

Södertörns högskola / Institutionen för livsvetenskaper
Examensarbete avancerad nivå 15hp / Utbildningsvetenskap /
Höstterminen 2012 / Lärarutbildningen

**Bedömningsarbete i grundskolans tidigare år-
lärandesyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis**

En jämförande studie mellan Sverige och Ryssland

Av: Anna Permjakova

Handledare: Leif Runefelt

Abstract

Issues related to knowledge assessment and its consequences for both the individual and the entire school system are topical in today's school debate. The mere fact that didactic issues that focus on assessment are discussed actively not only in scholastic environments but even in media and other communities is further proof that knowledge assessment is an important and complex phenomenon in our lives.

The subject that I have chosen to look into is about how the work with assessment issues is handled in Swedish as well as Russian elementary school's early years. The goal with this study is to see how my studies have been conducted with a qualitative approach by which I collected qualitative information in the form of documents, papers and interviews. To make the approach even more appropriate for my area of research, I have chosen to merge two qualitative research methods. The first is a qualitative content analysis which analyses the governing documents. The second method is qualitative interviews with two elementary school teachers who are active in a Swedish elementary school and two Russian elementary school teachers.

The conclusions that I have arrived at through my research of the Swedish and Russian governing documents is that both countries' nationally designed governing documents express a sociocultural approach to learning. The comparison Swedish and Russian also show that formative assessment function has been given a prominent role in the school's assessment. Concurrently the analysis of these governing documents show that summative function is not abolished. Russian and Swedish informants who participated in this study confirm that the formative assessment has assumed an important position in teaching. However there is a difference between Swedish and Russian informants concerning summative assessment in elementary school's early years.

Keywords: Learning, assessment principles, assessment, formative assessment, summative assessment, assessment practice.

Nyckelord: Lärande, bedömningsprinciper, bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, bedömningspraktik.

Title: Assessment in elementary school's early years – approach to learning, assessment principles and teaching praxis. A comparative study between Sweden and Russia.

Period: Autumn 2012

Author: Anna Permjakova

Tutor: Leif Runefelt

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Teoretiska utgångspunkter	3
3.1 Lärande och det sociokulturella perspektivet	3
3.2 Centrala begrepp	5
4. Tidigare forskning	6
4.1 Vad ska bedömas?	7
4.2 Varför behövs bedömning?	8
4.2.1 Bedömning i formativ mening	9
4.2.2 Bedömning i summativ mening	11
4.3 Hur ska bedömning genomföras?	13
5. Material och metod	14
6. Analys och resultatredovisning	18
6.1 Styrdokumentens syn på bedömningsarbete i grundskolans tidigare år	18
6.1.1 Styrdokumentens syn på vad som bedöms	19
6.1.2 Styrdokumentens syn på varför och när bedömning ska ske	20
6.1.3 Styrdokumentens syn på hur bedömningen ska ske	22
6.1.4 Styrdokumentens syn på vem som ska bedöma	22
6.1.5 Sammanfattning av styrdokumentens syn på bedömningsarbete	23
6.1.6 Resultatdiskussion	24
6.2 Några lärares syn på bedömningsarbete i grundskolans tidigare år	28
6.2.1 Lärares syn på vad som ska bedömas	28
6.2.2 Lärares syn på varför och när bedömning ska ske	29
6.2.3 Lärares syn på hur bedömning ska ske	31
6.2.4 Lärares syn på vem som ska bedöma	32
6.2.5 Sammanfattning av lärares syn på bedömningsarbete	33
6.2.6 Resultatdiskussion	34
7. Slutsatser och sammanfattning	38
8. Käll- och litteraturförteckning	42
8.1 Opublicerade källor	42
8.1.1 Intervjuer	42
8.2 Publicerade källor och litteratur	42
8.2.1 Elektroniska källor	42
8.2.2 Litteratur	44
Bilagor	47
Bilaga 1: Intervjuguide	47

1 Inledning

Frågor som berör kunskapsbedömning och dess konsekvenser både för den enskilde individen och hela skolsystemet är aktuella i dagens skoldebatt. Intresset för detta discussionsämne förklaras med att pedagogisk bedömning inte bara utgör en stor del av lärares vardag utan kräver även en särskild kompetens av bedömaren. Det faktum att didaktiska frågor som fokuserar på bedömning inte bara diskuteras aktivt i skolmiljön utan även inom media och övriga samhället är ytterligare ett bevis på att kunskapsbedömning är ett viktigt och komplext fenomen i våra liv.

1.1 Bakgrund

Temat som jag har valt att fördjupa mig i handlar om hur arbetet med bedömningsfrågor är utformat i den svenska respektive den ryska grundskolans tidigare år. Jag vill jämföra den svenska och den ryska grundskolans syn på lärande, bedömningsprinciper och lärarpraxis. Skälen till att jag har valt att skriva om detta tema är flera.

Ett stort intresse för bedömningsfrågor kan förklaras med att vi lever i ett samhälle, där nästan allt vad människorna gör betraktas, värderas och bedöms av omgivningen. Redan vid skolstarten möts elever av att deras kunskaper och färdigheter görs till underlag för bedömning som kan få uttryck i varierande former. Det faktum att bedömningen är undervisningens ständiga följeslagare gör det angeläget att undersöka hur ett betygssystem regleras av skolans styrdokument, hur synen på kunskap och lärande påverkar skolans val av bedömningsprinciper samt hur lärare uppfattar och omsätter skolans bedömningsarbete i praktiken.

Enligt Pauline Gibbons (2006:31) anses bedömning vara en komplicerad process där en särskild kompetens bland lärare efterfrågas. Astrid Pettersson skriver (2010:10) att eftersom bedömningsprocessen kräver en speciell kompetens av bedömaren och har ett stort inflytande både på den enskilda elevens lärande och hela undervisningens effektivitet bör detta område diskuteras, analyseras och problematiseras. Enligt Bengt Selghed (2011:199) framstår det tydligt att området kunskapsbedömning kommer att utgöra en större del i lärarens arbete i en snar framtid. Dessutom finns det signaler om att bedömningens syfte och inriktning kommer att genomgå förändringar under de närmaste åren. Enligt Christian Lundahl (2012:9) har det blivit allt vanligare att se bedömning som ett verktyg för lärande till skillnad från den bedömningssyn som fanns under 1900-talet, när bedömningen var starkt kopplad till ett urval till högre utbildning. Samtidigt poängterar Selghed (2011:199ff) att utifrån den diskussion kring bedömningsfrågor som pågår idag på det politiska planet, är det svårt att fastställa vilken

bedömnings funktion man är ute efter att betona och förstärka, formativ eller summativ. Det är viktigt att reflektera över vilka svårigheter som ligger inbäddade i lärarens uppgift att bedöma eleverna i skolan. Bedömningsarbetets utformning väcker frågan om den kompetens, som dagens lärare har, räcker för att genomföra en likvärdig och rättvis betygssättning i landet.

Selghed (2011:10) betonar att det väsentliga och grundläggande i skolans bedömningsarbete är de antaganden som det bygger på: kunskapssynen och bedömningsprinciper utifrån vilka bedömningen ska utföras. Eftersom lärarens förståelse för bedömningsarbetet avgör hur det kommer att tillämpas vid bedömningen av elevers prestationer är det viktigt att undersöka lärarnas syn på kunskap och bedömningsprinciper (ibid.). Samtidigt som den moderna samhällsutvecklingen kräver av lärarna en välutvecklad bedömningskompetens och de senaste forskningsrapporterna visar hur pedagogisk bedömning kan både styra och stödja elevers lärandeprocesser konstaterar Skolinspektionens senaste rapport av kunskapsbedömning i grundskolans tidigare år att många lärare i årskurs 1-3 uttrycker en osäkerhet när det gäller arbetet med att bedöma elevernas kunskaper samt inte alltid utgår ifrån de didaktiska frågorna som berör bedömning (Skolinspektionen 2012:6f).

Mot bakgrund av ovanstående anser jag att det är angeläget för mig som blivande lärare att fördjupa mina kunskaper kring bedömning utifrån de didaktiska frågorna varför, vad och hur. Ytterligare en bidragande orsak till mitt val av examensarbetets ämne är mina erfarenheter av två olika skolsystem som representerar två länder: Sverige och Ryssland. Jag är född och uppvuxen i Ryssland och under min uppväxt där skaffade jag mig en stor erfarenhet av det ryska bedömningssystemet. Under hela min lärarutbildning i Sverige har det känts viktigt och intressant att kunna jämföra Sveriges och Rysslands arbete med bedömning som tillämpas i grundskolans tidigare år för att med hjälp av likheter och skillnader försöka fördjupa mina insikter kring bedömningsarbete och dess betydelse för elevers lärandeprocesser och undervisningens utformning samt effektivitet.

Min förhoppning är att denna undersökning kan bidra till att läsare, genom att få inblick i två länders arbete med pedagogisk bedömning, får chansen att skaffa sig en djupare förståelse om kunskapsbedömningens såväl möjligheter som svårigheter.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att jämföra styrdokumentens samt några lärares syn på lärande och bedömning i den svenska och i den ryska grundskolans tidigare år.

För att kunna genomföra en jämförelse av synen på lärande och bedömning i den svenska och den ryska grundskolans tidigare år har jag valt följande frågeställningar:

- Vilken syn på lärande och vilka bedömningsprinciper uttrycks i de nationellt utformade styrdokument som reglerar undervisnings- och bedömningsfrågor i den svenska respektive den ryska grundskolans tidigare år?
- Vilken syn på lärande och bedömning har de svenska respektive de ryska lärarna?
- Vilka likheter och skillnader finns det i bedömningsarbete och lärandesyn i den svenska respektive den ryska grundskolans tidigare år?

För att kunna uppfylla studiens syfte har jag valt att granska de viktigaste nationellt utformade svenska och ryska styrdokumenterna samt intervjua fyra verksamma grundskollärare, där två av dem undervisar i en svensk grundskola och två andra i en rysk grundskola.

3 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom syftet med min studie är att bland annat undersöka vilken syn på lärande uttrycks av svenska och ryska nationellt utformade styrdokument samt av några intervjuade svenska och ryska grundskolelärare, får lärandebegreppet en stor betydelse för denna uppsats. Enligt Roger Säljö (2012:141) är förståelsen av lärande beroende av vilket teoretiskt perspektiv man använder för definitionen av detta begrepp. För att kunna diskutera frågor om lärande presenteras här nedan den teoriram som jag utgår ifrån i uppsatsens analys av Sveriges och Rysslands utformning av bedömningsarbete i grundskolans tidigare år.

3.1 Lärande och det sociokulturella perspektivet

Institutionaliserat lärande byggs alltid på antaganden om hur man ska undervisa. Medvetet eller omedvetet organiserar en lärare sin klassrumverksamhet utifrån olika föreställningar om vad som är produktivt att företa sig. På samma sätt bygger en läroplansförfattare sin text på mer eller mindre uttalad bild av vad lärande är och hur det kan iscensättas (Säljö 2003:72). Enligt Helena Korp (2011:14) har teorier, som bygger på olika definitioner av lärande och kunskap, en central roll i diskussioner om bedömning. Genom att innehålla hypoteser om hur lärande går till eller beskriva förutsättningar som anses vara gynnsamma för lärande samt diskutera hur effekter av lärande kan observeras berör dessa teorier på ett eller annat sätt lärandeprocesser (ibid.). Ett betygssystem ger uttryck för vad som ska bedömas och hur detta ska ske, vilket visar att en bedömningsprocess inte kan ses som en teknisk fråga utan alltid utgår ifrån föreställningar om vad kunskap och lärande betyder (Selghed 2011:10).

Med tanke på att teorier som på ett eller annat sätt rör lärande har en central roll i diskussioner om bedömning blir det viktigt att definiera lärandebegreppet. Enligt Henry Egidius (2002:149) är lärande en ”.../ 1990-talsterm för inläring som betecknar dels förvärv av kunnande och vetande, dels person som är i färd med att lära sig något /.../”. Knud Illeris (2001:13) urskiljer fyra grundläggande betydelser i begreppet lärande. Den första betydelsen handlar om det som man har lärt sig till skillnad från den andra definitionen vilken berör själva läroprocesser som leder till att en individ lär sig. Begreppets tredje betydelse beskriver samspel mellan en individ och dess omgivning medan den sista betydelsen av ordet synonymiseras med undervisning. Enligt Ingrid Carlgren (1999:9ff) förändras betydelsen av lärandebegreppet i takt med samhälleliga förändringar. I dagens diskurs om lärande dominerar ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2000:12f), som beskriver lärandebegreppet utifrån det sistnämnda perspektivet, utgår ifrån att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet vilken inte på ett enkelt sätt kan begränsas till bestämda arrangemang som skola och undervisning. I en mer grundläggande mening definierar han lärande som det ”vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (Säljö 2000:13).

