och samtal med andra. Ett perspektivutbyte är någonting eftersträvänt med andra ord. Språk och kommunikation som Palmér skriver uppstår inte genom ett vakuum utan detta uppkommer genom ett socialt och kulturellt utbyte med andra (Palmér, 2008, s. 42-44, 55).

Det krävs bättre förutsättningar för språkutveckling inom skolväsendet menar Palmér (2008) och detta skapas genom att eleverna får ta del i skapandet av givande resonemang inom undervisningen för att på så vis ges en bättre omvärldsförståelse. Den språkliga förmågan är nära kopplad till den skriftliga och att ha en god språklighet menar Palmér kan bidra till en förbättrad skriftspråkskompetens. Palmér förklarar att språkutveckling är mer omfattande och en mer komplex process än vad många tror sig veta om. Vissa färdigheter skapas genom övning, därför är den språkliga färdigheten lika krävande och behöver erbjudas övning genom olika aktiviteter för att kunna funktionellt fungera i olika sammanhang (Palmér, 2008, s. 184-189, 191).

Ett klassrumssamtal förknippas inte alltför ofta av elevsamtal utan brukar vanligtvis vara lärarledd i helklass som Palmér (2008) skriver. Men som hon förklarar, finns det andra situationer då andra betydligt fler former existerar. Av dessa presenterar Palmér fyra olika typer av samtal. Det första, *lärarledda* vilket går under IRF förkortningen, vilket står för Initiering, som inleds av en ofta lärarledd fråga, R som går under elevens svar och slutligen F en återkoppling/uppföljning/evaluering av elevens svar. Det andra, *dialogiska och monologiska klassrummet* vilket kännetecknas som flerstämmigt där olika röster hörs och ges utrymme. Här ligger fokus på social interaktiv undervisning där förståelse, inriktning och samtal är djuplodande för att eleverna ska ges en kunskapssyn av olika tolkningar utifrån personliga erfarenheter. Det tredje, *elevs förberedda tal* vilken ingen omfattande forskning finns kring, här handlar det alltså om huruvida eleverna förstår och tar sig an att presentera och prata inför sina klasskamrater. Det fjärde, *smågruppssamtalet* vilket handlar om en enklare version av helklassamtalet fast där det är eleverna som direkt arbetar med varandra under indirekt styrning av läraren. Läraren är under dessa omständigheter av stödjande karaktär för att föra vidare och utveckla resonemanget och samtalet sinsemellan eleverna (Palmér, 2008, s. 22- 28).

Lärares ämneskompetens är en utav de viktigaste faktorerna för lärandet skriver Palmér (2008), genom denna kompetens existerar lärarens ledarskap. Det är genom ledarskapet som läraren skapar sin maktposition i klassrummet och utifrån den ledarstil som träder fram kan detta antingen hjälpa eller stjälpa eleven. Palmér förklarar att klassrummet behöver en ledare vilken är lyssnande som delar på talutrymmet i undervisningen och som släpper fram,

engagerar och motiverar elever att yttra sig. En lärare som utövar makt med öppenhet och strävar efter att förbättra och genomföra elevernas prestationer på bästa möjliga vis (Palmér, 2008, s. 183).

Slutligen menar Palmér (2008) att undervisning bör riktas mot åsikts- och erfarenhetsutbyte mellan elever i möten med olika perspektiv, lärare bör ge språkutvecklingen en större roll i undervisningen för att utnyttja och använda den så elever ges en fördjupad förståelse till innehållet i skolämnena. Palmér skriver att en kombinerad undervisningsmetod av både skriftlig såväl som muntlig språkanvändning leder till meningsfulla, kommunikativa och utmanande sammanhang. Där språket medvetet tas till vara på och utnyttjas som ett verktyg för att framkalla positiva effekter av skolämnenas olika inriktningar ”Den borde fungera som en språkutvecklande kraft för hela samhället” kort sagt (Palmér, 2008, s. 193- 195).

I Larssons (2007) studie ligger fokus kring värdet av kommunikation, samtal och argumentation i undervisningen. I likhet med Palmér (2008) inriktar sig Larsson till elevernas delaktighet i undervisningen. Vidare hur dessa ställs mot barns och ungdomars olika möjligheter att i praktiken att uttrycka och utöva demokratiska rättigheter. Larsson utgår i sin studie utifrån pragmatiska tankar där likaväl han som många andra redan presenterade avhandlingar menar att lärandesituationer uppstår i samverkan mellan människor likväl som mellan människor och miljö (Larsson, 2007, s. 15- 16).

Syftet med Larssons (2007) studie var att ”studera och analysera samhällsundervisning i form av lärande genom samtal, klassrumsklimat och valda aspekter av elevers delaktighet (s. 21)”. Larsson intresserade sig för elevernas attityder gällande värdegrundsfrågor och deras möjligheter att påverka undervisningen. Det framhålls från tidigare forskning (Oscarsson, 2005) att elever upplever klassrumsklimat som positiva om de får möjligheten att vara delaktiga i utformningsprocessen samt där lärare är engagerade till ämnet i fråga (Larsson, 2007, s. 26).

Larsson (2007) likaväl som andra forskare (Englund, 2006; Forsberg, 2011; Karlsson, 2011) intresserar sig för deliberativ kommunikation och dess potential inom pedagogisk forskning. Det finns intresse för att ta reda på hur denna deliberativ didaktik kan fungera inom

skolväsendet. Larsson menar att varje undervisnings- och lärandesituation bygger på ett antal olika val där innehåll, arbetssätt och metod behandlas samt att olika överväganden tas för hur arbetet vidare ska organiseras. Dessa val har bidragande konsekvenser för huruvida elevernas möjligheter till meningsskapande och lärande. Till sammanhanget kopplar han samtal och deliberation, som en intressant aspekt. Larsson i likhet med många andra ser tendenser vilka talar för att ett öppet klassrumsklimat som riktar sig mot samtal och intresserar elever till ämnen på ett annorlunda sätt än traditionell undervisning (Larsson, 2007, s. 175- 176).

Genom att lärare och elever möts i planerings- och formeringsprocessen av undervisningen i till exempel samtal skapas som Larsson (2007) beskriver det, en samverkan som bidrar till att undervisning och lärande erbjuds en ökande gemensam och samhörighetsbildande miljö i klassrummet. Det är läraren som har den centrala rollen för att utveckla och organisera ett deliberativt klassrumsklimat och därigenom elevernas påverkansmöjligheter. En lyhörd, observant lärare som ser, hör och uppmärksammar elevers ageranden kännetecknas som goda egenskaper hos lärare inom en deliberativ undervisning. Han uttrycker att lärare behöver skapa ett mer reflekterande förhållningssätt i undervisningen där denne bjuder in eleverna till undervisningen. Att eleverna får bli mer delaktiga i olika frågor om innehåll, arbetssätt, samtal etcetera för att därigenom skapa en undervisning som intresserar och motiverar dem (Larsson, 2007, s. 177- 179).

Slutligen som påpekas i avhandlingen var det just deliberativa kvaliteter, drag som bidrog till att utveckla Larssons (2007) studie där deliberativa samtal visat sig vara kunskapsbildande. Han avslutar med att påpeka om elever ges möjligheter att utveckla förmågor och erfarenhet för såväl samtal som handling bidrar detta till att utveckla deras samtalsdemokratiska kompetenser (Larsson, 2007, s. 180- 181).

I en licentiatavhandling av Forsberg (2011) undersöktes det fall deliberativt arrangerad undervisning kunde intressera manliga studenter på ett yrkesförberedande program. Eleverna var centrala i studien och det Forsberg ville se var huruvida deliberativt arrangerad undervisning kunde ha någon betydelse för yrkeselevers intresse för politik och samhällsfrågor. För att få en god förståelse till detta valde hon att intervjua både elever såväl

som lärare i undervisningen om deras upplevelser och iakttagelser av arbetssättet (Forsberg, 2011, s. 1, 12).

Forsberg (2011) belyser problem med att lärare inte tar elevers synpunkter på allvar. Detta kan vara en tendens till att ett klassrumsklimat inte är fungerande då personerna inte finner den respekt gentemot varandra som bör eftersträvas. Forsberg skriver att pedagogiska verksamheter kan använda deliberativa samtal konsekvent med andra undervisningsmoment för att minska denna problematik. ”Att erövra ett deliberativt förhållningssätt... kräver genomtänkta didaktiska val och är något som växer fram (s. 38)”. Den deliberativa undervisningen Forsberg lade fram kallade hon för *veckans spaning*- en undervisningsform- vilket hon skapade några regler till som var följande. *Varje elev har rätt att uttrycka sina åsikter, alla ska vara aktiva, samtalen ska handla om att förstå/sätta sig in i vad andra tänker, samtalen måste sluta i en överenskommelse.* Detta är en kort sammanfattning över reglerna vilka skulle vara i fokus för studien. Under spaningslektionerna menade hon att ansvaret förflyttades från läraren till eleverna, de fick själva ta ansvar så att lektionerna blev av värde då de var tvungna att ge relevant och intressant stoff för samtalen. Lektionerna krävde att eleverna kom med intressanta argument för att väcka intresse hos sina klasskamrater (Forsberg, 2011, s. 17, 38- 39, 90).

Lärarna i studien upplevde att kommunikationen mellan eleverna till en början var mer teatraliska men att de senare kändes mer genuina och äkta. Enligt lärarna verkade eleverna intresserade och motiverade till lektionens upplägg. Lärarna var också enade om att deliberativa samtal krävde övning och att det inte var någonting de behärskar efter första gången. Vidare upplevde de att eleverna var mer delaktiga under spaningslektionerna och att de visade betydligt mer intresse för dessa lektioner. Då de var villiga till att uttrycka egna åsikter till skillnad från i annan undervisning. Kontakten sinsemellan lärare och elev tycks enligt Forsberg (2011) ha förbättrats något då lärarna upplevde sig ha fått en bättre inblick till sina elevers värld och att samtalen har skapat ett bättre klimat i klassrummet. Forsberg betonar också att den kunskap eleverna tycks ha visat under spaningslektionerna var någonting lärarna aldrig kunnat upptäcka under exempelvis skriftliga prov. Under dessa lektioner fick eleverna tillfälle att visa insikt och uttryck på ett annorlunda sätt än vad de annars skulle ha kunnat producera från skrift. Den kollektiva samtalsformen upplevdes skapa

ett mer avspänt klassrumsklimat och lärarna lät sig anamma undervisningen i andra ämnen (Forsberg, 2011, s. 91- 98, 102).

Att välja autentiska situationer som får eleverna att känna mening med innehållet är någonting Forsberg (2011) ser som eftersträvansvärt. Då det fyller eleverna med en inre motivation för ämnet i sig. Tidigare forskning (Larsson, 2007; Hill, 2007) som Forsberg presenterar visade även att elever uppskattar diskussioner som ett redskap för lärande och att detta också är bra för den sociala miljön i klassrummet. Lärarna i studien var överens om att spaningslektionerna förbättrat relationerna i klassrummet. Att läraren i sin tur även blivit en deltagare i mötet med eleverna gjorde att eleverna på sätt och vis erkänt denne som person. Samspelet ledde till en bättre kontakt och kommunikation i förhållandet lärare- elev likaväl som elev- elev. Slutligen skriver Forsberg att deliberativ kommunikation har en stor potential i undervisningen (Forsberg, 2011, s. 109, 114, 118, 120). För mer forskning kring deliberativa metoder se (Cole, 2013, Englund, 2000; Englund, 2006; Larsson, 2014) framförallt Englund som är en etablerad forskare inom den svenska modellen för deliberation i undervisningen.

## **2.4 Språkbruk och samtal i klassrummet**

Ett språkligt uttryck för något är när det går att fästa i erfarenheter av en företeelse. Med hjälp av ord skriver Anward (1983) att det går att återskapa och förklara något samt ge sig själv och andra en bättre förståelse till vad som händer. Genom språket kan vi införliva våra egna och andras erfarenheter med varandra ”vår kunskap om världen och om oss själva blir därmed inte begränsade till våra erfarenheter (s. 11)”. En förutsättning för att förstå och kunna använda *språkkunnandet*- ett språkligt regelsystem för att producera och förstå yttranden på/om sitt språk- är att elever behöver medvetandegöras om språkliga regler. Även till hur olika syften och situationer förändrar förutsättningarna för situationen och samtalet (Anward, 1983, s. 11, 14).

För att ett samtal ska fungera behövs förmågan att lyssna hos deltagarna, genom att lyssna skapas en förståelse till vad den andra säger och därmed får elever lättare att förstå vad denne har att säga. Men även denna förmåga som Anward (1983) skriver kräver praktisk övning och repetition för att nå sitt fulla bruk. För att producera ett språkligt yttrande räcker det inte med



att förstå sig på grammatiska regler, utan för att kunna ett språk behövs en förståelse till regler som när elever får prata, vad de får prata om och under vilka förutsättningar ett samtal existerar. Enligt Anward uppkommer förståelsen inte per automatik utan förutsätts av lärare utan att uppmärksammas och ges fördjupad förståelse (Anward, 1983, s. 15, 20, 47).

Problematiken som Anward (1983) ser med samtalet och språkets funktioner är att elever ofta inte är vana vid lärarens utgångspunkt för samtalet. Ofta upplevs situationer där elever inte kan få fram det de vill ha sagt för att de räds av att göra bort sig. Detta menar Anward uppkommer från språklig osäkerhet, att elever undviker en situation som de inte är vana vid och att de därefter blir otrygga i situationen för att de inte känner igen normerna vilka gäller för situationen. Likaså Palmér (2008) skriver ”det är alltså inte samtalets organisation som definierar resonemanget utan dess kvalitet (s. 17)” olika former av samtal såsom i smågrupper, eller fråga- talsekvenser vid genomgångar kräver olika nivåer av engagemang vilket i sin tur hämmar eller främjar elevernas språkliga säkerhet (Anward, 1983, s. 22; Palmér, 2008, s. 17).

Palmér (2008) i likhet med Anward (1983) menar att ”allt språkande fyller sin funktion beroende på situation, men det som särskilt förknippas med utbildning och lärandet är resonemanget (s. 16)” med resonemanget kan språket användas för att hjälpa oss att tänka och förstå/ta till oss ny kunskap. Med hjälp av resonemanget kan vi lära oss att lyssna samt aktivt delta med självständiga och underbyggda resonemang. Palmér uttrycker att resonemang inte direkt kan överföras till skrift men att erbjudas en vana till muntliga resonemang kan sannolikt ge bättre förutsättningar för att skriva texter. En avgörande faktor för språkutveckling skriver Anward är att elever utsätts för olika former av språklig interaktion där de ges tillfällen att ingå i olika roller och situationer. De behöver uppmuntras till att känneteckna och lära sig språkliga samtalsregler för språkliga handlingar för att förstå och veta hur de ska användas i olika situationer (Anward, 1983, s. 27; Palmér, 2008, s. 16).