Lärandebegreppets definition utifrån ett sociokulturellt perspektiv stämmer överens med min utgångspunkt i denna uppsats. Inläringsteorier som betraktar lärande i första hand som social process inbäddad i historiska och kulturella kontexter utgör ett sociokulturellt perspektiv, vilket ofta förknippas med L.S. Vygotskij's arbeten. I sättet att se på lärande som på ett aktivt konstruktionsarbete har de teorier som ingår i det sociokulturella perspektivet mycket gemensamt med kognitiva teorier. Men de sistnämnda teorierna bygger på idén att det är en individ som konstruerar kunskap, vilket begränsar den konstruktivism, som den kognitivistiska synen på lärande företräder, till individnivå. Under de senaste decennierna har sociokulturella teorier, som utgår ifrån att kunskap är något människor konstruerar gemensamt, blivit mycket populära inom utbildningsvetenskap och inte minst inom bedömningsforskning (Korp 2011:15f).

Den grundläggande tesen i de teorier som utgår ifrån Vygotskij är påståendet om att en individ föds med en uppsättning av basala psykologiska funktioner som är nödvändiga men inte tillräckliga för att kunna utveckla mer avancerade mentala funktioner, vars tillväxt bestäms av de kulturella och sociala sammanhang individen ingår (Korp 2011:15). Kommunikation och språkanvändning, som är helt centrala i ett sociokulturellt perspektiv, utgör länken mellan individen och dess omgivning. Genom kommunikation medieras omvärlden för individen och därmed sker kunskapssträdning. Ett barn lär sig inom ramen för de tankemönster, som

omgivningen tillåter och tillhandhåller, och i barnets socialisation in i kulturella mönster blir kommunikationen ett viktigt förbindelseelement mellan det inre (tänkande) och det yttre (interaktion) (Säljö 2000:66ff).

Enligt Säljö (2012:186) ansåg Vygotskij att högre psykologiska förmågor, såsom tänkande, kreativitet, avancerad problemlösning, språk och skapande, måste förstås som uttryck för människans förmåga att utveckla kulturella kunskaper. Säljö (2000:73) betonar att en sociokulturell teoriram betraktar kulturen som dynamisk. Enligt denna teoriram utvecklar olika samhällsliga verksamheter oupphörligt kulturella redskap (såväl psykologiska/språkliga som fysiska), som flyttar gränserna för människors intellektuella och praktiska förmåga, vilket leder till att lärande hos individer blir en fråga om hur de tar till sig dessa redskap och förmår behärska dem (ibid.). Således är en av de viktigaste aspekterna i det sociokulturella perspektivet att människorna oavbrutet befinner sig under utveckling genom att appropriera nya former av redskap från varandra under samspelsituationer. För att kunna uttrycka detta mer dynamiska sätt att se på lärande och utveckling används begreppet ”den närmaste utvecklingszonen”, som enligt Vygotskij är avståndet mellan vad en individ kan presteras på egen hand å ena sidan och vad samma person kan utföra med stöd från en vuxen eller i samverkan med mer kapabla kamrater (Säljö 2000:120). Enligt Korp (2011:17) har teorin om den närmaste utvecklingszonen stimulerat uppkomsten av olika ansatser att arbeta med bedömning och feedback som stöd för lärande och undervisning.

3.2 Centrala begrepp

Förutom lärandebegreppet rör sig uppsatsens innehåll kring bedömningsbegreppet samt bedömningens syfte och funktioner. För att kunna diskutera frågor om bedömningsarbete i grundskolans tidigare år är det därför nödvändigt att precisera vad dessa begrepp syftar på i den här uppsatsen.

- Bedömning

I vardagen sker bedömning för det mesta omedvetet vilket skiljer sig från skolan, där samma process organiseras på ett pedagogiskt och medvetet sätt. Med bedömning av en elevs kunskapsutveckling menas primärt den informationssamling och de observationer som görs runt elevens arbetsprestationer. I bedömningen ingår även en tolkning av den insamlade informationen, som kan användas vidare på olika sätt (Skolverket 2011a:56). Enligt Selghed (2011:11) är bedömning ”den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning om elevens totala utveckling, dvs. såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt

som socialt". I svensk forskning om bedömning med inriktning på grundskola (Skolverket 2010:8) definieras kunskapsbedömningar som "produktionen av ett vetande om ett barn och deras relation till sina kunskaper".

- Bedömningens syfte och funktion

Beroende på olika funktioner delas bedömning in i två typer: summativ och formativ. Den summativa bedömningens främsta funktion är att summera en elevs kunskapsnivå i relation till någon måttstock, exempelvis en betygsskala, en norm eller ett statistiskt värde (Lundahl 2012:11). Denna typ av bedömning brukar ske i slutet av en viss period och beskrivs i sammanfattande termer, till exempel i form av ett omdöme eller ett betyg, för att erbjuda eleven en samlad bild av uppvisade kunskaper (Pettersson 2010:8). Anders Jönsson (2012:138) betonar att det skriftliga omdömet skiljer sig från betyget genom hur komprimerad informationen är. Eftersom betyget används summativt, omfattar det flera mål och arbetsområden till skillnad från omdömet som kopplas till enskilda mål, krav och uppgifter med syftet att kunna tillämpas formativt (ibid.). Summativ bedömning kontrollerar hur långt eleven kommit och har inte som sitt syfte att hjälpa henne/honom vidare framåt i utvecklingen (Jönsson 2012:6). Summativ bedömning, vilken är en form av utvärdering i efterhand och ibland beskrivs som bedömning av lärande, skiljer sig från formativ bedömning, vars viktigaste uppgift är att påverka och forma elevens lärandeprocesser. Genom att utföras kontinuerligt och ge underlag för utbildningens gång strävar denna typ av bedömning efter att utveckla elevens kunskaper med hjälp av den information som framkommer tack vare en kunskapsutvärdering till skillnad från summativ bedömning, vilken bara visar ett resultat av utbildning. Formativ bedömning som först och främst används för att främja elevens lärande kallas även bedömning för lärande eller pedagogisk bedömning (Lundahl 2012:11ff; Skolverket 2010:9).

4 Tidigare forskning

Bedömning av en elevs kunskaper handlar i första hand om att samla in olika typer av information, som berör elevens arbetsprestationer, och sedan tolka insamlade data (Skolverket 2011a:6). Forskningen inom utbildningsvetenskap som fokuserar på bedömning utgår ifrån frågorna varför, vad och hur, dvs. bedömningens didaktik. Frågor som då blir viktiga att titta närmare på gäller bedömningens funktion, syfte och legitimering. Andra viktiga frågor om bedömningens didaktik handlar om vem som ska göra en bedömning samt var och när bedömningen ska ske (Skolverket 2010:29f).

Uppsatsens forskningsöversikt har som sitt syfte att presentera en kort genomgång som fokuserar på hur de ovanstående didaktiska frågorna diskuteras i dagens skolforskning. I slutet av 1980-talet började en ny bedömningskultur och nya synsätt på kunskapsbedömning växa fram. Förändringarna berörde inte bara vad, hur och varför man bedömer, men också vem som bedömer och hur resultaten används (Korp 2011:28). Såväl Lorrie A. Shepard (2000:65ff) som Korp (2011:28f) betonar att den nya bedömningskulturen bara kan förverkligas om synen på lärande och klassrummets kommunikationsmönster förändras. De nya synsätt på utbildning handlar om att alla elever kan lära sig samt att undervisnings innehåll ska inriktas mot komplext tänkande. Dessa synsätt tillsammans med dominans av konstruktivistiska inlärningsstrategier har lett till kunskapsbedömningens förändringar. Den nya synen på att bedöma och utveckla kunskap har under senare år förskjutit tyngdpunkten från undervisning till lärande. Det har blivit viktigt att bedömningen ska relatera till verkligheten utanför skolan, samt att bedömningen, som är integrerad med undervisningen och involverar elever, har sin fokus både på resultat och på inlärningsprocesser. Det har också blivit viktigt att uppgifterna, som eleverna jobbar med, ska stimulera komplext tänkande och problemlösningsförmåga samt att förväntningarna ska bli synliga för eleverna (ibid.).

4.1 Vad ska bedömas?

Ett återkommande tema i dagens utbildningsdiskussion handlar om vad som ska bedömas. Den senaste forskningen uttrycker en strävan efter att beskriva lärande som förmåga att göra något med inhämtade kunskaper, vilket leder till att det i forskningsdiskussioner fästs en större betydelse vid såväl ämnesövergripande förmågor som elevers förhållningssätt till sitt lärande. Den ökade fokuseringen på förmågor och förhållningssätt medför en förskjutning i bedömningsfrågor från produkter i form av faktakunskaper och färdigheter till processer i form av lärande och kunskapsbildning. I praktiken resulterar det i att det nu läggs större vikt vid en elevs förmåga att självständigt ställa produktiva frågor för att kunna lära sig med hjälp av försök och misstag istället för att bara besvara lärares frågor rätt (Lindström 2011:17ff).

Lindström sammanfattar tendenser i den internationella diskussionen kring frågan om vad som ska bedömas på följande sätt:

Förskjutning från bedömning av kunskaper och färdigheter i riktning mot bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer.

Förskjutning från produkter i fokus i riktning mot processer i fokus.

Förskjutning från att tonvikten ligger vid de rätta svaren i riktning mot att den ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter. (Lindström 2011:17)

Med utgångspunkt i de forskningsrön som nämns i SOU 1992:94 (1992) konstaterar Selghed (2007:61f) att i dagens kunskapsintensiva samhälle blir det allt svårare att ägna sig åt ett reproduktivt lärande med främst kvantitativa förtecken. Detta leder till att den kunskap som väljs ut till behandling måste ha mer förståelseinriktade drag. De fyra kunskapsformerna: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, samspelar med varandra och fungerar som varandras förutsättningar (ibid.). Bedömning ska utgå ifrån dessa kunskapsformer. De synliggör den kunskap som utgör undervisningens mål och därmed gör elevers insikter tillgängliga för bedömning (Korp 2011:47).

4.2 Varför behövs bedömning?

När Lindström (2011:11) redovisar tendenser i den internationella forskningsdiskussionen om bedömning konstaterar han att till de nya förändringarna, som har skett under senare år, hör framför allt att bedömning börjat tjäna fler syften och fylla skilda funktioner än tidigare. Enligt Lindström har det skett följande tyngdpunktsförskjutningar i synen på bedömningens syfte:

Förskjutning från att bedömning främst används för att kontrollera vad eleverna lärt sig i riktning mot att bedömning även används för att befrämja och diagnostera lärande.

Förskjutning från att bedömning och lärande hålls isär i riktning mot att bedömning av och för lärande sker fortlöpande.

Förskjutning från att läraren på egen hand bedömer elevernas kunskaper i riktning mot att lärare och elev tillsammans bedömer var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare.

Förskjutning från ateoretisk bedömning i riktning mot bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde. (Lindström 2011:11f)

Bedömningens syfte diskuteras för att kunna avgöra vilken typ av slutsatser som ska dras utifrån bedömningsresultatet och varför. Vanligt förekommande begrepp som används för att resonera kring bedömningens olika syften och karaktär är summativ och formativ bedömning. Lundahl (2012:51) skriver att enligt Andrade (2009) finns det internationellt sett en rörelse i riktning mot formativa bedömningar och bort från summativa bedömningar. Lundahl (2012:53) hänvisar till Kluger & DeNisi (1996), när han i sin forskningsgenomgång framhäver att historiskt sett har många studier om bedömning påpekat bedömningens negativa effekter på elevens lärande och självkänsla men på senare tid har de flesta studierna börjat visa att bedömningen kan ha en positiv inverkan på lärandeprocesser. Enligt Jeremy Hodgen & Dylan

Wiliam (2011:8f) har dessa forskningsstudier starka belägg för att en förstärkning av en verksamhets formativa bedömningar leder till ett betydelsefullt förbättrat lärande, vilket gäller för undervisning på alla stadier och i alla skolämnen.

4.2.1 Bedömning i formativ mening

Enligt två tongivande forskare inom bedömningsområdet Paul Black och Dylan Wiliam definieras formative bedömning på följande sätt:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam 2009:7)

Denna definition av bedömning för lärande visar att beslut vilka fattas kring nästa steg i lärande och undervisning, ska alltid utgå ifrån informationen som visar vad eleven har uppnått hittills.