Anward (1983) menar att språklig interaktion brukar begränsas av i vilken typ av social verksamhet den uppkommer i. Han hävdar att skolans norm för ett bra språk kännetecknas av vad som är bra kommunikation. Dessa menar Anward dock inte hänger ihop, det tycks som att den kunskap som förmedlas genom språklig interaktion är oberoende av läraren som

förmedlar och eleverna som ska lära in sig den. Det som behövs i en framgångsrik undervisningsmiljö är tydliga regler för turtagande för både kommunikationens innehåll likaså dess språkliga form. Reglerna är ofta dolda vilket gör att missförstånd uppstår i klassrummet som förhindrar en god kontakt mellan elever och lärare (Anward, 1983, s. 54, 66- 67).

Utifrån ett sociokulturellt synsätt till språkutveckling, som även svenska skolans läroplan bygger på, kan vi utgå från att språkutvecklingen är en social process där samtalet behöver samexistera i en socialisation. Där den erbjuds att användas på olika sätt. Inom socialisationen behöver därför samtalet tränas och formas utifrån olika sammanhang och kulturer för att ges betydelse. Elevernas lärandeprocess inom området behöver vara dynamisk på det sätt att det inte enbart kännetecknas av påverkan från läraren utan också blir deltagande/medskapare i processen (Palmér, 2008, s. 21).

## **2.5 Sammanfattande reflektioner**

Grönlund (2011), hänvisat till litteraturgenomgången, skriver för att förhindra och förbättra undervisningen behövs flitiga lärare vilka diskuterar och funderar kring återkopplingens olika steg i dess formativa bedömningsprocess. Lärare behöver alltså förstå hur deras undervisning/utlärnin g påverkar/inverkar på deras elevers lärande. Detta är ingen lätt uppgift men som Grönlund skriver handlar det om att successivt förflytta ansvaret för lärandet från läraren till eleverna. Det handlar om att skapa en undervisning och ett lärande vilken ger möjligheter för elever att få tillgång till verktyg som de själva kan använda sig av. Genom att ständigt påpeka och initiera för eleverna att de ska ta ansvar för sitt eget lärande kommer undervisningen att bli bättre. Att gradvis ge eleverna större ansvar löper parallellt med detta. Men för att det ska möjliggöras krävs bättre dialog sinsemellan läraren och eleverna för att de tillsammans ska utveckla lärandet.

Som Palmér (2008) även skriver bör undervisningen riktas mot åsikt- och erfarenhetsutbyte för att eleverna ska få en fördjupad förståelse till innehållet i skolämnena. Detta bör ses som att det hänger ihop med ovanstående tankar. För att eleverna ska vilja ta ett eget ansvar behöver de intressera sig för lärandet. Palmér skriver att det finns stor potential att bygga vidare på språkutvecklingen i klassrummet och att en kombination mellan muntlig och

skriftlig språkanvändning leder till meningsfulla och utmanande situationer i undervisningen vilket litteraturgenomgången visar. Det handlar om att utnyttja och ta tillvara på elevernas intressen och motivation för att leda dem vidare i deras identitetsutveckling.

Det som framkommer ur Karlssons (2011) studie är att skriftliga examinationsformer är ofta förekommande i undervisningen. Som hon vidare problematiserar är provens konstruktion av betydelse för undervisningsmetoder en lärare använder. Detta är i sig problematiskt om en lärare inte tillvaratar de möjligheter denne har i undervisningen då det fallerar och stannar vid yttre motiverat lärande. Lärandet är ingenting som ska tas lättviktigt vid utan behöver vara engagerande och utmanande för eleverna, inte som Karlsson upptäckte att lärare ibland använder examinationer som ett sätt för att komplettera en elevs betyg så den uppfyller kunskapskraven.

Larsson (2007) menar att en lärare behöver vara lyhörd, observant och ödmjuk i sitt förhållande till eleverna utifrån ett deliberativt lärande, något även Palmér påpekar. Det som upptäcks i studien är att om eleverna blir delaktiga i frågor om innehåll och arbetssätt samt får tillgång till att samtala med läraren om undervisningen blir mer intresserade och mer motiverade till att lära sig. Därutöver visade det sig också att deliberativa samtal är kunskapsbildande då elever ges möjligheter till att utveckla sina muntliga och skriftliga förmågor och erfarenheter genom samtal. Genom att sätta kunskapen i ett sammanhang utvecklas elevernas samtalsdemokratiska kompetenser. Vad Forsberg (2011) kom fram till var att deliberation i skolan är en utmanande men samtidigt en meningsfull process. Vad som krävs i denna typ av undervisning är att eleverna finner motivation och uppfyllelse till att engagera sig. Det krävs av dem att de också har en tolerans till varandra och bemöter/respekterar varandras åsikter. Som hon vidare påpekar är autentiska situationer i klassrummet ett sätt för att engagera och motivera elever till att lära sig. Även lärarna från Forsbergs studie var positiva till resultaten av undervisningen då de kände att de fått en bättre relation till sina elever utifrån samtalen.

James och Antonlou (2013) drar slutsatsen att lärares attityd till att diskutera och samtala om bedömning varierar men att detta är någonting eftersträvänsvärt i skolmiljöer. Det krävs dialog om bedömning och lärare behöver reflektera, analysera och dela med sig av

erfarenheter för att på bästa möjliga sätt förstå och förbättra sina bedömningsmetoder. Fastän många av lärarna i James och Antonlous studie var positiva och tyckte sig vara kunniga om formativ bedömning visade sig i verkligheten att så inte var fallet. Vad han ser som betydelsefullt i detta sammanhang för att åstadkomma och utveckla formativ bedömningsfulla potential krävs träning, utveckling och stöd till lärare för att skapa en god grund att stå på. Lärare behöver övning och träning inom området för att bli bekväma.

Utgår vi slutligen från vad som framkom från Black och Williams (2009) studie ser vi att formativ interaktion mellan lärare och elev är en viktig utgångspunkt i klassrummet. Lärare och elever likaväl elever och elever behöver delta i samtal för att utveckla sitt lärande. Därtill är formativ feedback i form av samtal bättre än den skriven på papper för att utveckla och förbättra elevers lärande.

De ovanstående forskarna är eniga om att vidare forskning utifrån ett elevperspektiv är relevant oavsett om det handlar om återkoppling, deliberativ kommunikation/processer i klassrummet eller rent av formativ bedömning. Mycket av den presenterade forskningen behandlar just lärarens perspektiv utifrån klassrumsmiljöer vilket i sig är viktigt, men utan att veta hur eleverna tar åt sig eller förstår innehållet kan inte studiernas fulla potential uppnås. Det behövs perspektiv, tankar och reflektioner från elevernas förståelse till de ovanstående redogjorda studierna och det är därför relevant för mig i min studie att belysa och utforska detta område.

Utifrån kartläggningen av forskningen kring bedömning i samhällskunskap kan vi se att det inte finns någon som berör mellanstadiet och hur lärare bedömer elever muntligt, däremot existerar forskning i deliberativ kommunikation, klassrumsmiljöer och formativ bedömning/återkoppling. Tanken bakom att presentera dessa olika strukturer var att visa deras likheter. Utifrån att de alla utgår från att samtal, meningsutbyte, kontakt och god lärande miljö redogörs som förutsättningar för att ett lärande ska utvecklas.

### 3. Teoretiska perspektiv och begrepp

Utifrån den nedanstående begreppsbyggnaden och dess teoretiska perspektiv kommer min undersökning ta vid.

#### 3.1 Den svenska taxonomin

För att inbjudas en djupare förståelse till bedömning används begreppet taxonomi i syfte till att bibringa förståelse för huruvida och i vilken bredd lärare bedömer sina elever. Taxonomi är med kort förklaring en systematisk klassificering av något, inom pedagogiken. Carlgren et al. (2009) skriver att den mest kända är den som Bloom och Krathwohl (1964) utvecklade. En annan taxonomi som är mer framträdande i dagens skolklimat är den så kallade SOLO-taxonomin (Structure of the Observed Learning Outcomes) vilken syftar till bedömning av kvalitativa kunskaper. Denna utvecklades för att till skillnad från den ursprungliga bedöma annat än antalet rätt eleverna hade på provet, SOLO-taxonomin var tänkt att fungera som ett redskap för bedömning (Carlgren et al, 2009, s. 90-91).

Intresset för den reviderade versionen av Blooms taxonomi, SOLO-taxonomin har bemötts med ett stort påslag i den svenska skolan och förekommer i relation till såväl grundskola som eftergymnasial utbildning. Hur som helst behövs lite bakgrund till vad det ursprungliga syftet med denna taxonomi var. Carlgren et al. (2009) skriver att denna var tänkt att användas vid provkonstruktion, alltså att visa och upptäcka vad/vilka uppgifter som prövar kunskap. Taxonomin är utformad efter sex kunskapsnivåer vilka är fakta, förståelse, tillämpning, analys, syntes och värdering. Inom varje nivå skriver Carlgren et al. (2009) att det finns specificerade underkategorier vilka kan exempelvis inom förståelse handla om att översätta, tolka och dra slutsatser vilket än idag kan ses i nuvarande läroplan. Ett exempel är citatet nedan som är hämtat från den svenska läroplanen och beskriver delar av kunskapskraven för nivå E (Carlgren et al, 2009, s. 91-92).

Eleven har **grundläggande** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala... strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom olika samhällsstrukturer... Eleven kan utifrån något givet exempel föra **enkla** resonemang (Skolverket, 2011b, s. 205).

Karakteristiskt som Carlgren et al. (2009) beskriver för denna taxonomi är att den är hierarkisk och linjär vilket betyder att varje kunskapsnivå innefattar den tidigare. Grundläggande är alltså att om en elev kan visa förståelse är det förgivettaget att den också erhåller den fakta som behövs för förståelsen (Carlgren et al, 2009, s. 93).

David Krathwohl var med i konstruktionen av den ursprungliga såväl som den reviderade versionen av Blooms taxonomi (Anderson, Krathwohl, 2001). Som Krathwohl (2002) skriver handlade revideringen om två dimensioner främst. Den första var att den lägsta förståelse nivån skiljde sig från de övriga nivåerna i form av substantiv, alltså kunskaper, medan den andra uttrycktes genom verb, till exempel som att analysera, dra slutsatser värdera. Vilket gav förslag på att taxonomin behövde fokuseras både innehållsligt som i process, förmågor, som man då i den reviderade versionen utvecklade. Carlgren et al. (2009) skriver att den reviderade versionen ger möjlighet att mer precist bedöma det som är tänkt att bedömas. Lägsta nivån av kunskaper definieras av fakta som att kunna förklara grundläggande element eller aspekter av någonting, medan begrepp och procedurer ses till när man uppnår de högre nivåerna. Med den reviderade taxonomin skriver Carlgren et al. så ses den högsta nivån som att eleverna fått en meta-kognitiv förmåga, vilket syftar till att eleverna fått en allmän medvetenhet om den kunskapen som då bedöms (Carlgren et al, 2009, s. 94).

Den så kallade SOLO- taxonomin har fått stor spridning på nationellt plan menar Carlgren et al. (2009), i Sverige används den dock främst inom högre utbildningar eller i samband där de som ska bedömas ska utveckla en djupare förståelse till någonting. Vidare som de skriver var taxonomins syfte att ge redskap för att öka tillförlitligheten av de kvalitativa aspekterna av lärandet. Med liknelser till den svenska läroplanen (se ovan citat) visar Carlgren et al. (2009) med hjälp av Biggs modell hur ett antal utarbetade verb (se ovan citat *bold*- stil) kompletterar beskrivningen av respektive nivå inom taxonomin. Verben som de skriver ger exempel till vilken typ av kognitiv förmåga en elev erhåller. I den svenska läroplanen varierar dessa från E-nivå där grundläggande kunskaper krävs, till en C-nivå där goda kunskaper är ett måste för att slutligen på A-nivå kännetecknas av mycket goda kunskaper. Vilket också förutsätter ett stort förarbete av aktiva lärare att sätta sig in och värdera, förstå och tolka dessa begrepp till sin grund, tanken bakom denna taxonomi är att kunna visa och beskriva när en lärare kan upptäcka och specificera sina elevers resultat inom varje nivå genom de utsatta verben för

varje nivå. I min undersökning kommer den ovanstående utläggningen av den svenska adapteringen av denna taxonomi komma till bruk, då med hjälp av lärarnas lektionsplaneringar och utifrån observationerna kunde se och upptäcka hur väl de förhöll sig till taxonomin respektive inte gjorde det (Carlgren et al, 2009, s. 103; Skolverket, 2011b, s. 205- 206).

### **3.2 Läroteoretisk utgångspunkt**

Läroteoretiskt utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv vilket betyder att jag ser att lärande skapas i samspel med andra. En annan viktig utgångspunkt i min studie är att jag ser på lärandet utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv vilket betyder i samklang med sociokulturellt lärande att detta också sker i interaktion med andra. Lärandet behöver alltså situeras med sammanhang eller kontext för att det skall utvecklas. Något som även Grönlund belyser är att om lärandet är av ovanstående karaktär är det med andra ord också avgörande för lärandet att det sker i samspel med andra. Det handlar om att skapa gemenskap och en kultur i klassrummet och i skolan (Grönlund, 2011, s. 35).

En kännetecknande kärna inom den sociokulturella teorin på kunskap är motsättningen mellan individ och samhälle. Som Grönlund (2011) ser det främjar formativ bedömning undervisning, vilken består av utmanande uppgifter där kritiskt tänkande och diskussion står i fokus, situationer där idéer och kunskaper används i olika sammanhang och vid problemlösning. Detta är en föreställning jag delar med henne i mina undersökningar. Lärandet behöver ett verksamhetssystem för att fungera. Om lärandet är av social karaktär som Grönlund skriver är interaktionen med andra ord avgörande för lärandet. Elever behöver erbjudas delaktighet i kulturer och därigenom bemästra teorier och begrepp inom denna för att förstå lärandet. Vad undersökningen kommer se till genom intervjuerna är hur interaktionen mellan läraren och eleverna fungerar samt till vilka situationer och undervisningsformer som finns i undervisningen (Grönlund, 2011, s. 17- 19, 35).

Black och William (1998) redogör bevis för att återkommande feedback som elever får kring deras lärande motiverar lärandet i sin helhet. Vidare belyser de självbedömning och strategier för hur lärare kan använda formativa strategier systematiskt i undervisningen för att förbättra lärandet och utgångspunkten för ett lärande. Vad de menar är att feedback bör fokusera på den

uppgiften som eleverna gör och att den skall ges regelbundet. Dessvärre som de understryker behöver bedömning fokusera på förmågor, kunskap och attityder för att elever ska utveckla sitt lärande. Genom att erbjuda eleverna en insikt i bedömningskriterierna i dialog med läraren menar Black och William (1998) att eleverna får en bättre förståelse till sitt lärande och att denna involvering motiverar lärandet för såväl lärare som elev. Studien kommer att belysa denna involvering och kommunikation mellan elev och lärare, samt elev till elev vilket gör Black och Williams (1998) begreppsbyggnad relevant för studiens framväxt (Black & William, 1998, s. 7- 10).

Genom det deliberativa samtalets idéer och tankar kring vad ett meningsfullt samtal är kommer jag ta inspiration för hur bedömning av elevernas muntliga förmåga kan se ut. Viktigt för mig med denna utgångspunkt blir alltså att det sker i en miljö där elever och lärare är införstådda med de regler och riktlinjer för vad som är viktigt. En miljö behöver därför förstås vilken är kännetecknande likt den deliberativa, vilken erbjuder utrymme, deltagande och passion gentemot varandra och den valda uppgiften (Englund, 2014, s. 67- 68; Englund, 2006, s. 505- 509).

Utifrån det Anward (1983) och Palmér (2008) redogör kring samtalets funktioner och dess existens i litteraturgenomgången är min syn på samtal att de förutsätts existera genom att andra har förmågan att lyssna på det som sägs. Det behöver finnas en förståelse från eleverna likväl läraren för att det ska ske på ett fungerande vis. Med hjälp av Palmérs redogörelse kring olika lärarledda undervisningsformer kommer jag ges möjlighet till att upptäcka den befintliga miljön för min studie. Slutligen i relation med vad Anward redogör menar jag att språklig interaktion sker i ett klassrum där tydliga regler för turtagande och där kommunikationens innehåll är framskridet skapar goda förutsättningar för att bedöma elever muntligt (Anward, 1983, s. 15, 20, 47, 54- 67; Palmér, 2008, s. 22- 28).



## 4. Metodologisk ansats

Riktlinjerna för den kvalitativa undersökningen förhöll sig tillfullo utefter Brymans (2011) efterforskningar kring området. Som han skriver inbegriper kvalitativ forskning en liten grupp av individer som delar vissa egenskaper. Undersökningen syftade till att visa resultat på deras syn och upplevelser av att bedöma elevernas muntliga förmågor i samhällskunskap. För att säkerställa detta valdes utifrån ett citat Bryman (2011) refererar till av Geertz (1973) kallat ”thick descriptions” som syftar till att undersökningen gav fylliga och täta beskrivningar av detaljer som miljön som studerades gav upphov till. Den teoretiska utgångspunkten för studien kom att vara deduktiv. Detta betydde att studien utifrån ett område i skolan gjorde teoretiska överväganden som behandlade detta. Därefter med hjälp av syftet skapades en hypotes för att se hur väl den stämde överens med verkligheten utifrån den skrivna teoribildning som finns i ovanstående text. Slutligen med hjälp av induktion beskrivs resultaten som styrde undersökningen, därefter kopplades resultaten till teoribildningen i texten samt andra forskningsresultat inom studieområdet för att sammanställa och finna liknelser (Bryman, 2011, s. 26, 355).

Bryman (2011) visar en av de accepterade ordningsföljderna man kan följa vid kvalitativa undersökningar. Vilken även denna undersökning förhöll sig till, första steget i undersökningen var att skapa ”generella frågeställningar” vilka underlättade valet av platser och undersökningsspersoner för relevans till undersökningen. Urvalet blev därför målstyrt i form till att det skulle ge relevant data i förhållande till syftet och frågeställningarna (Bryman, 2011, s. 345- 346).

I takt med insamlingen av data gjordes detta i anspråk på ordspråket ”ju mer desto bättre” alltså insamlingen av data skedde i olika former med intervjuer, observationer och fältanteckningar. Detta för att i bästa möjliga mån täcka och framställa detaljerade beskrivningar av såväl miljö som undersökningsspersoner. Därin spelar också tolkningen av data, eftersom det med hjälp av detaljerade beskrivningarna skapades en högre tillförlitlighet och pålitlighet till såväl undersökningen som resultatet (Bryman, 2011, s. 345- 347).

Ett ytterligare steg i undersökningen var av det begreppsliga samt teoretiska arbetet. Vilket omfattade, utifrån förarbetade begrepp, möjligheten att koppla dessa rent begreppsligt och perspektivmässigt till arbetet. Därefter tillkom specificeringen av frågeställningarna och insamlingen av ytterligare data. Detta var viktigt för att skapa en heltäckande bild. I takt med insamlingen av data behövdes frågeställningarna riktas och datan specificeras för att utvecklas på bästa möjliga sätt. Vilket i sin tur kan minimera risken för tolkning och skapa en klar koppling mellan teori och empiri (Bryman, 2011, s. 347).

Begreppen var för studiens syfte ett redskap för att möjliggöra upptäckter och olika företeelser som kunde antas under undersökningen ute i fältet. Således kom alltså en betydande mängd deskriptiv data om detaljer av sociala beteenden att dokumenteras för att senare kunna sammanvägas med teorin. Detta betyder som även Bryman (2011) skriver ”att beteenden, värderingar eller vad som nu är aktuellt måste tolkas in i en kontext, ett sammanhang” för den berörda studien. I den bemärkelsen var det alltså av vikt att ta hänsyn till de skolmiljöer som studerades. Det var därför viktigt att vara beskriva detaljerna för den sociala miljön för att på bästa sätt skapa och uppvisa i vilken kontext beteendena kommer att tolkas (Bryman, 2011, s. 348, 364).

Slutligen kom formuleringen av forskningsrapporten vilken skedde successivt då det inom kvalitativ forskning krävs att hela tiden se på helheten, att ibland ta ett steg tillbaka och se till att empiri och teori anspelade på varandra. För att på sikt skapa en röd tråd som även redde ut oklarheter och täckte eventuella luckor. Som Bryman (2011) skriver kan inte en kvalitativ forskare enbart förmedla vad den hört och sett utan den behöver också förhålla sig och göra intryck på läsaren. Då i form av denna undersökning, koppling och förankring i litteratur och forskning för att på något sätt göra ett genomslag på fältet (Bryman, 2011, s. 347).

#### **4.1 Problematiken reliabilitet och validitet**

För att tillgodose och uppfylla behoven av reliabilitet och validitet i denna undersökning var det självklart att använda sig av LeCompte och Goetz begreppsförskiljning refererat från Bryman (2011). Utifrån deras definition, som är möjlig att adaptera till kvalitativ forskning, ses extern reliabilitet som i vilken mån en undersökning kan upprepas. Denna definition som

också understryks är svår att uppfylla i kvalitativ forskning eftersom det inte går att stanna upp en social miljö och dess betingelser. Vad som istället ses av vikt för att uppfylla behovet av extern reliabilitet är att individen som ska upprepa en undersökning är tillräckligt införstådd och medveten om den sociala miljön som studerades. Kravet blir då istället att finna en liknande social miljö att studera, om man så vill. Det är oerhört viktigt att understryka att kvalitativa undersökningar är oerhört svåra att tillfullo replikera, men det ska gå att förhålla sig och få en klar bild och förståelse över den sociala miljön och dess personer som undersökts. Vilket denna undersökning upplevs ha uppfyllt (Bryman, 2011, s. 352).

En annan intressant aspekt av den kvalitativa forskningen och dess syn på reliabilitet kommer från Guba och Lincoln som Bryman (2011) refererar till. De menar att för att säkerställa reliabilitet på samma sätt som i kvantitativ forskning behövs en fullständig transparens i dataredogörelsen av undersökningen. Det var därför viktigt för mig att tillgodose och visa de olika faserna av min forskningsprocess. Därtill sett till problemformulering, val av undersökningsspersoner, fältanteckningar, transkribering samt en förståelse till dataanalysen (Bryman, 2011, s. 355).

En kvalitativ forskare som Bryman (2011) ger uttryck för att vilja inbjudas en förståelse till en social verklighet och även ges en förståelse till hur de som uppfattar den ser till sin egen upplevelse. Förkärleken som Bryman nämner är undersökarens mål att uppfatta saker och ting utifrån samma sociala premisser som de sociala aktörerna man studerar, vilket blev en klar eftersträvan även i denna undersökning (Bryman, 2011, s. 361- 362).

Sett till validiteten var det lika självklart att förhålla sig till LeCompte och Goetz kriterier för att eftersträva en likgiltighet i undersökningen. Utifrån detta begrepp, sett till intern validitet, menar dom att det behövdes finnas en god överensstämmelse mellan observationerna och de teoretiska idéerna som utvecklades. I och med tiden ute på fältet med lärarna och deras delaktighet i intervjuer gavs undersökningen en hög intern validitet då det blev möjligt att säkerställa en hög grad av överensstämmelse mellan begreppsbyggnaden och observationerna. Vidare sett till den externa validiteten rör denna i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras med andra miljöer, detta utgjorde dessvärre stora problem för undersökningen. Då det i detta fall handlade om en mindre undersökning och ett begränsat urval. Det skulle

alltså inte rekommenderas att generalisera eller jämföra resultatet av denna studie med en annan då studien syftade till att ge en förståelse till dessa två specifika miljöer och personerna. Undersökningen är varken eller vill vara representativ för en population därför är det viktigt att understryka att denna studie behandlar en idé kring liggande bedömning av muntliga förmågor för vidare forskning. Alltså går det inte att generalisera studiens resultat till en population utan mer till teori (Bryman, 2011, s. 352, 366- 367, 369).

Då den kvalitativa undersökningen som presenteras här är ostrukturerad kom min egen uppfinningsrikedom att spela in i min uppgift att studera miljöerna. Det skulle därför bli oerhört problematiskt att försöka ge sig på att replikera undersökningen tillfullo. Bryman (2011) beskriver detta som en vanlig förhållning i kvalitativa undersökningar och på grund av detta blev mina tolkningar av resultat påverkade av mina egna subjektiva upplevelser och sympatier, om än de i mån försökte vara så neutrala som möjligt förekom säkerligen en viss nyans av min egen syn och roll som lärare in i analysen och tolkningen av resultatet (Bryman, 2011, s. 368- 369).

## **4.2 Datainsamling**

För insamling av data var inspelningen av intervjuerna avgörande, samt egna anteckningar under intervjuernas gång kring deras resonemang. Viktigt för anteckningarna var att dessa skrevs under tiden för att minska risken av egna tolkningar/upplevelser av vad den intervjuade sagt. Däröver med hjälp av anteckningar blev det möjligt att få svar och följa upp olika eventuella oklarheter i slutskedet av intervjun. Det var för mig viktigt att lyssna på själva intervjun och vara närvarande. För att som Kvale och Brinkmann (2009) skriver är språket intervjuens medium, som intervjuare behöver intervjuaren anamma ett tålmodigt lyssnande (Bryman, 2011, s. 420; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103, 182).

Genom så kallade fullständiga fältanteckningar kom jag utifrån Brymans (2011) beskrivning att dokumentera observationerna och intervjuerna kort tid efter de genomfördes. Dessa dokumentationer skedde som även han nämnde relativt kort efter undersökningen, med en god utförlighet och deskriptiv karaktär. För att på så vis ge en nyanserad och detaljerad bild av den studerade miljön (Bryman, 2011, s. 399).

Nedan följer en mer djuplodande beskrivning och förklaring till datainsamlingen utifrån metoderna deltagande observation samt kvalitativa intervjuer.

### **4.3 Deltagande observation**

För att skapa och erbjuda en tydlig och klar bild av såväl miljön som intervjupersonerna valdes för studien en ytterligare vinkel, nämligen deltagande observation. Undersökningen syftade till att engagera sig i såväl personens upplevelser och syn på bedömning såväl som min egen upplevelse och syn på hur den fungerade i praktiken. I likhet med en etnografisk studie på en mikronivå var syftet att samla in ytterligare information om undersökningspersonerna. Bryman (2011) beskriver att för examensarbeten är det inte troligt att ha möjlighet att genomföra en fullskalig etnografisk studie. Detta eftersom det kräver orimligt lång tid ute på fältet. En lösning på detta var då som nämnts att göra en mikro-etnografisk studie utifrån ett på förhand väldefinierat tema för att på så vis tillgodogöra en minimalistisk uppfattning av fältet för undersökningen (Bryman, 2011, s. 378- 379).

I takt med genomförandet av observationen var det av vikt för mig som undersökare att reflektera över min roll som observatör. För att göra detta användes den refererade klassifikationen från Golds (1958) ur Bryman (2011) där rollen som deltagande observatör kom till bruk. Utifrån denna roll var jag i huvudsak intervjuare, där ett visst mått av observation förekom för att beskriva hur miljön för bedömning såg ut och anspelade på undersökningspersonernas uppfattningar från intervjuerna (Bryman, 2011, s. 389).

En annan del i rollen som deltagande observatör var att reflektera över min syn till undersökningen. Hur jag skulle förhålla mig under de situationerna som uppstod i klassrummet. I min reflektion framkom det att jag utgick från Gans (1968) klassifikation som refereras till i Bryman (2011), där jag förhåller mig som fullständig forskare. Utvecklat beskrivet engagerades jag inte i situationer utan deltog i klassrumssituationerna enbart som observatör för att iaktta vad som skedde och spelade inte an eller förändrade utkomsten av situationerna i klassrummen (Bryman, 2011, s. 390- 391).

Under min problemformulering eller frågeställningsformulering var det viktigt att skapa en förhållandevis specifik sådan, Bryman (2011) skriver att detta är vanligt förekommande för etnografiska studier eftersom att observationerna behöver ha ett tydligt fokus. Med den etnografiska utgångspunkten för studien var det viktigt att avgränsa fokus för studien och även då anpassa mina observationer efter detta, det blev därför av vikt för mig att skapa situationer där lärarna bedömde sina elevers muntliga förmågor i samhällskunskap. Detta motiverat utifrån att skapa och begränsa intressefokus och möjliggöra att forskningsfrågorna senare kunde kopplas till de teorier och forskning som presenterats i litteraturgenomgången (Bryman 2011, s. 397).

#### **4.4 Kvalitativ intervju**

Att använda sig av kvalitativa intervjuer var en förutsättning då detta erbjöd mer flexibla möjligheter för intervjuernas riktningar. Som Bryman (2011) förklarar kan kvalitativa intervjuer vara mer flexibla och efterföljande av respondentens svar under intervjuerna, vilket denna studie var intresserad av att få. Även som Kvale och Brinkmann (2009) skriver erbjuder en kvalitativ utgångspunkt en möjlighet att förstå den intervjuades eget perspektiv och syn till sin levda vardag. Utifrån en semistrukturerad intervju, som studien kom att använda sig av, var förberedelserna innan intervjuerna i form av frågeschema där en önskad svarsform anpassades. Därefter var det upp till intervjupersonens svar att utforma frågorna, de frågor som kom att ställas under intervjun hade ingen direkt ordningsföljd utan togs upp beroende på intervjuavaren. Anmärkningsvärt var därtill att frågor som inte finns i intervjuguiden förekommer, detta motiveras för att ytterligare förfinas och förbättra innehållet på svaren (Bryman, 2011, s. 413, 415; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 39).

I roll som intervjuare kom jag att anamma en malmletande karaktär vilken kännetecknas som en upptäckare. Uppgiften var att finna de klumpar av kunskap den intervjuade erhöll för att kunna sammanfatta och uppfatta den med hjälp av teori och metod. Kort sagt skapades en förståelse till intervjupersonen utifrån en teoretisk utgångspunkt. Det var viktigt för att behärska relevanta metoder och teorier som Kvale och Brinkmann (2009) påpekar. Dessutom behövdes det skapas en god balans mellan teorin och metoden för att undvika risken att bli för

vinklad åt ett av flera håll (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 64, 98, 100).