Enligt Pettersson (2010:7), som hänvisar till Blacks och Wiliams (2009) forskning, utgörs bedömning i formativ mening av tre nyckelprocesser: att fastlägga vilka mål en elev ska uppnå, var han/hon befinner sig i sitt lärande i relation till målen samt hur eleven ska gå vidare för att närma sig de uppställda målen. De ovannämnda brittiska forskarna utgår ifrån Royce Sadler (1989:121) som betonar vikten av att bedömningen klargör mål för en elevs arbete och genom att skapa synliga tecken på lärande visar hur han/hon ligger till samt ger information om vad som behövs för att eleven ska komma vidare i sin utveckling. I ljuset av detta och med utgångspunkt i nyckelprocesser beskrivna av Black & Wiliam tar Marnie Thompson och Dylan Wiliam fram fem didaktiska strategier som behövs för att åstadkomma formativ bedömning.

Dessa fem nyckelstrategier är:

1. Att tydliggöra målen och skapa för elever delaktighet i skolans intentioner och kriterier
2. Att skapa synliga tecken på lärande med hjälp av passande och effektiva klassrumsdiskussioner, aktiviteter och uppgifter
3. Att ge återkoppling som utvecklar lärande
4. Att göra elever till resurser för varandra
5. Att aktivera elever i deras eget lärande och förmå dem att ta lärande i egna händer. (Thompson & Wiliam 2007:8ff)

Även Jönsson (2012:40f) betonar vikten av att lärandemål ska vara tydliga och kommuniceras till elever. För att lärandemålen tydligt ska kunna kommuniceras till eleverna ska de formuleras i termer av ”handlingar” som är centrala inom de områden eleverna skolas in i. Till skillnad mot den teoretiska konstruktionen som ”förståelse” eller ”begåvning” gör handlingarna bedömningsunderlaget mer begripligt och explicit för eleverna (ibid.). När förväntningar, i form av mål och kriterier, ska kommuniceras till eleverna är det också viktigt att tänka på att

eleverna får se skillnader i kvalitet mellan olika prestationer för att skaffa sig en erfarenhetsbas och med detta en förståelse för vad som förväntas av dem, vilket ger dem möjlighet att ta ansvar för sitt lärande. Synliggörandet av lärandemålen och kunskapskvaliteter kan ske genom att lärare tillsammans med sina elever utvärderar arbetsprestationer samt utarbetar bedömningsexempel (Jönsson 2012:41f; Lundahl 2012:90ff).

Lindström (2011:14f), som redogör för Sadlers (1998) forskning, poängterar att återkoppling (feedback) är kärnan i bedömning för lärande. Sadlers definition av återkoppling skiljer sig från feedback som bara ger information om resultat. Forskarens definition utgår ifrån hur information, som lärare får tack vare bedömning, används. Enligt Lundahl (2012:54ff) blir återkoppling effektiv bara om elevens lärare analyserar hur avståndet mellan var eleven är nu och de aktuella lärandemålen kan överbryggas. Eleven behöver inte bara få information om var han/hon befinner sig nu (A) och vad som förväntas (B) utan också tydliga signaler om skillnader mellan A och B samt vad som behövs för att gå från A till B. I denna så kallade feedback-trappan ger de två första stegen bara kunskap om resultat och ger bakåtsyftande information till skillnad från det tredje steget som utgör återkoppling för lärande. Formativ feedback är beskrivande, informationsrik och framåtsyftande, vilket betyder att den inte bara sammanfattar elevens resultat och/eller tydliggör lärandemålet utan även explicit talar om vad som ska förbättras och på vilket sätt (ibid.).

Enligt Jönsson (2012:82), som redogör för Klugers och DeNisis (1996) forskningsresultat, tycks både positiv och negativ feedback kunna ha goda följder för elevers lärandeprocesser. Det är viktigt att ha balans mellan positiva och negativa kommentarer för att undvika att feedback blir nedslående istället att vara motiverande. Med utgångspunkt i Hatties och Timperleys (2007) forskning konstaterar Jönsson (2012:82) att osäkra elevers motivation och prestation ofta påverkas i fel riktning genom negativ återkoppling. Enligt Lindström (2011:21f) sker det idag en tyngdpunktsförskjutning från att bedömningens resultat redovisas med hjälp av en totalpoäng i riktning mot att synliggöra starka och svaga sidor samt uppmärksamma förbättringar.

Den fjärde och den femte nyckelstrategin som Thompson och Wiliam (2007:8ff) har presenterat i sitt arbete handlar om att elever får möjlighet att ta lärande i egna händer med hjälp av själv- och kamratbedömning. Enligt Jönsson (2012:84) bidrar dessa typer av bedömning till att återkopplingens effekter ska bli bestående. Hodgen & Wiliam (2011:35) skriver att lärare kan skapa genomtänkta lektioner med diskussioner och råd om hur elever ska

utvecklas vidare men det är endast eleverna själva som kan lära sig. Forskarna har funnit att med hjälp av själv- och kamratbedömning får eleverna möjlighet att bli förtrodda med strategier för lärande. Precis som med annan formativ bedömningsteknik krävs det övning och att bedömning görs kontinuerligt under arbetets gång och därmed blir en del av undervisningen (ibid.). Med hjälp av själv- och kamratbedömning bekantar eleverna sig med hur arbeten av olika kvaliteter ser ut samt hur uppgifter kan angripas och lösas på varierande sätt. Allt detta främjar elevernas bedömarkompetens genom att de lättare kan få syn på styrkor och svagheter i egna arbeten och dessutom fördjupa sin förståelse för aktuella kunskapskrav (Lundahl 2012:135ff). Kamratbedömning är inte bara sättet att systematiskt arbeta med kunskapskraven utan också ett sätt för eleverna att både få och ge feedback. En annan effektiv metod att lära sig självbedöma är att utföra bedömning av egna prestationer tillsammans med sin lärare. Denna så kallade sambedömning, som har koppling till feedback på metakognitiv nivå, finns slipar elevens självbedömningskunskaper genom att han/hon så småningom övertar lärarens sätt att resonera samt formulera och använda återkoppling under bedömningssituationer (Jönsson 2012:79ff).

4.2.2 Bedömning i summativ mening

Det första som Jönsson (2012:137ff) noterar när det gäller summativ bedömning är att den i princip inte skiljer sig från formativ bedömning. De båda bedömningstyper ska helst se precis likadana ut och grunda sig på samma metoder med den enda skillnaden som handlar om hur bedömningen används. I sin forskningsgenomgång kring betyg och lärande konstaterar Jönsson att det inte finns några genvägar till ett summativt omdöme. Summativ bedömning ska utgå ifrån samma mål och kriterier som formativ för att kunna jämföra elevernas kunskaper med aktuella kunskapskrav. Först därefter ska den insamlade och nyanserade informationen komprimeras till betyget eller till det skriftliga omdömet (ibid.).

Enligt Christina Wikström (2007:23) kretsar forskningsdiskussionen om betyg i skolan först och främst kring betygets förmåga att påverka elevens motivation positivt eller negativt och därmed inverka på deras lärande. Förutom motivationsaspekten syftar betygen även till att informera om elevernas kunskaper samt till att fungera som ett urvalsinstrument (ibid.). Jönsson (2012:137ff) framhäver att när det gäller informationsaspekten har betyg, som är en mycket komprimerad form av feedback, ett väldigt lågt informationsvärde, vilket förklarar varför detta bedömningsinstrument inte är särskilt användbart för att hjälpa till att förbättra elevens prestationer. När det gäller urvalsaspekten har betyg tillfredsställande prognosförmåga, men urvalsfunktionen motarbetar både motivations- och informationsaspekten. Det skulle inte

finnas anledning till att komprimera elevernas prestationer till en enda beteckning, vilken oftast påverkar lärande negativt, om urvalsfunktionen togs bort (ibid.).

Tanken, att betyg kan fungera som en feedback som ökar elevers motivation, förkastas av många forskningsstudier (Lundahl 2012:56). Med utgångspunkt i ett antal studier som Butler (1998) har genomfört kring betyg och motivation konstaterar Wiliam (2007:101f) att motivationen oftast faller hos de elever som får låga betyg. Betygens inverkan på de lågpresterade eleverna kan förklaras med att de som regel ser sina dåliga betyg som brist på begåvning istället att se på sin förmåga som något utvecklingsbart och inte fast. Betygens oförmåga att stödja lärande beror inte bara på betygets låga informationsvärde utan också på att detta bedömningsinstrument berör elever på personlig nivå och därmed påverkar deras självkänsla (Wiliam 2007:109; Jönsson 2012:155). Feedback på personlig nivå framkallar hos eleverna starka känslor, vilket riktar deras uppmärksamhet mot dem själva istället mot uppgifter. Elevernas tilltro till sin egen förmåga minskar och de tappas motivationen att prestera bättre (Jönsson 2012:140; Wiliam 2007:108).

Betyg har även en annan negativ bieffekt som handlar om att detta bedömningsinstrument oftast gynnar elevers taktiska förhållningssätt till sitt lärande och därmed leder till ett mer ytrinriktat lärande (Jönsson 2012:148). Enligt Lundahl (2012:63) har det i nyare forskning skett en tyngdpunktsförskjutning från prestationsmål i riktning mot kompetensmål. Feedback i form av belöningar och bestraffningar vilka fokuserar på elevers yttre motivation, dvs. önskvärda prestationer, har visat sig vara mindre effektiv än feedback som visar att eleverna lär sig. Den sistnämnda typen av feedback blir mer verkningsfull tack vare att den riktar sig mot elevernas inre motivation, dvs. kompetens och kunnande. Lundahl (2012:64) hänvisar till Pink (2010) som förklarar att inre motivation är en bättre driftkraft än yttre motivation därför att den synliggör för eleverna hur deras förståelse och kunnande ökar.

För att motverka de destruktiva effekterna av betyg ska summativa omdömen utgå ifrån bedömning av hög kvalitet och inte rikta sig endast mot enkelt mätbara kunskaper. Det är även viktigt att vid sidan av betyg bör elever få en nyanserad information om sin kunskapsutveckling. För att minska betygets negativa påverkan av elevernas självbild ska kopplingen mellan betygsunderlagets uppgifter och betygen som eleverna får tydliggöras (Jönsson 2012: 155ff).

4.3 Hur ska bedömningar genomföras?

Det finns många skäl till reflektion över vilka metoder som ska användas vid bedömning. Val av bedömningsmetoderna hänger samman med de definitioner av lärande och kunskap som dominerar i skolans värld. Bedömningens utformning blir således en konsekvens av både syn på lärande och föreställningar om vad som utgör progression i aktuella kunskapskrav.

Bedömningsmetoderna ska tydliggöra såväl kvantitativa som kvalitativa förändringar i elevers lärande (Pettersson 2010:31ff).

Ingen bedömningsform kan betraktas bättre och mer önskevård än andra. Alla former som används måste kunna synliggöra de kunskaper som skolan har som sitt syfte att utveckla (Pettersson 2010:31; Korp 2011:67). Vilka bedömningsmetoder ska lärare använda sig av bestäms av bedömningens syfte och uppgifters typ. Vid val av bedömningsform är det viktigt att ha i åtanke hur resultat av bedömning ska användas. Om en utvärderings slutsatser ligger till grund för viktiga beslut som påverkar enskilda elevers framtid måste eleverna få samma chans att demonstrera tillägnade kunskaper. Om bedömningen har ett formativt syfte krävs en metod som visar både vad en elev kan och vad som han/hon behöver stöd med (Pettersson 2010:39f; Korp 2011:67).

Jörgen Tholin (2007:12) betonar att för att kunna främja lärande av olika slag och inom olika områden är det viktigt att lärare kombinerar varierade bedömningsmetoder. Förklaringen till detta är att olika aspekter av lärande synliggörs på olika sätt samtidigt som olika elever finner sig olika väl tillrätta i olika bedömningssituationer (ibid.). Enligt Korp (2011:69) syftar en mångfacetterad utvärdering av elevernas prestationer till att upptäcka såväl begränsningar i elevernas kunskapsutveckling som starka sidor, vilka kan användas som resurser för vidareutveckling.

Enligt Pettersson (2010:39f) ska bedömningsmetoder möjliggöra för elever att kommunicera sina kunskaper på olika sätt. Lindström (2011:23) konstaterar att samtidigt som idag utprövas mer autentiska underlag för bedömning sker även förskjutning från huvudsakligen skriftliga prov i riktning mot bedömningsunderlag av loggar, gestaltning och portföljer, vilka ger både lärare och elever möjlighet att träna sin reflektionsförmåga samt förmågan att identifiera kvalitet. Med utgångspunkt i Shepards (2000) forskning betonar Korp (2011:68) att bedömning av elever i de lägre åldrarna ska domineras av informella och observationsbaserade metoder.