Bryman skriver att tonvikten bör ligga på respondentens uppfattning och tolkning av frågorna och skeenden i intervjuerna, menat att det var viktigt för mig att se till så intervjuarnas svar innehöll förklaringar och förståelse av händelser, mönster och beteenden de upplevde. De formuleringar som valdes för undersökningen var övergripande för att undvika att hindra intervjupersonerna till att hämma sina idéer och synsätt till mitt syfte. Anledningen till att understryka vikten av förklaringar och förståelse till intervjupersonens svar var för att upprätthålla en reliabel samt valid intervjumetod (Bryman 2011, s. 415, 419; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263- 264).

## **4.5 Intervjufrågor**

Vid frågeformuleringen av intervjuerna var det viktigt att skapa en förståelse till olika formuleringars uppbyggnad. Därför innehöll varje intervju en struktur på ett eller annat sätt. Där till exempel de inledande frågorna betonade en inledning av intervjun för att locka/intressera respondenten. Därefter uppstod uppföljningsfrågor vilka var till för att få intervjupersonen att utveckla eventuella oklarheter. Även sonderingsfrågor var bra för att följa upp och be om fördjupade svar som givits på vissa frågor. Dessa följdes ibland av preciserande frågor vilka strävade efter att få dem att svara på ett mer djuplodande sätt. Direkta frågor var också bra som en utgångspunkt för vissa delar av intervjun, till exempel vid byte av ämne för att följas upp av indirekta som berörde mer känslomässiga aspekterna av den direkta frågan. Därefter kom strukturerande frågor vilka hade en viss koppling till de direkta då de kunde be om temaändring för intervjuerna. Tystnad var ett viktigt verktyg, vilket Bryman (2011) samt Kvale och Brinkmann (2009) även beskriver som en bra metod för att visa sin intervjuperson att de har möjlighet att tänka efter och utveckla sina svar. Slutligen användes även tolkande frågor för att ytterligare skapa en förbättrad förståelse till vissa av intervjupersonens svar (Bryman, 2011, s. 422- 423; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 150- 153).

## **4.6 Urval**

I takt med urvalet för undersökningen användes ett målstyrt- eller annat kallat målinriktat urval. Detta motiverades i och med att som Bryman (2011) skriver vid de flesta kvalitativa undersökningarna rekommenderas ett målinriktat urval. På så vis kunde jag välja ut personer

vilka var önskvärda och relevanta till mina forskningsfrågor. Undersökningen syftade till att på en teoretisk basis att samla en stor mängd data utifrån de förutsättningar som fanns. Bryman (2011) nämner att ett annat led i urvalet kan ses som teoretiskt vilket studien förhöll sig till, vid teoribildningen menas detta att jag fortsatte samla in data genom observationer och intervjuer tills jag uppnått en tillräcklig teoretisk mättnad, för att på så vis skapa och utgöra grunden för min problemformulering. I samband med att min studie utgjorde flera metoder, flermetodsstudie, var det av högsta vikt för mig att kunna koppla urvalet till min undersöknings mål. Därför valdes mina undersökningspersoner ut på urval av att de kunde uppfylla de kriterier och analysmöjligheter som förutsattes för att senare ha möjlighet att svara på mina frågor (Bryman, 2011, s. 351, 394, 434).

## **4.7 Etiska överväganden**

Inför observationerna utgick undersökningen från Vetenskapsrådet (VR) rekommendationer, vilka handlade om att informera undersökningspersonerna om syftet med min studie därutöver vikten av att påpeka att deltagandet var frivilligt. Då eleverna i undersökningens fall inte kom att pekats ut gjordes inga åtgärder mer än att de informerades om att deras lärare skulle bli observerad under en lektion. Då observationerna enbart syftade till en individ och skedde vid personligt möte kom deras riktiga namn att ersättas med andra för att bibehålla deras anonymitet (Vetenskapsrådet, 2002, 7- 14).

Inför intervjuerna tillsågs det i likhet med observationen att informera undersökningspersonerna om att de inte kommer att kunna igenkännas efter studien är klar. Därutöver gavs de information om att inspelningen enbart kom användas för mitt eget bruk till studien. Då intervjuer ofta är känsligare är det av vikt från min sida att få ett samtyckesavtal med alla intervjupersonerna i studien, alltså ett godkännande av dem att delta i studien. Till observation går det inte att utelämna deras röster i en inspelning utan deras anonymitet kom senare i min text att ges nya namn för att de på så vis minimera risken för igenkänndom (Vetenskapsrådet, 2002, 7- 14).

Vad som är problematiskt med VR:s råd är att de i teorin är oerhört lätta att presentera och beskriva men i praktiken en byråkratisk mardröm. Därutöver fanns risken att lärarna, om de



fick reda på varandras identitet, skulle pratas vid om studien vilket hade påverkat resultatet. För att minimera den risken undveks det att tala om andra deltagare i undersökningen. Nämnvärt är alltså att det är av ytterst vikt som undersökare att vidmakthålla denna information för sig själv och inte släppa på tyglarna.

Ett annat uppkommande problem när man undersöker är samtyckeskravet, det kan i sig ses som en demokratisk rättighet att ha en fri vilja, men om en lärare i slutet av undersökningen väljer att hoppa av skulle jag inte kunna använda dennes data. Vilket i sin tur kunnat påverka ens studie. Parallellen kan vara lite väl hårdragen men som undersökare är det angeläget när man jobbar med så pass få deltagare att ha ett stort deltagande för att kunna utvinna någon form av resultat. Jag vill dock understryka att samtyckeskravet är oerhört viktigt och bör aldrig utmanas eller omdiskuteras på annat sätt än i former som de här.

## **4.8 Utförande**

För att finna lämpliga undersökningspersoner till studien gjordes ett massutskick till olika skolans rektorer runtomkring skolor i Mellansverige. Detta skulle dessvärre te sig att bli problematiskt därför att intresset till deltagande var lågt. Problematiken bakom detta kan finnas i flertal aspekter. Däribland att lärare kan uppleva att observationer av en utomstående person kan upplevas som någonting känsligt och påträngande. Där likaså att årstiden för studien var felplacerad då många lärare tackade nej eftersom skolorna genomförde nationella proven under denna tidsperiod. Vilket då skulle leda till ytterligare arbetsbelastning för lärarna. Slutligen lyckades studien dock finna två undersökningspersoner vilka var villiga att delta.

Vidare sett till intervjuerna och observationerna gjordes dessa för varje undersökningsperson under tre separata tillfällen. Studierna inleddes med en övergripande intervju med de båda undersökningspersonerna vilka sedan följdes upp av en observation som slutligen avslutades med en tillbackablickande och återkopplande intervju. Där eventuella frågor eller oklarheter togs upp och redades ut för att skapa en tydlig och detaljerad resultats del och en chans för undersökningspersonerna att tillrättavisa eller besvara oklarheter från det första intervjutillfället.

De två observationsscheman som gjordes sinsemellan undersökningspersonerna var uppdelad i tre delar. Där den första informativa fylldes i övergripande innan observationstillfället och färdigställdes efteråt med kommentarer och egna iakttagelser (se sida 69). Det andra schemat fylldes i takt med observationstillfället och användes på så vis att jag som undersökare gjorde streck varefter jag gjorde mina antagelser (se sida 71). Varje streck symboliserade en iakttagelse vilket då i efterhand kom att skapa en tydlig bild över hur, vad och på vilket sätt undersökningspersonen undervisade. Därefter sammanställdes de olika strecken för varje ifylld kolumn som sedan skapade en helhetssyn vilket blev det som framkom i mitt resultat. Det tredje schemat anspelar på det andra och användes vid sammanställningen av schema två där helhetsintrycket för observationen ställdes mot de två ovanstående delarna (se sida 70).

## 5. Resultat och analys

Nedan följer en presentation av den data som samlats ihop i undersökningen. Datan togs fram med hjälp av intervjuer och observationer. Lärarna som vid nämns Klara och Karin har tillgivits dessa namn för att upprätthålla deras anonymitet i studien.

### 5.1 Karin

Den första läraren vi kommer att kalla Karin är en medelålders kvinna som blev klar med sin lärarutbildning 2002 och började jobba som högstadielärare i mellersta Sverige under elva år. De senaste två åren av sin karriär har hon jobbat på den skola jag kom att visa mitt intresse. I grunden är hon 4-9 SO-lärare och är även utbildad i svenska. Klassen jag kom att observera bestod av 31 elever i en årskurs sex.

Bakgrunden och syftet med den undervisningen som jag fick tillfälle att observera syftade till samhällets ekonomi men hade också en viss anknytning till geografi och global nivå där de tidigare sett till fattiga och rika länder. Karin hade undervisat om välfärden och hur fattigdom och brist på vatten hänger ihop. Denna globala nivå kopplades ihop med en mer elevnära nivå, där de skulle se till hur en ekonomi kan se ut för en familj. Hon förklarade att eleverna innan inte hade en aning om vad det kostade med mat i månaden eller andra angelägenheter.

Karin: Dom tror ju att får man ut tjugo tusen kronor så har man nästan det... Sedan hade vi också det här med kommuner och landsting, vad landsting och kommun har för utgifter... För ibland så tänker dom inte på att när dom åker buss till skolan eller cyklar på vägar eller sätter på vatten kranen att det är saker du får av kommunen, landstinget eller staten.

Karin brukar bedöma sina elever med en examination i tre olika delar, en muntlig del, en med små White board-tavlor, som varje elev har och kan skriva på, sedan ett skriftligt prov. Under de skriftliga proven kommer de mer omfattande frågorna. Hon menar att man skriftligt kan lägga stor vikt vid att resonera istället för som under lektionen jag kom att observera mer svara på sak-frågor. Kombinationen menar hon gör att de skriftliga proven kan konkretiseras och ta mindre tid.

Emil: Vad gjorde att dom omfattande frågorna skulle tas skriftligt och de mindre omfattande på dom här omfattande White board-tavlorna?

Karin: Därför att jag inte vill att det ska bli för stort prov för eleverna... Jag tycker det är mycket bättre och man kan fokusera på valda delar på en testsituation. För annars känner eleverna att dom blir testade hela tiden. Även om det är det man gör, fast man inte säger det högt.

Vid frågan om det inte kunnat vara bättre att eleverna förde resonemang muntligt förklarar Karin att de också gör det ganska ofta. Dessa tillfällen förutsätter dock att de har en supportlärare, att de är två lärare i klassrummet. Hon menar dock att det inte spelar någon roll om det är skriftligt eller muntligt men det är inte alltid man har möjligheten att låta dem prata, vilket gör det bra att de också kan skriva.

Emil: Under min observation upplevde jag att det var några elever som kanske gav mer utvecklade svar än andra. La du också märke till det och gjorde du någon typ...

Karin: Det brukar vara det men för min del handlar det här bara om en E- nivå.

Emil: Okej, så du tog inte i konsideration att...

Karin: Inte egentligen för dom eleverna, jag förstår precis vad du menar, dom skriver lite mer utvecklade svar. Jag tänker att det ligger fortfarande på E- nivå och att utvecklas gör de på den skriftliga delen.

Under dialogen kring den ovanstående frågan från utdraget menade Karin att dessa elever kanske ville visa mer. Dessa elever som också skrev mer utvecklat är dom som också är mer aktiva muntligt i klassrummen. För att tillgodose och dokumentera när de säger något av värde säger hon att det förs med hjälp av anteckningar. Karin menar dock att White board-tavlorna är någonting hon tar förgivet att alla elever klarar av. Detta är något de kort och koncist ska svara på utifrån sak-frågor som hon ger eleverna. Under tillfället jag kom att observera klarade alla elever sig med smärre oklarheter såsom att de blandat ihop något men detta var ingen stor sak i helhetsmomentet.

Eleverna gavs mellan 30 sekunder till två minuter att formulera sina svar på tavlorna efter det att Karin lyft frågorna. Därefter vid hennes instruktion lyfte de 31 eleverna upp sina tavlor tillsammans. Under ett par tillfällen av min observation kom hon att ge eleverna respons i form av ”bra” eller ”fel”. Karin hann gå igenom ett tio-tal olika frågeställningar och elevernas svar varierade såväl i form som i formulering. Vilket var till viss del beroende på frågorna som ställdes.

Vid förfrågan om det funnits något sätt att lyfta upp eleverna med mer utvecklade svar menar Karin kan vara när en supportlärare finns tillgänglig. Då kan en av dem stanna med klassen medan den andra tar ut fyra fem stycken av eleverna i ett separat rum för att prata. Som följdfråga på det resonemanget undrade jag om bedömningen kunnat utföras på ett annorlunda vis, vilket Karin menar exempelvis hade varit med handuppräckning. Dock menar hon att de frågor som ställdes vid mitt observationstillfälle endast likställde E- svar eftersom de inte var uttömmande.

Karin: ... För det är ju sådana ”vilka inkomster har landstinget? eller ”vilka utgifter har dom?” det är inga resonemangsfrågor på det sättet, utan man ska bara komma ihåg att dom tar hand om tandvård och sjukvård. Men när man sätter det i relation till annat så blir det helt plötsligt en helt annan sak.

Frågorna som Karin kom att likställa med E- nivå ansåg även jag var av samma art. Då jag i min matris satte en etta, vilket syftar till *i liten utsträckning eller ingenting alls*, i muntlig förmåga kring vart fokus låg under lektionen. Därefter satte jag en fyra, vilket kännetecknas som *i mycket hög utsträckning* för att stort fokus låg till centrala innehållet. Vilket i sig visar att vi två hade lika upplevelser till vad hon faktiskt bedömde under detta tillfälle.

Karin säger sig ha en verbal klass som gärna räcker upp handen och svarar under muntliga segment i undervisningen. På skolan menar hon att eleverna överlag är väldigt aktiva. Oftast av sina 31 elever brukar hon ha 15-20 händer i luften. För att inte exkludera de som har svårt att säga sitt inför alla i klassen använder hon de mindre White board-tavlorna, vilket garanterar att alla elever ges chansen att få säga sitt.

Emil: Det jag tänkte på var hur du kunde se alla 31 eleverna och bocka av att dom hade svarat.

Karin: Nej det jag gör, det är att jag kollar på det centrala innehållet, det här ska jag ta med. Sedan tittar jag på dom kunskapskrav vi har. Sedan så ”make sure” att dom är täckta... Dom flesta svarar rätt hela tiden, bara för att det är lätta frågor.

För att tillgodose och kunna läsa av de 31 eleverna i klassrummet säger sig Karin ha bockat av alla elever utifrån exempelvis ord eleverna skriver på tavlorna. Hon menar att det är tydligt men att det är viktigt att tänka sig för vid frågeställningsformuleringen. Tanken bakom detta

sätt att bedöma är att det ska vara lätt att bedöma. Vid förfrågan om hon använde någon typ av formativ bedömning under tillfället säger hon att skyltarna på ett sätt gjorde detta. Tyvärr gjordes inte detta vid mitt tillfälle så det är svårt för mig att påstå annat. Enligt min egen observationsmatris satte jag en tvåa på såväl återkoppling och utmaning vilket kännetecknas som *i ganska låg utsträckning* och en etta i framåtsyftande vilket står för *i låg utsträckning eller ingenting alls*. I min egen tolkning anser jag då alltså att ingen form utav vidare anmärkningsvärd formativ bedömning skedde, vilket får mig att fundera kring Karins egen syn och definition av formativ bedömning.

Fokus under denna lektion upplevde jag som observatör låg i lärarens frågor. Vilka ofta var anknutna till elevnära exempel, detta tolkar jag som ett försök att relatera och utgå från elevernas egna erfarenheter. Eleverna hade ingen framträdande roll under denna lektion utan som jag såg det förväntades att följa lärarens instruktioner.

Emil: Hur utmanande tyckte du frågorna var? Var de framåtsyftande på något sätt?

Karin: Jag skulle vilja kalla dom repeterande... I klassrummet sätter det sig inte riktigt. Men i och med att dom visste att dom skulle ha det här muntliga delprovet så kommer dom läsa på. Och dom kommer att sätta det i relation till varandra.

Emil: Spelade det in något på det skriftliga provet?

Karin: Ja eftersom att allting. Det var ju det ekonomiska kretsloppet och dom här aktörerna och då måste man kunna veta vad en kommun gör för att förstå vilken roll den här har i kretsloppet.

I slutskedet av intervjun kom jag till att fråga Karin hur hon skulle definiera den bedömning jag kom att observera, fall den var mer skriftlig eller muntlig. Hon menade på att den förhöll sig mer till det muntliga. Detta motiverades av att hon sade frågorna muntligt och därefter att eleverna skriftligt. Karin fortsätter att lyfta upp White board-tavlorna som ett sätt att få elever mer delaktiga i undervisningen, detta som en konsekvens av att vissa lärare helt tagit bort handuppräcningen i sin undervisning. Hon väljer dock att använda båda. Vid frågan hur hon upplevde sin lektions resultat upplevde Karin att det gått bra.

Mina egna tankar kring hennes undervisning var att den upplevdes överlag som fungerande. Dock att jag hade önskat att eleverna getts en mer framträdande roll, vilket kan diskuteras då detta sågs enligt Karin att de fick genom White board-tavlorna. Därefter hade det varit

intressant att se och stanna upp när eleverna gett utvecklade svar och kanske redan där testat deras resonemangsförmåga muntligt, en tidsaspekt är dessvärre då också berörd. Relationen till bedömningen ansåg jag vara statisk i den bemärkelsen att det endast fanns ett rätt- eller fel-svar vilket Karin också nämner vid utformningen av sina frågor. Lektionen i sin helhet utifrån min observationsmatris menar jag växlade mellan 1-4 i utsträckning och kan tyda på att det finns möjligheter att utnyttja eleverna mer under den här typen av examinationer. Ettor var mest framträdande gällande elevernas delaktighet och lärarens syfte till innehållet. Tvåorna stod för utmaning och respons utifrån läraren. Slutligen förekom fyran vid enstaka tillfällen där markeringar gjordes för vem som styrde och talade likaså vart fokus låg under examinationen.

Karin ser på bedömning som någonting positivt. Någonstans menar hon att man alltid bedömer människor även i sociala sammanhang, hon upplever det inte som någonting svårt. Karin skulle definiera begreppet bedömning som att man tittar på någonting en elev har gjort eller presterat.

Emil: Vad skulle du säga att du gör med bedömningen?

Karin: Jag försöker ta bort mycket av stressen... Vi gör ett prov där vi försöker beta av E-frågorna och då gör vi dom här muntligt eller med dom här whiteboard-tavlorna. Sedan så har jag två stycken till frågor, riktiga resonemangsfrågor, till själva provet. Därför att det vet jag hjälper eleverna jättemycket att inte ha så mycket att göra utan att man fokuserar på små delar. Men att man täcker upp det under var tredje lektion med en bedömning.

Karin anser sig bedöma elever både skriftligt och muntligt i förhållandevis jämlika förhållanden eftersom de har många diskussioner i klassrummet. För att dokumentera och tillgodose varje elev i klassen använde hon en matris noggrant där man kan kryssa för vad eleverna kan respektive inte kan. Ett exempel, Karin kryssar för om hon exempelvis pratat om två saker under lektion, vilka som upplevt klarat det eller inte. Denna matris är kopplad till kunskapskraven vilket gör att inte all form av bedömning som utförs upplevs krystad som ett prov. Hon upplever sina elever vara duktiga på att diskutera och ta plats i klassrummet vilket gör att en sådan typ av bedömningskultur fungerar.

Vid feedback av resultat från bedömningen använder sig skolan av en hemsida där varje elev har en individuell inloggning där de när som helst kan logga in för att se hur de ligger till och presterat under lektionstillfällena. Vidare använder sig också Karin av en form av personlig kontakt där hon, om en elev inte klarat av ett prov, får ett mail eller ett samtal med henne efter lektionen. Tillgången av digitala verktyg på den här skolan är alltså fullständig och undervisningen formas till stor del runt den.

Emil: Vad är det som avgör vilket betyg eleverna får?

Karin: Det är ju såklart värdeorden, det måste man göra. Då har vi gjort så att vi satt oss ned i vårt ämneslag och tittat igenom vad det här värdeordet betyder. Så att vi i skolan är, i hela Sverige kan man inte begära, men vi i sexan med SO tänker samma... Sedan rättar vi oftast tillsammans, vi brukar visa varandra prov på de olika nivåerna.

På skolan förekommer en god dialog mellan lärarna och de ser till att vara eniga i det mesta som de gör i undervisningen. Exempelvis vid utformning av prov och läxor för att eleverna ska känna igen sig, då eleverna undervisas av olika lärare inom ämnena, samt för att de ska ha möjlighet att plugga tillsammans. När Karin ska introducera eller visa eleverna olika betygsskillnader ger hon ibland exempel på olika betygsnivåers svar. Annars förekommande är också att hon ritat upp på tavlan skillnaden mellan de olika betygsnivåerna.

Karin: Att ett A svar så går pilarna åt bägge hållen och de går fram och tillbaka, på ett E så går dom oftast en väg. Och C så möts dom ibland... För ett A-svar går hela vägen runt, då kanske A går till B, B går till C och sen kanske C går tillbaka om det är ett A- svar.

Det är viktigt att det finns en progression i det som Karin bedömer. Därför är hennes kommentarer alltid framåtsyftande där det står exakt vad eleven behöver utveckla för att gå vidare. Eleverna på skolan brukar också själva ha mål när det kommer till betyg vilket då lärarna på skolan försöker hjälpa dom att uppnå.

Karin är nöjd och tycker sig lyckas bra i sin bedömning. Hon upplever sitt klassrumsklimat som väl fungerande och eleverna verkar också uppleva detta när hon vid tillfällena ställer frågor om det. Med hjälp av White board-tavlor eller öppna frågor ställer hon i slutet av varje lektion en fråga om något undervisningen behandlat, för att se om eleverna förstått sig på och



tagit åt sig av innehållet. Skulle det visa sig att någon elev inte kunnat svara på frågan väljer hon att inleda kommande lektion med en kortare mer konkret genomgång av innehållet igen. De nämnda White board-tavlorna som Karin berättar om är något varje elev i klassrummet har, det är en kan man säga förminskad White board-tavla som eleverna kan skriva på.

Emil: Så du upplever det som att du har en god kontakt?

Karin: Ja men det tycker jag. Dom har mycket inflytande, tycker jag för dom är väldigt raka och ärliga. Men just den här modellen som jag har tycker jag är ganska soft. Sen ibland så lämnar jag ut anonyma utvärderingar som dom också får skriva i.

De anonyma utvärderingarna brukar i sig heller inte skilja sig från de andra. Eleverna på skolan upplever hon som nöjda såväl med miljön som med lärarna. Under ett par tillfällen av min observation kom tillsägelser att förekomma, detta för att behålla ordningen i klassrummet. Dessa kunde te sig i form av ”Elev X tyst” eller ”Elev X under detta tillfälle ska du inte prata med dina klasskamrater”. Eleverna gjorde under vissa tillfällen också ljud av sig vilka tolkas av mig som tecken på frustration eller minnesluckor under tillfället.

Emil: Ditt klassrumsklimat vilka linjer försöker du gå efter eller vart riktar du dig? Har du förhållningsregler som du går efter?

Karin: ... Jag kan vara den snällaste och gladaste men jag är också jättesträng. Det är nolltolerans. Och skolan har den linjen att vi inte tillåter blickar över klassrummet eller något sådant. Vi agerar direkt. I den här klassen funkar det jättebra. Det är ingen som inte vågar säga någonting på grund av någon annan.

Karin anser att relationen till eleverna är viktig för en fungerande klassrumsmiljö. Eftersom att en god relation till sina elever tillåter att lärare och elev kan göra bort sig i klassrummet. Som person anser hon att det är det absolut viktigaste. Det är ett sätt att göra eleverna trygga med dig som lärare, genom denna trygghet går det också att skapa bra diskussioner.

Emil: Hur skulle du definiera muntlig bedömning?

Karin: Muntlig bedömning, ja men det är klart det är saker som man säger. Jag tycker det är viktigt att komma ihåg att det är ju alltid. Om en elev kommer upp och frågar mig till exempel i matsalskön om franska revolutionen och drar värsta presentationen där, ja men då skulle jag ju

kunna tänka för mig själv att han verkligen kan det här... Det jag försöker säga är att muntlig bedömning är någonting som sker och pågår så fort man säger någonting.

Den muntliga bedömningen säger Karin har möjlighet och kan göras när som helst. Hon tycker det bäst att kombinera den skriftliga och muntliga bedömningen då detta också tillgodoser elever med exempelvis dyslexi eller andra typer av funktionsnedsättningar. Dyslektiker upplever hon som väldigt starka rent muntligt men elever med normala förutsättningar som är vana att skriva ser hon ingen större skillnad mellan de två formerna. Överlag är de eleverna som är sämre skriftligt bättre muntligt vill hon påstå.

Emil: Skulle du uppleva att om vi ska gå in på kön, att någon av grupperna är mer bekväma med att prata än att skriva?

Karin: Ah men ska man generalisera skulle det väl, nu har jag väldigt mycket duktiga skribenter som är killar men generellt... Jag skulle vilja säga såhär, tjejer skriver väldigt mycket killar kan vara minst lika bra men är kortfattade när dom skriver...

Tjejer som är duktiga skriftligt tror Karin skulle gynnas av att få prata. Vilket hon också gör mycket på lektioner, framförallt inom SO- undervisningen. Vid frågan om vad eleverna föredrar menar Karin att den tre parts bedömning som hon gör i sin undervisning är den bästa. Eftersom det tillgodoser varje elev i någon utav formerna.

## 5.2 Klara

Den andra läraren Klara är en medelålders kvinna som arbetar på en skola i mellersta Sverige. Hon blev färdig med sin utbildning 2006 och tanken var att främst arbeta som matematiklärare. Främst har hon jobbat inom högstadiet och den befintliga klassen hon nu undervisar i har hon haft i två år. Nämnvärt är att hon undervisar i alla ämnen förutom i idrott och musik. Området de hade jobbat inom innan min observation kretsade kring källkritik.

Klara: Ja, det kan vi väl ta nu. Syftet, vi kommer att diskutera källkritik och bakgrunden till det är att det är någonting som genomsyrar alla centrala innehåll i alla ämnena. Och att det är en viktig del i kunskapskraven.

Emil: Har ni jobbat med det någonting innan?

Klara: Vi har jobbat med det på det viset, att när dom har gjort egna arbeten och letat information på nätet, vilket det oftast blir väldigt få böcker. Men oftast på nätet, framförallt på nätet, räcker det

inte med att man kollar en sida utan man måste kolla flera källor. Så att det har vi jobbat med enda sedan fyran. Sedan har vi kanske ökat allvaret lite i det vartefter. Egentligen handlar det om att de ska förstå vad källkritik är och varför det är så viktigt.

Klara ser på bedömning som någonting man använder för att se om eleverna har de förmågorna som kursplanerna strävar efter att de ska ha. Alternativt hur de ligger till i relation till dessa. Bedömning för henne är någonting positivt under förutsättningarna att man hinner med att mäta allt som ska mätas.

Emil: Hur skulle du definiera bedömning?

Klara: Ja det är ju helt enkelt att man ser hur eleverna ligger till gentemot betygskraven. Det är ju en subjektiv bedömning som jag gör utifrån kunskapskraven.

Emil: Vilken typ av bedömning använder du dig själv av?

Klara: Det mesta blir skriftligt, skriftliga prov. En del muntligt sedan tar man med sig en del från lektionerna också. Men där är det ju oftast så att det är samma personer som pratar, för det mesta. I och med att vissa har svårt med att prata och göra bra ifrån sig muntligt så måste man även ta det skriftligt.

Bakgrunden med undervisningen syftade till förståelse om källkritik. Detta menade Klara att eleverna arbetat aktivt med i undervisningen och vid framställningen av uppgifter. Vilket gjorde att Klara nu ville se hur väl deras kunskaper ställde sig emot kunskapskraven. Hon hade utformat tre olika frågor utifrån tre olika perspektiv vilket låg under kommunala- skol- samt samhällsperspektiv. Eleverna fick sedan utifrån de tre olika frågorna tre olika svarsalternativ. Det som var viktigt att tänka på för eleverna var att de tydligt skulle motivera och resonera kring sina val.

Klara: Tanken bakom var ju att ta reda på, vi har pratat mycket om källkritik och dom har använt det i sina uppgifter, min tanke var väl mer att stämna av hur man går tillväga. Hur kan man kalla en källa tillförlitlig eller när är den tillförlitlig. Att dom har koll på detta. Det som var lite intressant var ju att flera stycken använde ordet trovärdighet, att det hade större trovärdighet. Att dom använde just det ordet. Det är lite intressant, för det är ingenting som finns i deras vokabulär vanligtvis.

Klara nämner i det ovanstående citatet att hon var förvånad av elevernas ordval under examinationen. Vilket kan ses som ett tecken på att eleverna visste mer än vad hon tidigare trott.

De förberedelser som gjordes inför mitt observationstillfälle var relativt få menar Klara, hon bestämde först vilka förmågor bedömningen skulle ske utifrån sedan tog hon fram frågor. Under sina förberedelser nämner Klara att hon funderade och ställde sig kritiskt till frågorna för att finna de allra bästa. Frågorna var utformade på ett sätt som gjorde det möjligt för Klara att se hur väl eleverna motiverade samt resonerade kring sina svar.

Emil: Skulle du säga att du gjorde en formativ eller en summativ bedömning? Eller en kombination?

Klara: Det var inte en formativ bedömning på det viset att jag pratade med dom en och en. Utan det var väl en mer summativ bedömning, för jag ville inte ge dom ett, ska vi säga ett, ett svar, ett direkt svar. Därför tycker jag att det blir en summativ bedömning.

Klara upplevde sin bedömning som summativ vilket skiljde sig lite åt från min upplevelse av bedömningstillfället. Från en bedömningsaspekt menade jag att detta upplägg fungerade väl, då läraren gick igenom de olika svarsalternativen efter varje fråga. Detta möjliggjorde och tillvaratog bedömningstillfällets fulla potential eftersom de i varje grupp fick tillfälle att resonera tillsammans kring de alternativen de inte valt, för att därigenom ges en djupare förståelse. Utifrån min matris upplevde jag tillfället vara en hybrid av summativ och formativ bedömning i den aspekten att eleverna gavs direkt feedback på sina motiveringar, samt för att tillfället tog i beaktan att bedöma vad de tagit med sig från tidigare lektioner.