5 Material och metod

I denna del av uppsatsen beskrivs metoder för studiens genomförande, anges motivationen för mitt val av informanter samt skildras även genomförandet av intervjuerna. I min studie har jag inspirerats av ett kvalitativt tillvägagångssätt med vars hjälp har skett insamling av kvalitativa data i form av dokument, texter och intervjudata. Enligt Monica Dalen (2011:11) har den kvalitativa forskningstraditionen som sitt överordnande mål strävan ”att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet”. Staffan Stukát (2011:36f) understryker att kvalitativa studier, vars huvudsyfte är att tolka samt förstå och inte generalisera som i fall med kvantitativa undersökningar, ger möjlighet att få mer djupare förståelse av ett fenomen.

För att göra angreppssättet ännu mer lämpligare för mitt undersökningsområde har jag valt att kombinera två kvalitativa undersökningsmetoder, där den ena är en kvalitativ innehållsanalys av styrdokument, som rör skolans värld i Sverige och Ryssland. Den andra metoden är kvalitativa intervjuer med två grundskollärare som är verksamma i en svensk grundskola, och två lågstadielärare, som arbetar i en ryska grundskola. Enligt Stukát (2011:37) används kombinationen av flera undersökningsmetoder, vilket kallas även för metodtriangleringen, ”för att man med sammantagna resultatet ska nå längre och med större tillförlitlighet”. Med hjälp av metodtriangleringen hoppas jag att få mitt undersökningsområde bli belyst på ett mer allsidigt sätt.

För att genomföra denna studie har jag granskat de senaste styrdokument som berör såväl den svenska respektive den ryska grundskolans bedömningsarbete som den lärandesyn som detta arbete bygger på. Styrdokumentet som jag valt att analysera gäller på en nationell nivå, vilket förklaras med studiens limiterade format. Det är också viktigt att notera att vid selekteringen av de dokument som analyseras i uppsatsen har jag även tagit hänsyn till att min studie är begränsad till arbetet med bedömningsfrågorna i grundskolans tidigare år. De kvalitativa data, som har insamlats under granskningen av nationellt gällande styrdokument, har analyserats med hjälp av en innehållsanalys. Enligt Göran Bergström och Kristina Boréus (2005:44) samt Ann Kristin Larsen (2012:101) innefattar begreppet ”innehållsanalys” alla analyser, vars syfte är att beskriva textinnehåll på ett systematiskt sätt för att kunna identifiera mönster, gemensamma drag eller skillnader. Bergström och Boréus (ibid.) gör skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys, där den sista typen avser textanalyser som inte har för avsikt att räkna eller mäta någonting.

Enligt Stukát (2011:60) ägnar man sig åt djupare teoretiska granskningar när man genomför en textanalys (kallas även dokument- eller innehållsanalys). Min studie grundar sig på en kvalitativ textanalys, som enligt Peter Esaiasson m.fl. (2005:233f) har som sitt syfte att försöka förstå och tolka en text genom en noggrann läsning av både textens delar, helhet och den kontext som texten är del av. Kvalitativa textanalyser kan indelas i två kategorier, där den ena är en variant av beskrivande analyser och handlar om att systematisera valda texters innehåll. Den andra kategorin går djupare i texterna genom att kritiskt granska dem. I min studie använder jag mig av en systematiserad undersökning av vad som bedöms samt varför och hur bedömningsarbetet organiseras i båda länders grundskolor. Samtidigt försöker jag med hjälp av en kritisk granskning av insamlade kvalitativa data få en djup och allsidig bild av bedömningsarbete och lärandesyn som ligger bakom kunskapsbedömningar i Ryssland och Sverige. Genom att jag jämför flera liknande texter i form av den ryska grundskolans respektive den svenska grundskolans statliga styrdokument har min studie en komparativ karaktär. Enligt Stukát (2011:60) är det inte tillräckligt i en komparativ studie att bara beskriva texternas innehåll utan det är viktigt att förklara upptäckta skillnader.

För att kunna svara på uppsatsens syfte och frågeställningar har jag även valt att genomföra kvalitativa intervjuer med verksamma lärare. Intervjuerna kompletterar studiens innehållsanalys av styrdokument. Genom att synliggöra hur verksamma lärare omsätter styrdokumentens intentioner i praktiken samt hur de uppfattar och beskriver bedömning och sitt arbete med den bidrar intervjuerna till att ge mer fullständiga svar på uppsatsens frågeställningar. Mina intervjuer grundar sig i den beskrivning av den kvalitativa forskningsintervju som ges av Steinar Kvale och Svend Brinkmann:

Den kvalitativa forskningsintervjun söker kvalitativ kunskap uttryckt på normal prosa; den syftar inte till kvantifiering. Den har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld; den arbetar med ord, inte med siffror. Den kvalitativa intervjuens precision i beskrivningen och stringens i tolkningen av meningen motsvarar exaktheten i de kvantitativa måtten. (Kvale & Brinkmann 2009:45)

För att försöka ta reda på om mina informanter verkligen jobbar med bedömningsfrågor på samma sätt som framgår från intervjuerna skulle jag även kunnat observera lärarnas undervisning. Men jag har valt att nöja mig med informanternas egna beskrivningar av sitt bedömningsarbete pga. studiens begränsade format.

De genomförda intervjuerna kan beskrivas som semistrukturerade, vilka enligt Dalen (2011:31) är mer strukturerade i jämförelse med öppna intervjuer. Vid arbetet med en semistrukturerad

eller fokuserad intervju behövs det en intervjuguide, vilken utarbetas genom att omsätta studiens syfte och frågeställningar till konkreta teman med relevanta underliggande frågor (ibid.). Den intervjuguide som jag har använt mig av finns i en bilaga (Bilaga1). Denna intervjuguide har haft en vägledande funktion för mig under genomförandet av intervjuerna. Under några tillfällen har jag ställt följdfrågor för att få mer tydliga och mer utvecklade svar. Genom att följa guidens frågor, som i stort sett ställdes i samma ordningsföljd som de står i guiden, fick jag garantier att uppsatsens frågeställningar besvaras samtidigt som intervjuernas semistrukturerade karaktär gav mina intervjuprocesser flexibilitet i form av att informanterna hade frihet att utforma svar på sitt sätt.

Jag har valt att intervju fyra personer och inte fler vilket förklaras med uppsatsens begränsade omfattning. Om min undersökning inkluderade ett större antal av informanter skulle det finnas risk för att mina analyser av deras utsagor blev ytliga på grund av platsbrist. I min studie har jag även bestämt mig att avgränsa urvalet informanter till grundskollärare som undervisar i grundskolans tidigare år. Båda intervjuade svenska lärare är behöriga och jobbar i samma grundskola som ligger i Stockholmsregion. En av lärarna, som jag har döpt till informant SB, arbetar heltid med elever från årskurs 1 till årskurs 3 och hon är en klasslärare för andraklassare. Den andra intervjuade läraren, som jag kallar informant SA, är verksam i en parallell klass där hon jobbar deltid med ämnen engelska och svenska. Dessutom är hon en speciallärare och bedriver specialundervisningen i samma ämnen för elever från årskurs 1 till årskurs 3. Rysslands tioåriga allmänbildningsskola indelas i några stadier, där årskurs 1 till 4 hör till samma stadium som kallas grundskola och styrs av egna styrdokument. Båda ryska intervjuade lärare är utbildade för att arbeta med elever från årskurs 1 till 4 och undervisar i samma skola som ligger i Tjeljabinsk, Ryssland. En av grundskolelärarna är en klasslärare för förstaklassare och den andra är klasslärare för tredjeklassare. I uppsatsen har jag döpt dessa pedagoger till informant RA respektive informant RB.

Samtliga intervjuer ägde rum mellan den 15 och den 18 oktober 2012 på informanternas arbetsplatser först i Ryssland och därefter i Sverige. Skolan i Ryssland har jag valt slumpmässigt. Första kontakten med en av mina blivande informanter fick jag via telefon när jag försökte hitta informanter i min födelsestad Tjeljabinsk. Jag berättade om syftet med min studie och fick denna lärares samtycke till medverkandet. Hon hjälpte mig även att hitta min andra informant i samma skola. Den andra läraren ringde jag också för att kort presentera min studie samt få hennes samtycke. Efter införskaffandet av lärarnas medgivande flög jag till Tjeljabinsk för att genomföra intervjuerna på plats. Intervjun med den första läraren var ungefär

en timme och utfördes i hennes klassrum enskilt utan att någon elev eller lärare störde oss. Intervjun med den andra läraren ägde rum på morgonen nästa dag i ett avskilt klassrum innan hennes arbete för dagen startade. Denna intervju var fem minuter kortare och vi fick också vara ostörda. Under båda intervjuerna diskuterades frågor från den samtalsguide som jag utarbetat efter läsningen av forskningslitteratur. Båda lärarna gav inte sitt samtycke till intervjuernas inspelning men jag fick lov att föra anteckningar som jag renskrev direkt efter intervjuernas slut.

Svenska informanternas kontaktuppgifter fick jag med hjälp av min vfu-samordnare, som rekommenderade mig några pedagoger. En av mina blivande informanter kontaktade jag först via e-post och den andra pratade jag med personligt vid besöket på hennes arbetsplats. Efter en kort presentation av min studie gav de bägge informanterna sitt samtycke till medverkande och vi bestämde oss att genomföra båda intervjuer samma dag. Den första intervjun varade i 55 minuter och genomfördes i informantens klassrum efter avslutade lektioner. En gång avbröts intervjun pga. att en annan lärare gick in i rummet för att hämta något. Resten av intervjun fick vi vara ostörda. Intervjun med den andra läraren ägde rum direkt efter avslutandet av den första intervjun. Vi samtalade i en avskild lokal, där läraren bedriver sin specialundervisning. Under den timme som intervjun varade i var vi ensamma och kunde prata ostört. Under de båda intervjuerna ställde jag samma frågor som ryska lärare fick svara på, dvs. frågorna från min samtalsguide (se Bilaga 1). Båda lärarna gav sitt samtycke till intervjuernas inspelning som senare transkriberades ordagrant av mig för att kunna användas i uppsatsen.

För att understryka att undersökningens resultat endast gäller den studerade gruppen av svenska och ryska lärare och inte kan generaliseras har jag försökt vara korrekt i språket. I uppsatsens analys som refererar till genomförda intervjuer skriver jag jämt ”de intervjuade lärarna” och liknande när diskussionen berör mina informanternas utsagor. Ett annat viktigt moment som ska tas i beaktande vid funderingar kring studiens tillförlitlighet handlar om möjliga bortfall. Enligt Stukát (2011:72) har en forskare som strävar efter att söka tillförlitlig kunskap en fiende i form av möjliga bortfall. De informanter som deltar i min studie undervisar i skolorna med ett aktivt förhållningssätt till bedömningsarbetet. Samtliga av mina informanter visar en positiv inställning till att diskutera bedömningsfrågor, vilket kan vara orsaken till att det inte var svårt att få dem med i undersökningen. Samtidigt skulle det vara intressant att intervjua lärare som inte har samma positiva attityd till diskussioner kring sin egen bedömningspraktik. Det finns stor sannolikhet att uppsatsens analys skulle lyfta fram andra eller fler aspekter av bedömningsarbetet som sker ute på skolorna idag.

Alla som forskar med människor har anledning att tänka kring frågor som handlar om forskningsetiska principer. Hela forskningsprocessen utmärks av ett visst mått av etiska överväganden. Jag har reflekterat kring etiska riktlinjer både innan studien var utförd och under själva genomförandet. Mina funderingar har varit speciellt intensiva under studiens intervjudel, vilket förklaras med min strävan att minimera risker som undersökningen kan medföra. För att beakta mina informanternas rättigheter har jag informerat dem om studiens syfte, att medverkandet är frivilligt och kan avbrytas i vilken stund som helst samt att alla deltagare och de skolor de jobbar i blir anonymiserade både i uppsatsens text och vid dess presentation. Informanterna har också fått veta att alla insamlade data endast ska användas för forskningsändamål. Den information som studiens deltagare har fått tar sin utgångspunkt i *Forskningsetiska principer för inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet 2012:7ff) samt i *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS 2003:460, 16-19 §§).