Emil: Hade du velat ändra något såhär i efterhand? Göra någonting annorlunda?

Klara: Utifrån hur jag gjorde nu skulle jag ha börjat tagit reda på vad dom hade valt för alternativ allesammans. För att sedan dom skulle få gå in en och en och motiverat, för att dom inte ska haft chansen att kopiera kompisens bredvid. Att dom inte ändrar sig alltså. Det hade jag nog gjort.

Klara nämner att det vid tillfällena upplevdes som att eleverna inte fick chansen att individuellt motivera och ge uttömmande svar. Vilket var en god reflektion i den aspekten att eleverna hade en tendens att följa efter den andra. Generellt upplevde hon dock att eleverna klarade sig bra under tillfället och att de hade förståelse för vad källkritik var.

Emil: Hur tillgodosåg du varje elev i bedömningen?

Klara: Om du menar i den bemärkelsen att jag fick förtydliga vissa saker, till exempel vad är en

enkät, det var inte alla som visste. Det var något mer, dagstidning, fick jag förtydliga med någon.

Emil: Men du upplevde att nivån var rimlig?

Klara: Ja det gör jag. Den var helt okej tycker jag.

Upplägget för lektionen upplevdes som väl fungerande utifrån såväl Klaras egna reflektion som mina matriser. Uppgifterna upplevdes vara noga och välanpassade till elevernas åldrar som tidigare förståelse vilket höjde nivån på frågorna. Att sedan kombinera förberedda svarsalternativ och erbjuda eleverna möjlighet att motivera och resonera kring dem menade jag också var en aspekt som höjde samtalets nivå och lyfte ämnet. I den bemärkelsen att eleverna inte behövde öva inför bedömningen utan kunde sättas in i sammanhanget direkt. Under examinationstillfället ställde Klara vid behov följdfrågor eller bad om förtydliganden då hon upplevde att eleven inte fullt svarat på frågorna. Varje fråga behandlades mellan tre till fyra minuter och eleverna gavs alla den tid de behövde för att komma fram till sitt val, vilket varierade mellan 15 till 30 sekunder.

Klara: Ja det var en muntlig bedömning och vi har inte gjort det så mycket, men och plus att svaren dom kunde nästan kopiera varandras svar, det tog slut på motiveringar. Men jag tyckte ändå att dom fick fram det dom ville, eller dom fick fram det jag ville höra.

Klara såg bedömningen som muntlig vilket framgick tydligt även för mig som observatör. Under tillfället upplevdes taltiden mellan lärare och elev som jämlik vilket skapade ett gott klassrumsklimat. Eleverna verkade inte nervösa och läraren såg till att varje elev tog en ståndpunkt och motiverade sitt svar. En del av dem behövde extra stöttning vilket hon var snabb att ge.

Ställt mot mitt observationsschema förhöll sig Klaras lektion närmast teorin, vilket står för i *ganska hög utsträckning*, samt fyror, vilket står för i *mycket hög utsträckning*, detta signalerar för mig att lektionen var väl fungerande och att eleverna upplevdes tycka om och vara motiverade under examinationstillfället. Stort fokus låg vid elevernas förståelse till förmågorna och hur väl de kunde förhålla sig till de kunskapskrav Klara förväntat sig att de skulle examineras inom.

Vid förfrågan vad Klara tycker bäst om svarar hon muntligt. Hon menar att de som kan formulera sig, prata och diskutera har lättare för att bedömas muntligt kontra skriftligt. Det upplevs finnas ett visst motstånd mot att skriva från hennes elever. Ibland upplever hon ett fysiskt motstånd vilket producerar enkla svar. Muntlig och skriftlig bedömning menar hon ska komplettera varandra.

Klara försöker bedöma eleverna vid tillfällen då möjligheter uppstår om hennes lektioner behandlat någonting särskilt. Överlag skulle hon säga att proven hon ger ofta är stora vilket hon gärna förminskat. Helst hade hon sett att man delar ett ämne som sträcker sig under en längre tid och har examinationer i mindre omfattning för att senare knyta ihop allting. I snitt säger hon sig ha examinationer var sjätte vecka, mestadels skriftliga. Då hon undervisar i en klass femma syftar hennes undervisning till att eleverna uppnår E-kraven främst.

Emil: Ser du några svårigheter i bedömningen?

Klara: Ja, det gör jag. För att förmågorna är ju lite luddiga ibland. Om man tittar på kunskapskraven och tänker då att dom ska ha godtagbara, utvecklade svar och väl utvecklade svar vad är skillnaden? I och med att det är så pass många ämnen som man ska bedöma så är de svårt. Det är mycket enklare i dom ämnena som man känner sig trygg med.

Det hade varit fördelaktigt menar Klara om hennes lärarlag samtalade kring betyg oftare då hon upplever det som att hennes arbetslag inte utnyttjat de tillfällen de fått. Hon vet inte riktigt varför de inte gjort detta men upplever det som att det är mycket runt omkring som påverkar vad som diskuteras under de träffar som existerar.

Emil: Varför tror du att det är så?

Klara: Att många kör sitt eget race.

Emil: Skulle du vilja att det var på ett annorlunda sätt?

Klara: Ja. Jag skulle vilja att vi hade sådana samtal överhuvudtaget. Att vi, vad ska vi säga, fick någon sorts röd tråd som vi, där vi kan diskutera och se vad är rimligt. Så att vi ligger på samma nivå. För det vet jag ju inte om vi gör för att vi inte pratar.

Klara menar att hon skulle lyckas bättre i sin bedömning om hon gör provtillfällen oftare såväl skriftliga som muntliga. Därtill mindre avstämningar för att bättra knyta ihop sin undervisning och ha övergripande examinationer. Hon upplever sig inte veta om hon har

förutsättningarna för att göra detta praktiskt och påpekar tidsaspekten såväl som hennes undervisning i de andra ämnena.

Klara använder framförallt matriser för sin egen skull vid bedömning. För att på så vis kunna kartlägga och dokumentera sina elever. Matriserna menar hon förhåller sig till kunskapskraven och förmågorna där hon färglägger de uppnådda kunskapskraven för varje årskurs. På skolan använder sig lärarlaget av olika färger beroende på under vilken årskurs eleven uppnått kraven.

Emil: Om vi går till muntlig bedömning, hur skulle du definiera det?

Klara: Ja det är ju det är med kommunikation, diskussion, förmågan att kunna diskutera, man kan ta ställning. Jag har inget bättre svar där.

Emil: Skulle du säga att muntlig bedömning kontra skriftliga är mer fri?

Klara: Ja det är den ju, för att jag menar jag kan ju ställa frågor till eleverna när som helst. På ett helt annat sätt. Det blir inte så styrt. Jag menar ett prov är ett prov man bestämmer ett datum och då ska det ske. Muntliga bedömningen, jag menar ser jag att en elev har en dålig dag ja men då kanske jag låter bli den eleven. Det är ju lättare på det viset.

Den skriftliga kontra den muntliga bedömningen menar Klara kan underminera eleverna på det viset att det förutsätter att de kan prestera väl under det tillfället. Men som hon också understryker låts eleverna komplettera muntligt om de inte uppnår kraven under examinationstillfället.

Eleverna säger Klara kan bedömas vid enskilda tillfällen muntligt men det är ingenting som sker dagligen utan under vissa tillfällen för att stämma av att de är i linje med kunskapskraven. Vid förfrågan hur hon kommunicerar kraven eller förutsättningarna för hennes bedömningar menar Klara att det antingen görs under examinationstillfället, eller att hon understödjer för eleverna att det är viktigt att de motiverar sina svar.

Emil: Hur ser förutsättningarna ut för användningen av muntlig bedömning? Har du så pass goda förutsättningar i detta klassrum eller skulle du säga att det blir svårt med så många elever?

Klara: Ja de gör ju att det blir svårt när jag har så många elever om jag är ensam i klassen vid provtillfället, eller vid bedömningstillfället för att jag inte kan lämna tjugofem stycken för att lyssna på tre. Jag kan inte lämna tjugo heller och lyssna på åtta, och att lyssna på åtta är inte bra,

det är för många. Men har jag min resurs i klassen då blir det annorlunda, men det är inte lätt när man är själv. Så att nej, inte alltid.

Det är svårt att bedöma eleverna muntligt utan tillgång till en resurslärare som Klara påpekar. Fastän skriftliga prov tar längre tid än muntliga menar hon att det totalt sett i slutändan går på ett ut. Då hon behöver lyssna och bedöma varje elev enskilt under dessa tillfällen.

Emil: Om vi tänker klassrumsklimatet som du nämnde precis, hur upplever du ditt klassrumsklimat?

Klara: Det beror alldeles på vilken lektion vi pratar om. Det finns lektioner då det är i stort sett knäpptyst och då är det, då mår alla gott. För jag tror inte någon mår gott av att det är för pratigt. Sedan är det så under vissa lektioner går ju inte undvika att det blir pratigt, för det är så att säga, lektionens natur att dom måste kunna prata. Sedan har vi dom här personerna som bara blir pratiga och det är ju ingen som vill ha det så. Men varför inte var och en kan ta ansvar för sig det vet jag ju inte. Dom glömmet bort sig, dom är inte så stora egentligen... Det är inte att jag strävar efter att det ska vara knäpptyst här inne men däremot att vi kunde hålla en normal samtalsnivå. Och vi har ju pratat jättemycket om det här. Sedan vet inte jag om man ska, vi har ju strävat efter våra makaroner. Samlat makaroner har väl gett ett litet resultat men inte tillräckligt, tycker jag. Jag tycker det är svårt för när man pratar med dom en och en så är alla medvetna om hur det är, hur dom vill att det ska vara, hur dom själva ska bete sig. Men sedan när man samlas tjugoåtta stycken, på en ganska liten yta som det ändå är här inne så är det väldigt lätt att prata. Men det behöver absolut inte vara knäpptyst utan dom måste kunna prata med varandra och kunna ta hjälp av varandra, men på en bättre ljudnivå än vad dom gör idag. Jag har inget bra svar, då hade det inte varit som det är.

Makaronerna Klara nämner var ett försök de gjorde i klassen att upprätthålla en god stämning under lektionstiden, tanken bakom insamlandet var att eleverna efter varje lyckad lektion skulle ges en makaron. I slutmål skulle eleverna, om de lyckats samla ihop ex antal makaroner, få tillfälle att se på film och hitta på mindre skolstyrda aktiviteter. Hon påpekar därtill att det kan vid tillfällen vara problematiskt att hålla styr på tjugoåtta elever i ett klassrum. Vad hon upplever är dock att lektionerna på morgonen före rasten fungerar bättre än de som ligger efter rast. Detta tror hon beror på att hennes klass äter sen lunch och att eleverna då blir hungriga som leder till att de har svårt att sitta still. För att upprätthålla ordning i klassrummet säger Klara till sina elever och sätter tydliga gränser. Detta brukar oftast fungera



fastän hon hade önskat att eleverna mognar själva, det är som hon säger en del av deras ansvar att inte stöka omkring under lektionstid. Hon upplever sig kanske vara för snäll.

Emil: Vad försöker du skapa för relation till eleverna?

Klara: Ja vad ska vi kalla den, jag är nog så som person att jag vill ha naturligtvis en god kontakt med dom. Jag vill kunna prata med dom och jag vill att dom ska kunna komma och prata med mig om det är någonting. Så att jag är ju inte den där auktoritära ledaren, för jag är inte sådan som person, så att det bär mig lite emot. Sedan kanske jag skulle behöva lite mer utav det, det är nog möjligt.

Emil: Vad får dig att tänka så?

Klara: Att, ja det är att dom inte lyssnar. Jag vet ju inte vad det beror på att dom inte lyssnar, dom lyssnar säkert men dom glömmer bort sig. Och är det någonting som jag gör eller inte gör, jag har funderat en del över det.

Det är som hon säger inte alltid lätt att engagera och hålla reda på så pass många elever men i grund och botten tror hon det handlar om att skapa en god kontakt med sina elever.

## 6. Diskussion

Nedan följer en återkopplande diskussion kring litteraturen och de resultat som uppkom i undersökningen.

### 6.1 På vilka sätt görs bedömningar i samhällskunskap?

Samhällskunskapsämnet är i ständig förändring och förväntas innehålla medel och verktyg för att elever i framtiden ska kunna leva och verka i samhället. Harrie, Larsson (2012) och Kristiansson (2014) ser likt min egen syn att undervisningen bör riktas och organiseras utifrån elevnära sammanhang. Dessvärre lägger detta också ett stort ansvar på läraren att vågar utmana och utveckla sin undervisning.

Ett återkommande exempel i litteraturgenomgången från flera forskare (Grönlund, 2011, Larsson, 2007; Forsberg, 2011) handlade om att inleda lektioner med övergripande frågor eller idéer för att senare precisera med mindre och knyta ihop säcken. Vilka jag även kunde tolka fanns i Karins klassrum, hon brukar forma sin undervisning utifrån en idé eller flera för att i slutet på varje lektion formulera ett par frågor för att se om sina elever förstått innehållet. Vilket i sig kan tyda på att undervisningen hade nyanser av formell bildningsteori som i sin tur utvecklar det formativa bedömningsklimatet i hennes klassrum.

Det jag kom att uppleva under mina observationer var en förhållandevis förväntad bild. Varken Palmérs (2008) eller Anwards (1983) uttryck för språklig undervisning visade sig ha någon framträdande roll i klassrummen utan baserades på förgivettaganden i undervisningen. Ser vi till den observationen med Karin karaktäriserades denna med hjälp av en av Palmérs kännetecknande samtal. Den lärarledda vilken går under IRF förkortningen. I för initiering alltså lärarledd fråga som bedömningstillfället kom att rikta sitt fokus, R som står för respons vilket var elevernas svar på White board-tavlorna och slutligen den minst framträdande F, feedback, vilket var nästintill obefintlig under mitt observationstillfälle. Skulle jag känneteckna Klaras förhåller det sig mer till Palmérs definiering som det dialogiska och monologiska klassrummet, där fokus ligger vid en interaktiv undervisning som syftar till förståelse och mer djuplodande samtal. Den fråga jag ställer mig efter denna upptäckt är om vi accepterar ett sådant klassrumsklimat i dagens samhälle? Ska vi distansera oss från

eleverna och vara auktoritära i klassrummet eller istället dela på tillfällena som ges under daglig basis och faktiska ta och lära oss av varandra. Detta är någonting lärare ute i landet behöver ställa sig frågande till.