6 Analys och resultatredovisning

6.1 Styrdokumentens syn på bedömningsarbete i grundskolans tidigare år

För att på ett strukturerat sätt redovisa undersökningens resultat och analys börjar jag först med att ange vilka styrdokument som har analyserats. Därefter redogörs det för bedömningens innehållsliga och principiella aspekter, som framgår vid styrdokumentens analys. För att göra det mer tydligt har jag valt att granska styrdokumentens riktlinjer och intentioner för bedömningen utifrån didaktiska frågor gällande vad som bedöms; varför, hur och när bedömningen sker samt vem som bedömer. Dessa frågor utgör rubriker för presentationen av undersökningens resultat. Under varje rubrik redovisar jag först de svenska respektive ryska styrdokumentens syn på rubrikens fråga och avslutar sedan med en sammanfattning, där jag tar upp likheter och skillnader i ländernas styrdokument. När alla frågorna är redovisade diskuterar jag med utgångspunkt i styrdokumentens skillnader och likheter vilka bedömningsprinciper och vilken lärandesyn bakom bedömning det går att urskilja i varje lands styrdokument.

Det utmärkande för innehållsliga och principiella aspekter för bedömningsarbete i grundskolans tidigare år är att både i Sverige och i Ryssland preciseras de i några olika styrdokument. Vid analys av styrdokumenterna gällande för den svenska grundskolans tidigare år har jag valt några styrdokument på en nationell nivå. Bland dem som hör till de nationella styrdokumenterna har jag tittat närmare på skollagen 2010:800 (Lärarens handbok 2011.), läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11 med tillhörande kursplaner (Skolverket 2011b) samt

Regeringens skrivelse 1996/97:112 (1997) *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - Kvalitet och likvärdighet*, som också ger vägledning i bedömningsfrågor. Bland de ryska nationella styrdokumenterna har jag analyserat Ryska Federationens skollag (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2011), en motsvarighet för svenska läroplaner i form av federal statlig utbildningsstandard för grundskolan FSUS (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009) samt Utbildningsdepartementets metodiska brev № 1561\14-15 gällande bedömningsarbetets utformning i grundskolan (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 1998).

6.1.1 Styrdokumentens syn på vad som bedöms

Under denna rubrik presenteras styrdokumentens syn på bedömningens innehåll, dvs. vad som ska väljas för bedömningen enligt båda länders statliga styrdokument.

- Vad säger svenska statliga styrdokument?

Lgr 11 (Skolverket 2011b) består av tre delar, där den första delen redogör för skolans uppdrag, den andra delen anger utbildningens övergripande mål och den sista delen innehåller kursplaner. För att kunna belysa vad som ska bedömas enligt läroplanen är det viktigt att titta närmare på alla dessa delar som tillsammans utgör en helhet. Läroplanens övergripande mål (Skolverket 2011b:13) uttrycker bland annat vilka kunskaper och färdigheter elever bör ha utvecklat under sin tid i grundskolan. Det betonas att skolans verksamhet ska skapa utrymme för olika kunskapsformer (ibid.). Skolans arbete ska bli inriktat på att eleverna får uppleva och tillägna sig kunskaper i varierade former—” såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Skolverket 2011b:10). Genom att olika aspekter på kunskap och lärande synliggörs och diskuteras i skolan främjas elevernas lärande (ibid.).

Med hänsyn till läroplanens övergripande mål beskrivs det i kursplaners syftetext ämnesspecifika förmågor som elever ska utveckla. Varje ämnes kursplan anger i sin syftetext förmågorna som ska utvecklas hos grundskoleelever i alla åldrar (Skolverket 2011b). Till exempel när det gäller matematik står det i kursplanens syftetext att elever ska utveckla ”kunskaper för att kunna formulera och lösa problem samt reflektera över och värdera valda strategier, metoder, modeller och resultat” (Skolverket 2011b:62).

Syftetextens ämnesspecifika förmågor utgör grunden för kunskapskrav som uttalar på vilket sätt kunskaperna ska komma till uttryck hos elever, dvs. hur de ska kunna demonstrera sitt kunnande. Kunskapskraven är preciserade för några olika årskurser. I grundskolans tidigare år

gäller kunskapskraven för godtagbara kunskaper. Dessa krav beskriver den lägsta godtagbara nivån och avser kunnandet vid avstämningstillfällen i slutet av årskurs 3 (Skolverket 2011b). Exempelvis står det i kunskapskraven för matematik att elever ska kunna ”lösa enkla problem i elevnära situationer genom att välja och använda någon strategi med viss anpassning till problemets karaktär” (Skolverket 2011b:67). I Regeringens skrivelse 1996/97:112 (1997 s.104) betonas vikten av att bedömningens underlag snarare utgörs av elevers tillägnade övergripande kompetenser än av minneskunskaper och faktaredovisningar. Bedömningen ska inriktas mot problemlösningar, tillämpningar samt kombinationer av olika kunskapsområden (ibid.).

- Vad säger ryska statliga styrdokument?

FSUS för grundskolan (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:6ff) beskriver de mål som alla grundskoleelever bör ha utvecklat i slutet av årskurs 4, när de lämnar grundskolan. Dessa mål preciseras i ämneskunskapskrav och i ämnesövergripande eller generiska kunskapskrav. Båda typer av kunskapskrav utgör underlag för bedömning och anger den kunskapsnivå som krävs för grundskolans högsta betyg. Ämneskunskapskravens formulering visar vilka ämnesspecifika förmågor och kompetenser gällande ett konkret ämne eleven ska utveckla. Exempelvis står det i ämneskunskapskraven för matematik och informatik att eleven med hjälp av tillägnade matematiska kunskaper ska kunna ”förstå och förklara omgivande processer och företeelser samt behärska grunderna i det logiska och algoritmiska tänkandet” (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:12, min översättning). I de generiska kunskapskraven beskrivs mer övergripande färdigheter och kompetenser, som till exempel kreativförmågan, reflektionsförmågan, problemlösningsförmågan, kommunikationsförmågan. I FSUS för grundskolan betonas också att elevens kunskaper och färdigheter alltid ska bedömas i förhållande till de krav som beskrivs i detta statliga dokument (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:8ff).

6.1.2 Styrdokumentens syn på varför och när bedömning ska ske

Avsikten med denna fråga är att belysa styrdokumentens syn på bedömningens syfte, dvs. varför elever bedöms och hur informationen, som framgår under bedömningen, ska användas. Dessutom presenteras här nedan styrdokumentens syn på när och hur ofta bedömningen ska ske.

- Vad säger svenska statliga styrdokument?

I skolans uppdrag ingår att ge varje elev möjlighet att utvecklas, göra framsteg och kunna övervinna svårigheter. Elevens kunskapsutveckling ska ske med utgångspunkt i hans/hennes tidigare erfarenheter och kunskaper (Skolverket 2011b:8ff). Bedömningens primära syfte är att ge elevens lärandeprocesser stöd genom att analysera den information som samlas med hjälp av prov av olika slag (Regeringens skrivelse 1996/97:112, 1997 s.104).

Enligt skollagen 2010:800 (Lärarens handbok 2011:137) ska läraren, eleven och hans/hennes vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal minst en gång varje termin. I samband med utvecklingssamtalet ska en skriftlig individuell utvecklingsplan upprättas. Den individuella planen ska innehålla såväl omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till läroplanens kunskapskrav som en sammanfattning av insatser som kan stödja elevens fortsatta utveckling på bästa möjliga sätt. Utöver utvecklingssamtalen ska eleven få en skriftlig information om sina studieresultat och utvecklingsbehov även vid andra tillfällen (ibid.). I Lgr 11 (Skolverket 2011b:18) betonas att läraren ska redovisa bedömningens resultat både för eleven och för hans/hennes vårdnadshavare i såväl muntlig som skriftlig form. Denna information kan ges fortlöpande om elevens vårdnadshavare önskar detta (ibid.).

- Vad säger ryska statliga styrdokument?

Enligt Utbildningsdepartementens metodiska brev № 1561\14-15 (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 1998) är bedömningens viktigaste uppgift att analysera en elevs prestationer i förhållande till utbildningsmål samt att i de fall, när eleven har misslyckats, hitta orsaker till detta och bestämma insatser, som behövs för att förbättra elevens resultat. För att diagnostera elevens kunskapsutveckling ska bedömningen i grundskolan ske fortlöpande och redovisas till eleven med hjälp av muntliga omdömen. Sådana omdömen ska bestå av en detaljerad analys av elevens kunskapsutveckling och åtgärder, som stödjer hans/hennes fortsatta utveckling. Förutom fortlöpande bedömningar ska utvärderingar ske även vid slutet av varje tema, undervisningsmoment eller kurs. Sådana bedömningar ska sammanfattas i form av betyg, som alltid ska kompletteras med muntliga omdömen (ibid.).

I enlighet med FSUS för grundskolan (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:18) ska elevens kunskaper utvärderas för att kunna uppvisa dynamiken i en elevs lärandeprocesser samt för att användas som underlag för beslut om elevens förflyttning till nästa utbildningsnivå. Av Utbildningsdepartementens metodiska brev № 1561\14-15 (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 1998) framgår även att i samband med utbildningens individualisering och humanisering slopas betyg i grundskolans årskurs 1 samt att i årskurs 2 ska betygen börja

användas bara efter att elever har tillägnat sig dess kvalitativa skillnader. Eleverna i årskurs 1 ska bedömas med hjälp av skriftliga och muntliga omdömen (ibid.).

Landets grundskolor har rätt att välja i vilken årskurs ett betygssystem ska införas enligt nuvarande Ryska Federationens skollag kapitel 2 paragraf 15 punkt 3 (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2011). Rysslands skollag tillåter att varje enskild grundskola bestämmer självständigt om betygen ska införas senare än i årskurs 2 (ibid.).

6.1.3 Styrdokumentens syn på hur bedömning ska ske

Denna rubrik har som sitt syfte att visa hur styrdokumentet uttrycker sig om bedömningsmetoder.

- Vad säger svenska statliga styrdokument?

I Lgr 11 (Skolverket 2011b:18) framhävs att vid en utvärdering av elevens kunskapsutveckling i relation till de nationella kunskapskraven ska bedömningen vara allsidig och att lärare ska använda sig av all tillgänglig information om en elevs kunskaper. Enligt Regeringens skrivelse 1996/97:144 (1997 s.104) ska kunskapsbedömningens utformning variera under olika tidsperioder och bestäms av ämnen och elevens ålder.

- Vad säger ryska statliga styrdokument?

Enligt FSUS för grundskolan (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:31) ska varierade bedömningsmetoder komplettera varandra vid bedömning av en elevs kunskapsutveckling i förhållande till gällande kunskapskrav. I detta dokument ges exempel på några möjliga bedömningsmetoder.

6.1.4 Styrdokumentens syn på vem som ska bedöma

Avsikten med denna rubrik är att ge en föreställning om styrdokumentets resonemang i frågan om vem som har rätt att utföra bedömning i skolan.

- Vad säger svenska statliga styrdokument?

Enligt Lgr 11 (Skolverket 2011b:18) ska inte bara en lärare utvärdera en elevs prestationer utan eleven själv ska delta i en bedömningsprocess. Eleven ska utveckla ”förmågan att själv bedöma egna resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (ibid.). Skolan har som sitt mål att fortlöpande stimulera eleven att ta ansvar för sina studier. Ett personligt ansvar för det egna lärandet och ett reellt inflytande på

skolans arbetssätt och arbetsformer behövs för att ”stärka elevernas vilja och elevens tillit till den egna förmågan” (Skolverket 2011b:14).

- Vad säger ryska statliga styrdokument?

Enligt Utbildningsdepartementens metodiska brev № 1561\14-15 (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 1998) utgörs inte bedömningsprocessen endast av att kontrollera en elevs prestationer. Bedömningens viktigaste uppgift är att utveckla hos eleven förmågan att kritiskt granska egna prestationer för att hitta fel och rätta dem. För att kunna utveckla förmåga till självbedömning ska eleven få möjlighet att påverka både egna lärandeprocesser och undervisningens utformning. Enligt FSUS för grundskolan (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:5ff) är det viktigt att varje elev lär sig att planera sitt lärande, kontrollera dess effektivitet samt samverka med lärare och andra elever i bedömningen av både sin egen och andras lärandeprocess. Bland de generiska kunskapskraven nämns i FSUS elevens förmåga ”att planera, kontrollera, och bedöma lärandeprocesser i relation till uppställda mål; att kunna välja de mest effektiva metoderna att uppnå bästa resultat” (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2009:8, min översättning).

6.1.5 Sammanfattning av styrdokumentens syn på bedömningsarbete i grundskolans tidigare år

Enligt min mening finns det väldigt många likheter i hur båda länders styrdokument ser på vad som ska bedömas i skolan. Både de ryska och de svenska styrdokumenterna betonar betydelsen av att kunskap, som väljs för bedömning, ska ha en mer förståelseinriktad karaktär. Jämsides med ämnesspecifika förmågor framhäver såväl de ryska som de svenska styrdokumenterna vikten av att utveckla och bedöma förmågor som har en ämnesövergripande karaktär. Båda länders styrdokument har samma syn i frågan om bedömningsmetoder, som ska vara varierade och komplettera varandra. Dessutom visar såväl de svenska som de ryska styrdokumenterna en ganska samstämmig bild över vem som ska bedöma. Både de svenska och de ryska styrdokumenterna betonar vikten av att förutom lärare ska även elever få möjlighet att bedöma både egna och kamraters prestationer.

Ett annat utmärkande drag för såväl Sveriges som Rysslands styrdokument är att de har samma syn på bedömningens primära syfte, som handlar om att stödja elevers lärandeprocesser. Samtidigt skiljer sig dessa dokument genom att i Rysslands FSUS betonas även att bedömningen har en annan funktion, nämligen en urvalsfunktion till vidare studier. Ländernas styrdokument skiljer sig även åt i frågan om användandet av betyg i grundskolans tidigare år. De svenska styrdokumenterna föreskriver att eleverna ska få bedömningsresultat i form av

muntliga och skriftliga omdömen, medan i Ryssland får grundskoleeleverna information om sina kunskaper i form av betyg redan från årskurs 2. Samtidigt är det intressant att nämna att ryska grundskolor har valfrihet i frågan om i vilken årskurs betygssystemet ska införas i varje enskild grundskola.

6.1.6 Resultatdiskussion

Undersökningens syfte och en av frågeställningarna handlar om att jämföra hur Sveriges och Rysslands nationellt utformade styrdokument ser på bedömningsprinciper och lärande. För att kunna uppfylla syftet är det viktigt att analysera likheter och skillnader mellan de svenska och ryska dokumenten. Här nedan kommer jag att lyfta fram några upptäckta likheter och skillnader för att diskutera dem i anknytning till uppsatsen teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Denna analys av bedömningens innehållsliga och principiella aspekter avslutas med en diskussion kring hur teoretiska antaganden, som ligger till grund för bedömningsarbetet i grundskolans tidigare år, bestämmer bedömningsprinciper och styr styrdokumentens uttryck för lärandesyn.

Vid jämförelsen av styrdokumenterna framträder en relativ enhetlig bild över frågor om vad som bedöms, med vilka metoder och av vem. Att båda länders styrdokument riktar sin uppmärksamhet på bedömningens objekt visar att innehållsfrågan är en av de viktigaste aspekterna i bedömningsarbetet. Att det innehåll, som väljs vid bedömningen, är betydelsefullt för lärande förklaras av Pettersson (2010:32ff) med att kunskapsbegreppet är brett och inte entydigt. Det är viktigt att innehållet i vad, som ska bedömas, är allsidigt för att man ska kunna generalisera utifrån bedömningens underlag. Dessutom signalerar urval av innehållet till elever vad som är angeläget att kunna (ibid.).

Att båda länders styrdokument tar upp frågan om bedömningens objekt överensstämmer med de tyngdpunktsförskjutningar som nämns i uppsatsens forskningsöversikt. Såväl de svenska som de ryska styrdokumenterna formulerar sina kunskapskrav på så sätt att det blir tydligt hur elever ska visa upp sina kunskaper. Båda länders styrdokument beskriver ämnesövergripande förmågor, vars utveckling behövs för att eleverna inte bara ska reproducera faktakunskaper utan med hjälp av kreativitet, kritiskt tänkande och kommunikation ska skapa nya idéer och därmed kunna använda sina kunskaper i varierade sammanhang. Styrdokumentens betoning av olika kunskapsformer och de ämnesövergripande förmågorna stämmer med vad tidigare forskning konstaterar. Carlgren (1999:54f) framhäver att elevernas kunnande utvecklas när de lär sig att urskilja varierande aspekter av kunskapsinnehållet. Lindström (2011:17ff) visar att

beskrivning av lärande som förmåga att kunna göra något med inhämtade kunskaper bekräftar en förskjutning i bedömningsfrågor från faktakunskaper i riktning mot förståelseinriktade kunskaper. Enligt SOU 1992:94 (1992) som nämns av Selghed (2007:61f) visar de olika kunskapsformer, som bedömningen ska utgå ifrån, att kunskap inte längre kan betraktas som endast utbildning av verkligheten. Detta leder till att det blir svårt att bedriva lärande som enbart utmärks av reproduktiva drag i form av ett ensidigt faktareproducerande (ibid.).

Både Sveriges och Rysslands styrdokument betonar att bedömningsmetoder ska bli varierade och lärare vid bedömningstillfällen ska använda sig av all tillgänglig information. En sådan syn går hand i hand med senaste forskning. Tholin (2007:12) poängterar att eftersom lärandets olika aspekter synliggörs på olika sätt samt att olika elever behöver olika bedömningsituationer är det viktigt att bedömningsmetoderna blir varierade. Enligt Pettersson (2010:31ff) hjälper de välgenomtänkta bedömningsmetoderna att finna såväl kvantitativa som kvalitativa förändringar i elevernas lärande. Även Korp (2011:69) betonar vikten av mångfacetterade utvärderingar som ger större möjlighet att upptäcka elevers såväl starka som svaga sidor.

Både de svenska och de ryska styrdokumenterna är eniga i frågan om att inte bara lärare ska bedöma elevers prestationer utan att även eleverna själva ska delta i bedömningsprocessen. Detta ger dem möjlighet att ta ansvar för sitt lärande samt stärka tilliten till sin egen förmåga. Styrdokumentens åsikt i denna fråga går i linje med vad forskare tar upp i diskussionen om själv- och kamratbedömningens betydelse för lärandeprocesser. Enligt Hodgen & Wiliam (2011:35) är det viktigt att eleverna inte bara lyssnar lärarnas råd om hur de kan förbättra sina prestationer utan får möjlighet att utföra själv- och kamratbedömningar i praktiken. En sådan erfarenhet behövs därför att det bara är eleverna själva som kan lära sig effektiva lärandestrategier. Lundahl (2012:135ff) anser att när eleverna bedömer egna och varandras prestationer stödjer de sitt eget lärande. Detta sker tack vare att eleverna bekantar sig med olika uttryck för kvalitet och fördjupar sin förståelse för aktuella kunskapskrav, vilket i slutändan underlättar för eleverna att upptäcka styrkor och svagheter i egna arbeten (ibid.).

Uppsatsens resultatredovisning visar att både Sveriges och Rysslands styrdokument har samma uppfattning om bedömningens primära syfte, som handlar om att erbjuda stöd åt elevers lärandeprocesser. Båda länders styrdokument understryker att de omdömen, som eleverna får, ska förutom en utvärderings resultat även innehålla insatser, som visar hur prestationer kan förbättras. Samtidigt är det viktigt att notera att såväl Sveriges som Rysslands styrdokument lägger tonvikten på bedömning för lärande men inte utelämnar bedömning av lärande, dvs.

summativ bedömning, helt. Det faktum att bedömningens formativa funktion uppmärksammas i båda länders styrdokument går i linje med den utveckling som beskrivs av Lindström (2011:12). Enligt honom har internationella forskningsdiskussioner kommit fram till att det idag sker en förskjutning från att bedömningen används för att framför allt kontrollera elevers kunskaper i riktning mot att stödja deras lärandeprocesser (ibid.). Den typ av bedömning som uppmärksammas i styrdokumentet kallas formativ bedömning. Enligt Pettersson (2010:7) visar Black & Wiliam i sina studier att bedömning i formativ mening inte bara fastställer vilka mål eleven ska uppnå samt bestämmer elevens position i relation till dem utan också anger hur han/hon kan närma sig de uppställda målen. Enligt Jönsson (2012:6ff) utmärks den formativa bedömningen av strävan att hjälpa eleven vidare framåt i hans/hennes kunskapsutveckling, vilket kan uppnås tack vare den information som framkommer vid bedömningstillfällen. Lindström (2011:14f) betonar att återkoppling är den formativa bedömningens kärna. Enligt Lundahl (2012:54ff) blir återkopplingen effektiv bara om den är informationsrik och framåtsyftande.

Som min resultatredovisning visar finns det en stor skillnad i hur Sveriges och Rysslands styrdokument förhåller sig till användandet av betyg i grundskolans tidigare år. De svenska styrdokumentet betonar vikten av att under de första åren i grundskolan ge eleven information om hans/hennes prestationer endast med hjälp av muntliga och skriftliga omdömen utan att involvera betyg. De svenska styrdokumentens ståndpunkt i denna fråga sammanfaller med tendenser i internationell forskning. Lindström (2011:21) konstaterar att idag sker det en förskjutning i fokus från att bedömningens resultat redovisas med hjälp av en totalpoäng i riktning mot att synliggöra elevprestationers svaga och starka sidor samt att rikta uppmärksamhet mot elevers framsteg.

I de flesta ryska grundskolor börjar redan i årskurs 2 användas summativa bedömningar i form av betyg, vars uppgift enligt Jönsson (2012:6) är att endast kontrollera och visa hur långt en elev har kommit i sin kunskapsutveckling. Jönsson poängterar också att detta bedömningsinstrument inte särskilt användbart i syftet att stödja elevens lärandeprocesser därför att betygen har ett lågt informationsvärde (Jönsson 2012:137ff). Många forskningsstudier visar även att den summativa bedömningens oförmåga att positivt påverka lärande kan förklaras med betygens inverkan på motivation. Elever med låga betyg tappar oftast inte bara motivationen utan även förlorar tilliten till sin egen förmåga, därför att de låga betygen påverkar elevernas självkänsla (Wiliam 2007:109; Jönsson 2012:140ff). De ryska styrdokumentet betonar att betyg har även en urvalsfunktion. Enligt Jönsson (2012:137ff) har

detta bedömningsinstrument en tillfredsställande prognosförmåga, men det skulle inte finnas skäl till att komprimera elevernas resultat till betygen om urvalsfunktioner kunde avskaffas.

I strävan att individualisera och humanisera utbildningen i Ryssland förbjuder de ryska styrdokumenterna användandet av betyg i årskurs 1 samt kräver att alla summativa bedömningar ska kompletteras med formativt utformade muntliga omdömen. Detta initiativ går i linje med forskningens råd angående hur betygens negativa påverkan kan motverkas. Bland strategier för minskningen av betygens negativa effekter föreslår Jönsson (2012:155ff) att eleverna alltid ska få en nyanserad information om sin kunskapsutveckling vid sidan av betygen samt att bedömningen inte ska rikta sig endast mot enkelt mätbara kunskaper.

Båda länders styrdokument betonar att kunskapsbedömning alltid ska ske i förhållande till de mål och kriterier, som finns beskrivna i Lgr 11 respektive FSUS för grundskolan. Dessa mål och kriterier uttrycks i form av såväl ämnesspecifika som mer övergripande förmågor och visar inte bara kvantitativa utan också kvalitativa aspekter av kunskaper som bedöms. Enligt Jönsson (2012:32) underlättar kriterier både sökandet och uppskattningen av kvaliteter, som inte kan mätas kvantitativt. När bedömningen inte jämför elever med varandra i syfte att fastställa deras kunskapsnivå utan syftar till att tydliggöra vad eleverna kan i relation till på förhand bestämda måttstockar utgår bedömningsarbetet ifrån mål- och kriterierelaterade bedömningsprinciper (ibid.). Både i Sverige och i Ryssland bedöms elevprestationer utifrån kunskapskraven uttalade i nationella styrdokument, vilket förklarar varför de bedömningsprinciper, som uttrycks i båda länders styrdokument, kan definieras som mål- och kriterierelaterade. Enligt Jönsson (2012:16f) orienterar mål- och kriterierelaterade principer bedömningsarbetet mot att stödja elevers lärande. Att bedömningspraxis utformas utifrån sådana principer är ett tecken på att ett lands utbildning har övergått till synen på lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv (ibid.).

Att båda länders styrdokument betonar utvecklingen av förmågor, som inte bara fokuserar på enkla minneskunskaper utan även involverar ett mer abstrakt och kreativt tänkande, är ett uttryck för ett sociokulturellt perspektiv. Styrdokumenterna framhäver att förmågorna, som utvecklar komplext tänkande, ska börja stimuleras redan i grundskolans tidigare år. Elever ska kunna påverka sina lärandeprocesser genom att involveras i dess utformning. Med hjälp av lärare och varandra ska eleverna kunna utveckla effektiva lärandestrategier och bedömningen har som sitt primära syfte att med hjälp av framåtsyftande återkoppling stödja elevernas kunskapsutveckling.