Karin och Klara använde sig framförallt av matriser när de utförde bedömningar av sina elever vilket också är någonting kännetecknande för skolor överlag i landet som Carlgren et al. (2009) skriver. Dessa kan vara utvecklade till enskilda prov, som jag kom att observera i Karins klassrum, där kryss sattes för uppnått E-krav eller inte. Men som Skolverket (2011c) skriver talar läroplanen om ett lärande vilket ska ge beständiga kunskaper, färdigheter och metoder som ska främja elevers intresse för lärandet. Vilket också påtalar huvudansvaret för att elevens förmågor ska stå i centrum, att då som Karin skapa och utföra enbart sakkunskaper är det ett sätt att skapa sådana tillfällen? Eller hade man kunnat motivera och främja lärandet på ett annat sätt? En alternativ väg att gå är som Klara att forma svaren på ett sätt som tillåter eleverna att öppet resonera kring frågorna för att de på olika kunskapsnivåer kan visa sin förståelse. Det är med hjälp av kollegor, skolledning, elever och föräldrar som Skolverket (2011c) menar att undervisningen ska formas. Det handlar om att lärare ska ta ansvaret för att bedömningen blir ett redskap för lärande och inte ett kontrollverktyg för vem som är mest påläst inför en examination.

Likt det Carlgren et al. (2009) belyste i litteraturgenomgången kan vi se att Karin och hennes skola utvecklat praxis specifika för exempelvis samhällskunskapen vilka visade på E-krav. Detta är i sin tur ingenting problematiskt eller osannolikt att skolor gör vad man däremot behöver vara uppmärksam till är utformningen av Karins så-kallade E-frågor, alltså frågor utformade för att enbart kunna säkerställa att eleverna uppnått ett E. I sin helhet hämmar en sådan typ av bedömning den potential som kunnat uppstå i klassrummet, vilket varit intressant att se.

Karin upplevde bedömning som någonting positivt och ansåg det i sig inte vara någonting svårt att utföra. Det Nordgren (2012) tog fasta vid i litteraturgenomgången var förståelseaspekten för lärandet vilket hon enligt mina upplevelser faktiskt tillgodosåg. Med hjälp av de digitala medlen i undervisningen upplevde jag att eleverna var välinformerade om vad de blev

bedömda inom såväl som att Karin utförde en allsidig bedömning, om än lite statisk i vissa delar. Nordgren och Odenstad (2012) menar dock som ett råd att tydlighet i undervisningen som Klara gjorde gör att elever kan besvara öppnare frågor, en fråga jag ställer mig är varför inte Karin utnyttjade sin tydlighet i undervisningen och tillät sina elever vara mer öppna i sina svarsformuleringar. De nämner även att lärare generellt ser ett stort värde i faktakunskap vilket jag upplevde att Karin såg också, kanske är det så att E-kraven i kunskapskraven förutsätter att elever enbart ska ha basala kunskaper? Som Carlgren et al. (2009) dessvärre belyser kan vi också se att utifrån SOLO-taxonomin även här finns kännetecknade drag vilka även Karin använde sig av i sina formuleringar av E-kraven. Att se lägsta nivån, E, som att man har förståelse av fakta och grundläggande element eller aspekter av i det här fallet samhällsekonomi. Vilket för mig är alarmerande då kunskapskraven tydlig redovisar att oavsett E- eller A-kraven ska eleverna på ett eller annat sätt ha en meta- kognitiv förståelse för innehållet men på olika nivåer.

Enligt den forskning som Skolinspektionen (2013) presenterade i forskningsöversikten kan vi se att lektioner behöver utformas utifrån syftet att låta elever muntligt resonera orsaker och konsekvenser samt ges tillfälle att diskutera likheter och skillnader mellan dessa. Klara tar upp att hennes undervisning jag kom att observera kretsade kring källkritik och motiverades utifrån att kursplanen i den svenska skolan genomsyras utav denna aspekt. Däremot upplever hon osäkerhet när det kommer till betygsättning och bedömning inom detta område, vilket även Kristiansson (2014) samt Harrie och Larsson (2012) även belyser i forskningsöversikten från ovan. Kan det vara att Klara upplever en osäkerhet inom samhällskunskapsämnet för att det inte saknas tydliga ämnesmarkörer?

Hur som helst är det läraren som har huvudansvaret för att elevens förmågor står i centrum för undervisningen och bedömningen vilket Skolverket (2011c) skriver. Däremot kan detta ses som problematiskt om huvudmannen på skolan inte förmedlar vikten av att lärarna ska diskutera detta i samråd med varandra. För att minska svårigheterna med bedömning skriver Nordgren (2012) att det är viktigt att planera undervisningen utifrån förståelseaspekten av ett ämne. Detta kräver dock också att läraren är införstådd med denna.

Ska vi som lärare ges möjlighet att utföra såväl reliabla som valida bedömningar behöver vi ges tillfällen att reflektera och problematisera våra erfarenheter gentemot våra styrdokument. Det samtalet med Klara visade var raka motsatsen och konsekvensen av det blir att som Karlsson (2011) och Kristiansson (2014) visar ett glapp mellan ämneskunskap och ämnesdidaktik. Vilket i sin tur föranleder till ett oreflekterat lärande. Detta är i sig alarmerande och leder till obehag från eget håll.

## **6.2 Hur förekommande är det att bedöma elever muntligt i samhällskunskap?**

Den muntliga förmågan brukar i skolan ofta tas förgiven som flertalet författare i litteraturgenomgången belyser. Skolinspektionen (2013) menar dock att samhällskunskapens lärare behöver lära elever att använda färdigheter såsom att formulera sig i såväl tal och skrift. Därtill menar också Skolverket (2011a) likaså Skolinspektionen att elever behöver ges fler tillfällen i undervisningen att samtala, pröva argument, diskutera och resonera inom ämnet. Ett sätt att göra detta på är genom skriftliga prov där eleverna ges tillfälle att skriftligt resonera kring olika aspekter som Karin gjorde, men varför stanna där?

Tyvärr vill jag påstå att min observation inte kom att belysa någon form av bedömning av elevernas muntliga förmågor med Karin. Däremot tyckte hon att White board- tavlorna kunde kategoriseras mer åt det muntliga bedömningshållet då hon presenterade frågan och eleverna skrev dom skriftligt, diskutabelt. Jag vill dock påstå att utifrån mina upplevelser hade språkutvecklingen ingen direkt framträdande roll i undervisningen då problemspekter såsom resurslärare inte alltid fanns tillgängliga och att eleverna tyckte om att skriva mer än att prata. En fråga jag då ställer mig är hur eleverna tycker om att skriva mer om de inte fått erfara eller undervisats i möjligheterna med samtal? Däremot i Klaras klassrum framkom den muntliga bedömningen tydligt vilket motvisar Karins idéer. Det är möjligt att göra större bedömningar med hjälp av elevernas muntliga förmågor, det handlar dessvärre om tid. Som de båda belyste är denna svår att tillgodose utan en resurslärare vid muntliga bedömningstillfällen.

Som Anward (1983) tog upp i litteraturgenomgången kräver ett samtal förmågan av deltagarna att lyssna för att de också ska få en förståelse. Men vad är det som existerar i

klassrummen ute i landet idag? Lärare som håller tio minuters presentationer som senare överlämnar eleverna till att arbeta självständigt eller i grupper. Ibland ges de tillfälle att diskutera i grupper. Jag menar likt Anward att förståelsen för samtal, diskussion och argumentation inte kommer upp från tomma intet utan dessa behöver uppmärksammas av lärare för att erbjuda eleverna en fördjupad förståelse till innehållet. Därför ställer jag mig kritisk till rådande undervisningsform där den skriftliga förmågan ges ett alldeles för stort utrymme i både dag-till-dag undervisning likaså under nationella prov.

Att detta i sig är problematiskt är för att lärare ofta tar förgivet att elever förstår eller lär sig att förstå samtal och språkliga funktioner som de tidigare inte stött på. Detta medför en osäkerhet från elevernas sida vilka inte vågar ta för sig och utmana varandra i klassrumssituationer. Lärare kan påstå sig ha diskussioner och öppen dialog i daglig undervisning men tyvärr ställer jag mig kritisk till dessa klimat då jag varken hört eller erfarit från deras sida någon vidare större utläggning för vilka medel och verktyg de ger eleverna innan de sätts inom dessa situationer. Det är som Palmér (2008) skriver ”inte samtalets organisation som definierar resonemanget utan dess kvalitet (s. 17)”.

Vad som uppkom från min observation såväl som i mina intervjuer med Karin och Klara var deras driv och fokus till att arbeta elevnära. Vilket flera forskare i min litteraturgenomgång (Forsberg, 2011; Larsson, 2007; Hill, 2007) enades var någonting eftersträvansvärt i undervisningen, då detta fyller elever med en inre motivation och driv för ämnet. Elever som Forsberg talade med uppskattade diskussioner i klassrummet vilket också ledde till en bättre social miljö. Jag tror mycket väl att små White board-tavlor fungerar i klassrummen men som även belystes i resultatets delen handlar det om att tillvarata de situationer som uppstår i undervisningen. Elever som för mer utvecklande svar har från mina egna upplevelser säkerligen mer att säga och är säkerligen intresserade av att belysa andra aspekter som bevisligen framkom under mitt observationstillfälle med Klara. Därvid kan heller inte frågor stannas vid att vara fasta för rätt- respektive fel-svar.

Grönlund (2011) nämner också att det som har betydelse i klassrummet är vad läraren gör likaså hur återkopplingen framförs. Karin berättade om hur hon med hjälp av såväl dialog,

anteckningar och kommentarer på elevernas uppgifter hade en framåtsyftande strävan att hjälpa sina elever uppnå bättre resultat. Vilket kan tyda på att hon använde sig av såväl analys som reflektion för att med goda förutsättningar sträva efter att eleverna får en bättre förståelse till sina förutsättningar. Black och William (2009) beskrev även de om en social värld av klassrummet och skolan där lärare tog hänsyn till sina elever och erbjöd de en bredare delaktighet i lärandet. Detta görs genom att använda formativ feedback vilket jag fick förklarat att Karin ofta använde sig av, såväl inom som utanför klassrummet. Dock upplevde jag att fokus inte låg så mycket i elevernas inre lärande utan mer de symboliska formerna av lärandet där ett högt betyg motsvarar en god förståelse. Vilket kan spekuleras i om undervisningen jag kom att observera var mer för yttre än inre motivation hos sina elever. I Klaras klassrum fick jag dock tillfälle att se en typ av formativ feedback vilken upplevdes nära och anknöt till elevernas bedömning. Detta skulle spekuleras i som ett mer inre motiverat lärande då läraren inte förlitade sig på att eleverna skulle svara rätt utan var intresserad på vilket sätt de svarade.

Karlsson (2011) skriver om en bristande flexibilitet och kreativitet vid betygsättning och bedömning inom samhällskunskapen, detta eftersom att kompletteringar brukar syfta till att möjliggöra en helhetsbedömning. Vilket både Klara och Karin redogjorde att de använde sig av när elever inte uppnått kunskapskraven. Det i sig är ingenting nytt eller oroväckande men varför nöja sig vid att bedöma elevernas muntliga förmågor vid enbart kompletteringar och mindre examinationer? Klara såg en liknande svårighet med Karin att bedöma elever muntligt när man står själv i ett klassrum, men är detta verkligen ett hinder?

### **6.3 Vilka möjligheter/hinder finns det att bedöma muntligt?**

Utifrån min intervju med Karin finns tydliga tecken för att elever behöver ges mer och närmre kunskap om sin omvärld. Eleverna som hon beskrev dem hade till en början inte vetskap om varken skatt, landsting, kommuner, stat eller dess utgifter och inkomster. Vilket vi lärare har till uppgift att upplysa våra elever om. Därför behövs undervisning som Harrie, Larsson (2012) och Kristiansson (2014) menar lyfter upp och intresserar våra elever. Vi behöver utveckla ett sammanhängande stoff inom samhällskunskapen och bedöma våra elever utifrån

flexibla, dynamiska och öppna examinationer i dessa grunder. Att som till exempel Karin gör använda tre olika former av bedömning i sin undervisning är en väg att gå för att tillgodose och upprätthålla allsidighet. Likaså även arbeta ämnesöverskridande och inte se läroplanens ämnen som skilda verk utan som något enhetligt vilket går att kombinera.

Karlsson (2011) betonar vikten av en reflekterande och kritisk lärare som på ett analytiskt och holistiskt sätt ser till sin bedömning gentemot styrdokumentet. Det kan vara bra att som Klara sade sig göra ställa sig frågande under lektionsförberedelsefasen till styrdokumentet för att se till att man bedömer rätt sak vid rätt tillfälle. En sådan lärare har goda förutsättningar för att minska det pedagogiska glappet som många aktiva lärare har, alltså problematiken med att skapa en god koppling mellan lärares ämnesmässiga- och deras allmändidaktiska kunskaper. Detta går att göra i samråd med andra lärare som Karin gör i sitt lärarlag, där de veckovis delar med sig och diskuterar sin undervisning. Till skillnad från i Klaras lärarlag där lärarna upplevdes arbeta självständigt. Det handlar om att förändra och förbättra ämnesdidaktiken från någonting statiskt och oföränderligt till någonting dynamiskt vilket ständigt går att förnya och förbättra från en undervisningsaspekt.

Den forskning Skolinspektionen (2013) hänvisar till i litteraturgenomgången visar att en inkluderande aktiv argumenterande undervisning utvecklar såväl kommunikationen som miljön i klassrummet. Detta i sig har också en gynnsam effekt på elevernas studieresultat. Alltså, när elever får tillåtelse att samtala i klassrummet kring det stoff som berörs i undervisningen knyter de an och utvecklar sin förståelse till innehållet. Därför kan vi enas om att en inkluderande samt dynamisk undervisning är någonting att eftersträva, att låta elever såväl skriva som att samtala, att försöka skapa en balans mellan dessa två färdigheter. Anward (1983) belyste i litteraturgenomgången att språkligt yttrande kräver mer än förståelsen för grammatiska regler, det kräver också från eleverna såväl som lärarens sida en förståelse till underliggande regler för ett samtal och dess förutsättningar. Jag vill påstå att man behöver tydligt klargöra för sina elever under vilka premisser en lektion ska utgå ifrån och att det kan gynna och tillföra att man kan utföra muntlig bedömning även i större klasser. Det handlar om att skapa en framgångsrik undervisningsmiljö där det som Anward skriver finns tydliga regler för turtagande inom såväl innehåll som språklig form. Vi tar den språkliga utvecklingen bland elever för givet vilket kan vara en aspekt till att klassrum ibland upplevs som stökiga. Elever



kan helt enkelt inte uppskatta och förstå tillsägelser och tillrättavisningar utan ett motiverat argument för varför de ska ändra sitt uppförande. Palmér (2008) skriver om detta i litteraturgenomgången och jag kan inget annat än hålla med då vi alltför ofta stannar undervisningen vid att tystnad och arbetsro är bra för undervisningen, men till vilken kostnad ställer jag mig frågande.