Ovanstående beskrivningar av styrdokuments bestämmelser demonstrerar hur ett sociokulturellt perspektiv påverkar styrdokumentens syn på lärande. Mina skäl till denna uppfattning grundar sig i Säljö och Jönssons resonemang kring det sociokulturella perspektivets betydelse för lärande. Enligt Jönsson (2012:19f) och Säljö (2000:66ff) handlar lärande i det sociokulturella perspektivet om att socialiseras in i de rådande kulturella mönstren med hjälp av delaktighet. En kulturell kontext bestämmer vilka förmågor en individ ska utveckla (ibid.). Med tanke på att individens sätt att tänka och resonera har ett socialt ursprung bör man börja lära barn svåra saker redan i tidig ålder. Tack vare draghjälp av andra kan barnen utveckla avancerade mentala förmågor, vilket förklaras med hjälp av perspektivets mest kända begrepp ”den proximala utvecklingszonen”. Det sociokulturella perspektivet betraktar individens intelligens inte som en enbart genetiskt bestämt egenskap utan framhäver att individen kan utveckla sin intelligens genom att lära sig nya effektivare lärandestrategier (Jönsson 2012:21ff).

6.2 Några lärares syn på bedömningsarbete i grundskolans tidigare år

Grundskolans arbete i Sverige och Ryssland regleras genom nationella styrdokument, som uttrycker undervisningens mål och kunskapskrav, i relation till vilka elevers kunskaper ska utvärderas. Både i Sverige och i Ryssland är det lärare som bedömer elevernas prestationer. Mot bakgrund av att lärares bedömningskompetens har en enorm betydelse för utvecklingen av varje elevs lärandeprocesser är det viktigt att undersöka och analysera hur väl lärarna är införstådda med vad som bedöms samt varför, hur och när detta ska ske. Här nedan presenteras min undersöknings resultat som avslutas med en kort sammanfattning av vad informanter har sagt i sina intervjuer. För att besvara uppsatsens frågeställningar analyseras därefter insamlade intervjudata med utgångspunkt i uppsatsens teoretiska resonemang och tidigare forskning.

6.2.1 Lärares syn på vad som ska bedömas

- Ur intervjuer med svenska informanter

När informanter får frågan om vilken lärandesyn deras bedömningsarbete bygger på börjar de resonera kring vad som bedöms. Informant SA betonar att idag jobbar elever mot läroplanens mål, som visar vad de ska kunna. Informanten går dock inte djupare i vilka kunskapsformer som avses i läroplanens mål. Informant SB nämner att det står i läroplanen vad och hur man ska bedöma. Hon fortsätter med att säga att så nyligen som för tio år sedan fokuserade bedömningen på först och främst faktakunskaper, men idag är det en annan typ av kunskaper som elever ska utveckla. Förmågor, som nämns i Lgr 11, visar att förutom en övning av

faktakunskaperna ska eleverna också kunna dra slutsatser, jämföra, se samband mellan saker och ting. Informanten avslutar sitt resonemang kring vad som bedöms med att konstatera att:

Det är en kombination av allt. (SB)

- Ur intervjuer med ryska informanter

Båda intervjuade lärare betonar att under de senaste åren har det ägt rum en förskjutning av fokus i bedömningens innehåll, dvs. i frågor gällande vad som ska bedömas. Förr i tiden var det viktigt att först och främst bedöma hur korrekt en elev kan återge ämnesspecifika kunskaper medan nu blir det angeläget att eleven förutom denna typ av kunskap tillägnar sig även generiska förmågor och färdigheter. Informant RA säger att till de viktigaste kunskaperna som ska bedömas hör elevens förmåga till en självanalys, reflektion och kommunikation. Även informant RB nämner dessa kompetenser. Angående de ämnesspecifika förmågorna säger informanten att det är viktigt att en elev inte bara kan reproducera ämnesspecifika kunskaper utan också kan använda dem i olika situationer för att lösa uppgifter av olika slag.

6.2.2 Lärarnas syn på varför och när bedömning ska ske

- Ur intervjuer med svenska informanter

Redan i början av intervjun konstaterar informant SA att under senare tiden har bedömningens syfte förändrats genom att gå från summativt till formativt. För henne handlar bedömningens främsta syfte om att kunna kartlägga vad en elev kan eller inte kan för att med utgångspunkt i denna information så tidigt som möjligt sätta in resurser för de elever, som riskerar att inte nå läroplanens mål. Informanten säger att bedömning i formativ mening har en dominerande ställning i hennes bedömningsarbete. När elever gör skriftliga prov, vars främsta syfte är summativt, försöker informanten jobba vidare med provens resultat. Om bedömningens resultat visar att en elev inte kan uppnå läroplanens mål får han/hon extra stöd. Enligt informant SB fyller omdömen, som ges i samband med ett utvecklingssamtal, både en formativ och summativ funktion. Hon säger även att löpande bedömningar, som eleverna får muntligt, alltid har den formativa funktionen genom att sammanfatta elevers resultat och peka på vad de behöver utveckla och på vilket sätt.

Informant SA påpekar att förutom den information, som ger svar på vad en elev kan förbättra fokuserar hennes återkoppling på vad eleven är bra på. Hon förklarar sitt förhållningssätt genom att säga att:

Det är viktigt att alla barn känner sig stolta över det de kan, att alla känner att de har gått framåt. (SA)

När informant SB pratar om feedback framhäver även hon hur viktigt det är att en återkoppling inkluderar vad en elev har lyckats med. Informanten fortsätter med att säga att om hon upptäcker att en elev har svårigheter med något påpekar hon detta för eleven, men börjar alltid med väldigt små saker:

Jag säger först vad eleven är bra på och sedan tar upp i små bitar vad eleven kan förbättra. (SB)

På frågan om hur läroplanens mål och kriterier kan kommuniceras till elever säger informant SA att hon strävar i sitt arbete efter att tydliggöra målen för sina elever så ofta hon bara kan. Detta gör hon inför varje nytt moment eller tema genom att exempelvis skriva upp aktuella målsättningar på tavlan och tala om för eleverna vilka syften ett kommande arbete strävar efter. Även informant SB understryker hur viktigt det är att elever ska förstå vad de ska lära sig. Genom att förstå det får de ett inflytande och bli delaktiga i undervisningen. När informanten kommunicerar undervisningsmål till sina elever försöker hon att uttrycka sig lättförståeligt och skriva ner det som hon pratar om. Inte bara eleverna utan också deras föräldrar får den nedskrivna informationen i form av hembrev, som beskriver undervisningens syfte, kunskapskrav och hur elever ska bli bedömda. Båda informanter nämner att de även arbetar med att ge sina elever möjlighet att utvärdera avslutade moment för att få klart för sig vilka mål de har uppnått.

Från informantens SA:s svar på intervjufrågor framgår att hon jobbar med såväl fortlöpande bedömningar i form av muntliga kommentarer som med bedömningar som görs efter avslutade teman. Informant SB nämner några gånger under intervjun att hon gör dagliga fortlöpande bedömningar samtidigt som hon bedömer elevers kunskaper efter att de har jobbat klart med ett något tematiskt område.

- *Ur intervjuer med ryska informanter*

Båda informanter berättar om att i den grundskola där de arbetar används en betygsfri bedömning, vilket innebär att i årskurs 1 till 3 bedöms elever utan att betyg involveras i en bedömningsprocess. De första betygen får eleverna i årskurs 4 vid summativa bedömningar som genomförs i slutet av en termin eller årskurs. Under hela årskurs 4 arbetar eleverna intensivt med att förstå kvalitativa skillnader mellan betygs olika nivåer. Skolan har valt att arbeta med den formativa betygsfria bedömningen för att minska betygs negativa effekter. Enligt informanterna hör till betygs nackdelar dess låga informationsvärde och negativa påverkan på vissa elevers motivation samt att detta bedömningsinstrument försvårar utbildningens individualisering.

Informant RA anser att bedömningens viktigaste funktion är att kartlägga dynamiken av en elevs kunskapsutveckling. Med bakgrund i denna information försöker pedagogen skapa en uppfattning om elevens närmaste utvecklingszon. Informant RB visar också en positiv inställning till den formativa betygsfria bedömningen som praktiseras i skolan från årskurs 1 till 3. Enligt henne påverkas klassrummets klimat positivt av en sådan bedömningstyp, vilket sker tack vare att elever får uppleva egna framgångar samt med hjälp av formativ feedback lättare kan tillägna sig effektiva lärandestrategier.

Tanken om att en återkoppling behövs för att elevers lärande ska förbättras uttrycks av båda informanter. Informant RA säger att återkopplingen, som hon erbjuder sina elever, kan ske såväl muntligt som skriftligt och har som sitt syfte att inte bara rätta fel i elevernas arbeten utan också visa hur dessa fel kan undvikas i fortsättningen. Återkopplingen ges till eleverna både under fortlöpande bedömningar och i samband med bedömningar i slutet av ett tema eller en termin. Även informant RB uppger att den betygsfria bedömningen grundar sig på en återkoppling. Hon betonar hur angeläget det är att den återkoppling, som en elev får, ska inte bara säga vad eleven behöver korrigeras i sitt arbete, utan även lyfter fram vad han/hon har lyckats med. Enligt informanten ger hon feedback till sina elever under fortlöpande bedömningar samt i samband med en presentation av elevers slutresultat i form av betyg eller skriftliga omdömen.

Informant RB uppger att hon ofta jobbar med att kommunicera FSUS:s mål till sina elever. Varje nytt tema börjar hon med att presentera den kommande undervisningens ändamål, som i sin tur utformas i relation till FGUS. Informanten upplyser sina elever om gällande bedömningskrav samt ägnar en del av tid åt att tillsammans med eleverna diskutera dessa bedömningskriterier. Eleverna får möjlighet att rangordna dem samt ge förslag på egna varianter av kriterierna. De färdigdiskuterade kriterierna får stå kvar på klassrumstavlan under hela perioden, som arbetet med ett aktuellt tema pågår. Även informant RB säger att hon ger sina elever möjlighet att bekanta sig med bedömningskriterier och ställa frågor kring dem. Informanten betonar hur viktigt det är att använda sig av ett sakligt och begripligt språk när man kommunicerar kriterierna till eleverna. Samtidigt säger hon att det oftast inte finns så mycket tid för att involvera elever i en utformning av kriterierna.

6.2.3 Lärarnas syn på hur bedömning ska ske

- Ur intervjuer med svenska informanter

Informant SA anser att hennes elever får möjlighet att visa vad de kan tack vare att hon varierar bedömningssituationer. Enligt informanten utnyttjar hon alla typer av information om elevernas kunskaper för att kunna se hur barnen utvecklas. Informanten säger att hon försöker kartlägga deras kunskaper med hjälp av olika bedömningsmetoder, vilket möjliggör att alla hennes elever får demonstrera sitt kunnande. Informanten nämner några av metoderna som hon använder:

Vi jobbar med portfolio, loggböcker, barns egna berättelser som utgår ifrån deras intressen. Ibland kan det vara ett skriftligt prov och ibland redovisar barnen i grupper. (SA)

Även informant SB säger att hon tar hjälp av olika bedömningsmetoder för att kunna bedöma sina elevers prestationer. Som exempel på metoderna nämner hon samtal, redovisningar av olika slag, ett fritt skrivande, lokalt utformade skriftliga prov och några andra bedömningssituationer.

- Ur intervjuer med ryska informanter

Båda informanter konstaterar att de bedömer elevers kunskaper med hjälp av varierade metoder. Bland de metoderna, som båda lärare använder sig av, är en portfoliomethod, vilken enligt informanterna ger möjlighet till att såväl en pedagog som en elev kan se dynamiken av en kunskapsutveckling. Förutom portfoliomethoden nämner informant RA andra bedömningsmetoder, såsom projektuppgifter, muntliga och skriftliga redovisningar både enskilt och i grupp samt laborativa arbeten. Enligt informant RB varierar hon bedömningssituationer för sina elever genom att utföra bedömningar av deras kunskaper med hjälp av både skriftliga och muntliga prov samt redovisningar av olika slag. Informanten uppger också att hon ger företräde åt individuella bedömningsuppgifter därför att de erbjuder större möjlighet att se vad en enskild elev har uppnått än gruppuppgifter.

6.2.4 Lärarnas syn på vem som ska bedöma

- Ur intervjuer med svenska informanter

Båda informanter säger att elever får tillfälle att bedöma egna eller kamraters prestationer. När informant SA, som är också en specialpedagog, arbetar med elever som har en stor risk att inte uppnå läroplanens mål, organiserar hon lektioner så att eleverna får en stund där de läser egna texter för varandra för att sedan ge och få en återkoppling. Tillsammans med eleverna utarbetar och diskuterar hon exempelberättelser som barnen sedan jämför med de egna texterna. Innan dessa texter lämnas in kontrollerar eleverna dem på egen hand med hjälp av en checklista, som framställs under en gemensam klassdiskussion. På samma sätt försöker informanten arbeta när hon undervisar en hel klass. Under intervjun nämner informant SB några gånger att hennes

elever får möjlighet att arbeta med själv- eller kamratbedömningar . Exempelvis säger informanten att hon alltid ger sina elever möjlighet att utvärdera egna prestationer efter ett avslutat moment. Även när eleverna berättar om vilka böcker de har läst får de tillfälle att ge varandra feedback samt höra hur läraren gör det.