Karin berättade i sin intervju att hon försöker låta eleverna vara delaktiga i undervisningsanpassningarna. Detta gör hon genom utvärderingar efter avslutade segment i sin undervisning, vilket är en god väg att gå. Dessvärre kan jag med stöd från litteraturen se en viss problematik i detta också, då hon upplever sig ge eleverna ett relativt stort inflytande. Vilket i min mening inte var fallet, jag ser att det finns större möjligheter för henne att uppfylla och utveckla sin undervisning, låta eleverna ta en större plats i klassrummet och skifta fokus från den resultatbaserade synen på kunskap. Istället låta undervisningen utformas till att vara mer problematiserande och undersökande som Karlsson (2011) skriver. Som Palmér (2008) skriver kan en muntlig undervisningsmetod leda till en större språkmedvetenhet, som Klaras bedömning visade exempel på då hon chockerades av elevernas vokabulär, vilket Karin som även är svensklärare har stora förutsättningar för att utveckla.

I litteraturgenomgången belystes olika lärartyper med hjälp av både Karlsson (2011) som Palmér (2008) presentationer av dem. Det fanns för att förfriska minnet exempelvis *faktafördjuparen* och *samhällsguidande läraren* vilka båda kännetecknades som olika roller en lärare kan erhålla i klassrummet. Vad de två forskarnas studier visade på var att bedömningen skiljer sig åt mellan dessa olika lärare såväl som att en ledarstil i klassrummet också skapar atmosfären i elevernas arbetsmiljö. Karin för att ställa detta gentemot litteraturen såg sig som en auktoritär lärare vilken ville ha arbetsro i klassrummet men också en trygghet. Hon upplevde likaså som Palmér och Larsson (2007) att undervisningen borde riktas mot att släppa fram, engagera och motivera eleverna. Detta skapade Karin genom att tillåta sig själv såväl som sina elever att göra bort sig. Klara däremot upplevde jag som den mer samhällsguidande läraren vilken försökte uppnå en elevnära undervisning, dessvärre upplevde hon det som att undervisningen i vissa aspekter var roderlös. För att skapa ett delaktigt såväl som kommunikativt klassrum behöver läraren ha en central roll och därigenom också

organisera ett deliberativt klassrumsklimat vilket ger eleverna påverkansmöjligheter. Det deliberativa klassrummet skapas inte ur tomta intet utan det är som Cole (2013), Forsberg (2011) samt Larsson (2007) redogör upp till läraren att få detta att fungera. Förflyttar man gradvis ansvaret från lärare till eleverna och ger dem större delaktighet i undervisningen finns det stora möjligheter till att bedöma sina elever. Det handlar om att under de situationer där klassen upplevs vara verbal, exempelvis som Klara nämnde vara problematiskt, att tillvarata de tillfällena och konstruktivt bemöta det med utmaningar vilka kan berika en sådan miljö. Istället för att se det som ett hinder handlar det om att skapa möjligheter kring sin egna klass förutsättningar. Rent teoretiskt är oftast detta lätt att påpeka men kan vara svåra i praktiken att genomföra. Men jag vidmakthåller att om det skapas en ömsesidig respekt till varandra i klassrummet så finns det inga direkta gränser för hur mycket eller vad som går att uppnå i undervisningen.

Ställer vi resultaten av Klaras och Karins intervjuer samt observationer kan vi se tydliga skillnader. Karin tillhör ett lärande vilket syftar till att i bästa möjliga mån uppnå ett högt resultat, till skillnad från Klara som tillhör ett lärande vilket vill ge eleverna vikten och förståelsen för lärandet. Ingenting av dem har rätt eller fel i sin syn kring lärandet och jag är inte den som ska slå dem på fingrarna. Vad min undersökning däremot tydligt redogör är att Klaras elever uppskattar att få diskutera och resonera medan Karins elever utifrån mina upplevelser intresserar sig för höga resultat. Detta kan bero på att Klara undervisar en klass fem och Karin en klass sex, men vad säger det egentligen? Jo att under fyran och femman riktar undervisningen sig till att engagera och motivera lärandet. I sexan däremot finns inte den tiden utan då ska eleverna i bästa möjliga mån dokumenteras och bedömas så ofta som möjligt. Ur ett annat perspektiv kan resultatet från undersökningarna också antyda att de två skolorna de gjordes på kommer från olika skoltraditioner, där Klaras skola är främst intresserad av att eleverna uppnår höga resultat. Gentemot Karins där det finns ett större intresse att tillgodose och uppmuntra elever till ett livslångt lärande. En annan aspekt som också är viktig att belysa är de Karin och Klaras syn och bakgrund till läraryrket, de båda var ursprungligen högstadie- och gymnasielärare men hamnade i slutändan på mellanstadiet. Om detta skulle anspela eller påverka deras syn på att bedöma muntliga förmågor lämnar jag osagt men det finns helt klart flertalet aspekter som behöver tas i konsideration när man utformar, planerar och utför bedömning. I slutändan handlar det om att tillgodose varje elevs enskilda

behov och för att göra detta krävs allsidig bedömning och en lärare vilken är införstådd med läroplanen. En sak som går att enas om är att lärare behöver upprätthålla en god balans mellan sin ämnesteoritiska och ämnesdidaktiska kunskaper.

Att kombinera skriftlig som muntlig bedömning som undervisning skulle kunna nyttja och berika lärandet bland elever. Likaså tror jag att en delaktighet inom bedömning som Black och William (2009) skriver om även det skulle berika lärandet. I och med att eleverna successivt ges mer ansvar och förståelse till sitt eget lärande. Vi kan inte ignorera eller negligera eleverna utan behöver lyfta upp dom och ge dem ansvar för sitt eget lärande. James och Antonlou (2013) visade att för att uppnå formativa bedömningens fulla potential behöver lärare träna, utveckla och ges stöd för att ges en förståelse till det. I grund och botten handlar det om att vi som lärare behöver skapa och utveckla en bättre förståelse till relationen mellan oss och våra elever. Detta för att vi i slutändan ska ges möjlighet att kreativt och berikande kunna utmana och motivera elevernas lärande.

## **6.4 Framtida forskning**

För framtida forskning skulle jag rekommendera att undersöka möjligheterna kring att bedöma elevers muntliga förmågor. Detta tror jag går att utveckla genom att framförallt se till hur relationerna mellan lärare och elever är. Utifrån mina undersökningar och den litteraturgenomgången från ovan blev det tydligt att det fanns en koppling mellan eleverna och lärarnas förtroende till varandra, vilket i sin tur antingen främjade eller hämmade utvecklingen av samtal och bedömning i klassrummen. Det hade också varit intressant att se till vad olika klassrumsklimat tillåter för hinder respektive möjligheter i lärares bedömning. Att bygga upp ett förtroende till sina elever som lärare menar jag är en av de fundamentala grunderna för undervisningen. Vilket skulle kunna leda till mer inspirerande och kreativa undervisningsformer. Slutligen skulle jag rekommendera att forska inom lärares metodarbete när de utför examinationer av muntliga förmågor, då detta utifrån ovanstående resultat och analys hänvisar till, skiljer sig åt.

## Referenser

### Tryckta källor

- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2. Liber.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Nordstedts.
- Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2012). *Betyg i teori och praktik*. Red. Betyg och ämnesdidaktisk bedömning, s. 9- 19. Gleerups.
- Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2012). *Betyg i teori och praktik*. Red. Betygshistorik, s. 21- 38. Gleerups.
- Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2012). *Betyg i teori och praktik*. Red. Kunskap och Betyg, s. 61- 74. Gleerups.
- Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (2012). *Betyg i teori och praktik*. Red. Prov och provfrågor, s. 75- 94. Gleerups.

### Elektroniska källor (Senast hämtat: 25052015)

- Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*.  
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:458987/FULLTEXT01.pdf>
- Antonlou, Panayiotis & James (2014). Mary. *Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies*.  
<http://link.springer.com.bibproxy.kau.se:2048/article/10.1007%2Fs11092-013-9188-4>
- Black, Paul & William, Dylan (1998). *Assessment & Classroom learning*.  
[http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEsQFjAD&url=http%3A%2F%2Fcontent.cqu.edu.au%2FFCWeb%2FgetFile.do%3Fid%3D24450&ei=SpN8VJ\\_uEOH9ywOj5oCYBw&usq=AFQjCNEfwo70AAHY3feAqVYOq6AHW8yhmA&bvm=by.80642063,d.bGQ](http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEsQFjAD&url=http%3A%2F%2Fcontent.cqu.edu.au%2FFCWeb%2FgetFile.do%3Fid%3D24450&ei=SpN8VJ_uEOH9ywOj5oCYBw&usq=AFQjCNEfwo70AAHY3feAqVYOq6AHW8yhmA&bvm=by.80642063,d.bGQ)
- Black, Paul & William, Dylan (2009). *Developing the theory of formative assessment*.  
[http://teacherscollegesj.edu/docs/47-developingthetheoryofformativeassessment\\_12262012101200.pdf](http://teacherscollegesj.edu/docs/47-developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf)

- Forsberg, Åsa (2011). "Folk tror ju på en om man kan prata" *Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*.  
<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A393816&dswid=4279>
- Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394719/FULLTEXT01.pdf>
- Harrie Jonsson, Anna & Larsson, Hans Albin (2012). *Samhällsdidaktik- sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*. (red.)  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:555944/FULLTEXT01.pdf>
- Karlsson, Annika (2011). Samhällsguide, individualist och moderator-  
*Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygssättningrelaterat arbete*.  
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:395830/FULLTEXT01.pdf>
- Kristiansson, Martin (2014). Nordidactica- *Journal of Humanities and Social Science Education*.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736185/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, Kent (2007). Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet- *överbäganden kring en deliberativ didaktik*.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01.pdf>
- Palmér, Anne (2008). Samspel och solostämmor, *Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*.  
[http://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/135898\\_annepalmersamspelochsolostammor.pdf](http://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/135898_annepalmersamspelochsolostammor.pdf)
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564)
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11*.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575)
- Skolverket (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan*.  
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

[publikation? xurl =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687)

Skolverket (2011d). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>

Skolinspektionen (2013). *SO- ämnen år 7-9, Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*.

<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/so/kvalgr-sam-slutrapport.pdf>

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

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

## **Sekundära källor (Senast hämtat: 25052015)**

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., et. al. (Eds.), (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.

Anderson, Kate T, Zuiker, Steven J, Taasoobshirazi, Gita & Hickey, Daniel T (2007). *Classroom Discourse as a Tool to Enhance Formative Assessment and Practice in Science*. <http://www.tandfonline.com/bibproxy.kau.se:2048/doi/pdf/10.1080/09500690701217295>

Arfwedson, Gerd. (1996). *Vad är ämnesdidaktik – och vad kan ämnesdidaktik vara*. Häften för didaktiska studier nr 57. Lärarhögskolan i Stockholm.

Cole, Hayley J (2013). *Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom*. <http://www.publicdeliberation.net/cgi/viewcontent.cgi?article=1274&context=jpd>

Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. <http://www.oru.se/PageFiles/11905/Deliberativasamtal.pdf>

Englund, Tomas (2006). *Deliberative communication: a pragmatists proposal*. <http://www.oru.se/PageFiles/11905/Deliberative22483157.pdf>

Gans, H. J. (1968). The participant- observer as human being: Observations on the personal aspects of fieldwork. I: H. S. Becker (red.), *Institutions and the person: Papers presented*

- to Everett C. Hughes. Chicago: Aldine.
- Geertz, C. (1973), Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I: C. Geertz, *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gold, R. L. (1958), Roles in sociological fieldwork. *Social Forces*, 36, s. 217- 223.
- Guba, E.G. & Y. S. Lincoln (1994), Competing paradigms in qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hill, Margreth (2007). "Coola killar pluggar inte" i *Utbildningsvägen – vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*, red. Jonas Olofsson. Stockholm: SNS förlag.
- Krathwohl D. R.; Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice*, 41(4), p 213-218.
- Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education, 21.
- LeCompte, M. D. & J. P. Goetz (1982), Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, s. 31- 60.
- Oscarsson, V (2005). *Elevers demokratiska kompetens: rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) - samhällsorienterande ämnen*. Göteborg: Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

## Muntliga källor

Intervju 1 Karin, 2015-03-16

Intervju 2 Karin, 2015-04-13

Intervju 1 Klara, 2015-04-20

Intervju 2 Klara, 2015-04-22

## **Bilaga 1, Samtyckesavtal**

### **Samtyckesavtal för deltagande i examensarbete inom grundlärarprogrammet vårterminen 2015**

Studiens syfte är att undersöka möjligheterna och de hinder som kan uppstå vid bedömningen av elevernas muntliga förmågor inom området av Samhällskunskap. Vad studien kommer att behandla är huruvida det är möjligt att bedöma elever muntliga förmågor i samhällskunskap, dessutom om det existerar muntlig bedömning i nuläget och hur den då används.

Idén till studien kom från att bedöma elevers muntliga förmåga i ämnet samhällskunskap på mellanstadiet är ett utforskat område. Det finns flertalet forskare som med hjälp av deliberativa metoder, formativ återkoppling samt studier kring klassrumsklimat som talar för att samtal i undervisningen är någonting en lärare bör göra oftare för att lyfta upp och utveckla lärandet bland elever.

#### **Villkor för studien:**

- Deltagandet i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.
- Du är anonym i studien och ingenting du säger eller skriver kommer kunna gå att kopplas till dig eller till din arbetsplats.
- Jag (Emil) har tystnadsplikt och allt som kommer fram i undersökningen kommer endast diskuteras med berörda parter på universitetet.
- Dina svar kommer enbart användas i forskningssyfte.

Jag har tagit del av villkoren för studien och förstått studiens syfte.

Datum: \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_



## **Bilaga 2, intervjufrågor**

(Skickade till undersökningspersonerna)

På vilka sätt görs bedömning i samhällskunskap?

Vad används bedömningen i samhällskunskap till?

Hur ställer sig er bedömning i relation till Lgr11?

Utifrån bästa förutsättningar, finns det något du skulle vilja ändra i din bedömning?

Under vilka ramar förhåller sig er bedömning?

Vad/Hur kommuniceras kraven till eleverna för bedömning?

Vad kännetecknar muntliga förmågor för er? Definiera

Finns det märkbara skillnader i muntlig/skriftlig bedömning?

## **Bilaga 3, Observationsmatriser**

Datum

Klass

Antal elever

Ämne

Längd lektion

Längd observation

Form/innehåll

Beskrivning av observation

- Förlopp
- Helhet av arbetspasset
- Reflektioner

Efter observationstillfället

<b>Helhet</b>	1	2	3	4
Innehåll mot kunskapskrav				
Lektionsstruktur (variation)				
Elevanpassningar				
Utformning av bedömning mot kunskapskrav (elevnära)				
Bedömningsaktualitet (relevans)				

<b>Läraren</b>	1	2	3	4
Återkoppling				
Utmaning				
Framåtsyftande				

<b>Eleverna</b>	1	2	3	4
Utmaning				
Respons				
Framåtsyftande				
Upplevelse				

Under observationstillfället

<b>Vem styr/Talar?</b>	1	2	3	4
Lärare				
Elev				
Lärare/Elev				
Övrigt				

<b>Vad fokus?</b>	1	2	3	4
Innehåll				
Muntlig förmåga (elever)				
Lärarens instruktioner				

<b>Bedömning</b>	1	2	3	4
Respons				
Elevkontakt				
Förmågor				
Innehåll				

<b>Lektionsstruktur</b>	1	2	3	4
Instruktion (Lärare)				
Elevförberedelser				
Hjälpmedel (Elever)				
Närvaro				