- Ur intervjuer med ryska informanter

Informant RA uppger att en självbedömning prioriteras i hennes bedömningsarbete. Informanten betonar att tillsammans med en lärarbedömning och kamratbedömning främjar självbedömningen en elevs förmåga att självständigt utföra realistiska bedömningar av egna prestationer. För att självbedömningen ska bli så adekvat som möjligt organiserar informanten elevens självbedömning på så sätt att de bedömer egna eventuella resultat innan att deras arbete med en uppgift är påbörjat och sedan bedömer de egna arbeten en gång till, när det redan är utfört. Därefter jämför eleverna sina preliminära och slutliga bedömningar med informantens bedömning för att tillsammans med henne diskutera hur realistiska elevernas självbedömningar är. Även informant RB strävar efter att med hjälp av en själv- och kamratbedömning involvera sina elever i en bedömningsprocess. Enligt informanten förstår hon självbedömningens betydelse för elevernas lärandeprocesser, men anser att denna form av bedömningen tar mycket tid ifrån undervisningen, vilket leder till att hennes elever bara ägnar sig åt själv- och kamratbedömningen i samband med utvärderingar av lite större tematiska områden.

6.2.5 Sammanfattning av lärarnas syn på bedömningsarbete

Ovanstående intervjuer visar att både ryska och svenska intervjuade pedagoger har en liknande syn på vad som ska bedömas samt på varför, hur och när bedömning ska genomföras. Undersökningens resultat demonstrerar att alla informanter har en medvetenhet och uppfattning om att elevens kunskaper ska bedömas i relation till de mål och kriterier som uttrycks i grundskolans styrdokument. När de intervjuade lärarna diskuterar bedömningens innehållsliga aspekter säger både de svenska och de ryska informanterna att det är viktigt att bedömningen synliggör olika kunskapsformer, som nämns i såväl ryska som svenska styrdokument gällande för grundskolan. Både de ryska och svenska informanterna beskriver varierade bedömningsmetoder, som de använder för såväl fortlöpande som slutliga bedömningar. Samtliga av mina informanter uppger att formativ bedömning har en dominerande ställning i deras bedömningspraxis. Men till skillnad från de svenska informanterna använder de ryska informanterna sig av summativ bedömning i större utsträckning. Både de svenska och de ryska informanterna visar förståelse för feedbacks betydelse för elevens lärandeprocesser.

Undersökningens resultat visar även att både de ryska och de svenska informanterna är eniga i frågan om hur viktigt det är att kommunicera bedömningskriterier till sina elever. Alla mina informanter ger uttryck för hur viktigt det är att elever involveras i en bedömningsprocess.

6.2.6 Resultatdiskussion

Undersökningens syfte och två av frågeställningarna handlar om att jämföra några svenska och ryska lärares syn på bedömning och lärande i grundskolans tidigare år. Denna studie grundar sig på intervjuer med fyra verksamma lärare. Två av dem jobbar i samma svenska grundskola med elever från årskurs 1 till 3 och två andra intervjuade grundskolelärare arbetar i samma ryska grundskola med elever från årskurs 1 till 4. Resultatdiskussionen, som presenteras här nedan, lyfter fram några upptäckta likheter och skillnader mellan hur de intervjuade svenska respektive ryska grundskollärarna utformar sitt bedömningsarbete. Undersökningens resultat analyseras med utgångspunkt i uppsatsens forskningsöversikt och teoretiska resonemang.

För det första vill jag säga att samtliga av mina informanter nämner hur viktigt det är att bedöma elevers kunskaper i enlighet med kunskapskrav uttryckta i aktuella styrdokument. Att såväl de svenska som de ryska informanterna betonar att de rådande styrdokumentens mål och kriterier styr deras bedömningar visar att bedömningsarbetet som de bedriver utgår ifrån mål- och kriterierelaterade principer, vilka enligt Jönsson (2012:16f) öppnar möjlighet att stödja elevers lärande.

Jämförelsen av mina informanters utsagor visar att intervjuade lärare har liknande uppfattningar kring frågor om vad som ska bedömas, när detta ska ske samt framåtsyftande återkopplingars roll för elevers lärandeprocesser. Såväl de svenska som de ryska intervjuade lärarna framhäver att det är viktigt att inte enbart bedöma elevernas förmåga att reproducera faktakunskaper utan även utvärdera deras förmåga till metakognition, komplext tänkande och problemlösning. Lärarnas beskrivningar av bedömningens objekt sammanfaller med Selgheds (2007:61f) diskussion kring de kunskapsformer, som ska bilda utgångspunkt för prestationsbedömningar. Forskaren betonar att en bedömare inte enbart ska fästa avseende vid de kvantitativa kunskapsformerna utan också ta hänsyn till kvalitativa aspekter i form av förståelse (ibid.).

Samtliga av mina informanter är även eniga om att feedback inte endast ska fokusera på vad som är fel i en elevs arbeten utan även lyfta fram vad som är bra samt visa hur elevens prestationer kan förbättras. Både svenska och ryska informanter nämner också att deras

återkopplingar ges fortlöpande. Informanternas uppfattning om att feedbacks betydelse och dess utformning har beröringspunkter med vad Lindström (2011:11ff) säger om tendenser i den internationella diskussionen kring bedömningens syfte. Lindström konstaterar att det har skett en förskjutning från att bedömningen främst kontrollerar elevernas resultat i riktning mot att bedömningen tillämpas för pedagogiska syften, dvs. för att diagnostera och befrämja elevernas lärandeprocesser. Det har också ägt rum en förskjutning från att bedömningen och lärandet hålls isär i riktning mot att de förekommer fortlöpande vid sidan av varandra. Även Korp (2011:29) betonar att enligt det nya synsättet på kunskapsbedömningen ska en kunskapsutvärdering vara en pågående process som integreras med undervisningen. Enligt Lundahl (2011:54ff) blir en återkoppling effektiv endast om den inte bara konstaterar en elevs resultat och tydliggör lärandemål utan även tydligt talar om vad som ska utvecklas och på vilket sätt. Även Thompson & Wiliam (2007:8ff) nämner att i den formativa bedömningen ingår återkopplingen som utvecklar lärande. En sådan feedback hör till fem didaktiska strategier som möjliggör bedömningen i formativ mening (ibid.). Ett annat viktigt moment, som ska tas i beaktande vid återkopplingens utformning, diskuteras av Jönsson (2012:82), som påpekar att en effektiv återkoppling ska ha en balans mellan positiva och negativa kommentarer för att inte bli nedslående för elevers motivation.

Samtliga informanter uppger även att de aktivt jobbar med att förtydliga undervisningens mål samt gällande bedömningskriterier. Både de svenska och de ryska informanterna talar om att de involverar sina elever i diskussioner kring bedömningsunderlag, fast de gör det på olika sätt och i varierade grad. Jönsson (2012:40ff) betonar att en av den formativa bedömningens grundpelare är att lärandemål måste bli tydliga för elever. Även Lundahl (2012:90ff) nämner att när eleverna får möjlighet att skaffa sig en förståelse för vad som förväntas av dem blir de delaktiga i sina egna lärandeprocesser. Arbetet med att tydliggöra lärandemålen och göra eleverna delaktiga i skolans intentioner och bedömningskriterier utgör den formativa bedömningens första didaktiska strategi som beskrivs av Thompson och Wiliam (2007:8ff).

Thomsons och Williams (2007:8ff) fjärde och femte didaktiska strategi handlar om att aktivera elever i deras eget lärande med hjälp av själv- och kamratbedömning. Alla mina informanter visar en positiv inställning till dessa bedömningstyper, fast de använder dem i olika grad i egna bedömningspraktiker. Att både de svenska och de ryska informanterna har ett genomtänkt bedömningsarbete, där eleverna får möjlighet att bedöma såväl egna som varandras prestationer, visar att samtliga intervjuade lärare är medvetna om själv- och kamratbedömningens betydelse för elevernas lärandeprocesser. Enligt Hodgen & Wiliam

(2011:35) blir eleverna förtrogna med effektiva lärandestrategier om de erbjuds tillfälle att arbeta med själv- och kamratbedömningar. Lundahl (2011:135ff) anser att med hjälp av dessa bedömningstyper förbättrar eleverna såväl sin bedömarkompetens som sin förståelse för aktuella kunskapskrav. Jönsson (2012:79ff) ser inom kamratbedömningarna en stor potential för en utveckling av elevernas förmåga att handskas med feedback.

Min studie visar även att samtliga informanter använder sig av varierade bedömningsmetoder. Informella och observationsbaserade metoder nämns av såväl de svenska som de ryska informanterna, vilket enligt min mening har beröringspunkter med Lindströms (2011:21f) påstående om att idag sker det en förskjutning från att huvudsakligen skriftliga prov i riktning mot en utprovning med hjälp av mer autentiska bedömningsunderlag i form av exempelvis loggar, gestaltningar, portföljer. Dessa bedömningssituationer erbjuder både elever och lärare möjlighet att utveckla såväl sin reflektionsförmåga som förmågan att kunna urskilja kvalitet i olika prestationer (ibid.).

Den största skillnaden, som undersökningens resultat visar handlar om i vilken utsträckning svenska respektive ryska informanter använder sig av summativ bedömning i form av betyg. Både svenska och ryska intervjuade lärare ger sina elever skriftliga omdömen redan från årskurs 1. Dessa omdömen är resultat av både den summativa och den formativa bedömningen, men rymmer inte några betyg, utan består av skriftliga kommentarer. Till skillnad från de svenska informanterna, som inte behöver ge sina elever summativt utformade utvärderingar i form av betyg, börjar de ryska informanterna betygsätta sina elever redan i årskurs 4. Till skillnad från de flesta ryska grundskolorna har den skola, som de intervjuade ryska lärarna undervisar i, valt att inte sätta betyg på sina elevers prestationer från årskurs 2. Detta blir möjligt tack vare Ryska Federationens skollag (Ryska Federationens Utbildningsdepartement 2011), som tillåter grundskolor att välja vilken årskurs ett betygssystem ska införas i. Uppsatsens forskningsöversikt visar att både Jönsson (2012:137ff) och Wiliam (2007:109) förkastar betygs förmåga att öka elevers motivation och därmed stödja deras lärande. Jönsson (ibid.) anser att till betygs negativa effekter hör att de utvecklar hos eleverna ett taktiskt förhållningssätt till sitt lärande, vilket resulterar i att lärandet blir mer ytinriktat. Enligt Lundahl (2012:63ff) fokuserar betygs bara på elevers yttre motivation, vilket är mindre effektivt än att koncentrera elevernas uppmärksamhet på den inre motivationen i form av kunnande och kompetens, som synliggör för barnen hur deras förståelse ökar.

Båda intervjuade ryska lärare uppger att de försöker minimera betygens negativa effekter genom att vid sidan av betygen ge sina elever formativa framåtsyftande kommentarer. Wiliam (2007:102ff) uttrycker en kritisk inställning inte bara till betyg utan även till en kombination av dem och kommentarer. I kritiken utgår forskaren ifrån sin studie, som visar att sådana kombinationer inte ger större effekt än enbart betygen. Han förklarar detta med att kommentarernas goda effekter raderas bort när eleverna får sina betyg som oftast berör dem på en personlig nivå (ibid.). Även Korp (2011:34) nämner i sin forskningsöversikt att när bedömningen kopplas till kontroll och konkurrens minskar dess möjlighet att stödja lärande och undervisning. Mina ryska informanter visar en stor medvetenhet kring betygs negativa aspekter och börjar använda sig av detta bedömningsinstrument så sent som det bara tillåts av gällande styrdokument.

Undersökningens resultat visar även att de bedömningspraktiker, som intervjuade lärare bedriver, inte enbart handlar om att utveckla och använda säkra mätinstrument för att bedöma elevers kunskaper. Det sätt, som lärarna organiserar sitt bedömningsarbete på, återspeglar deras syn på lärande. Enligt Selghed (2011:91) rymmer bedömningar pedagogers åsikter kring människan som varelse samt teorier kring kunskap och lärande. Alla mina informanter visar uppfattningar om att lärande sker i sociala sammanhang. Såväl de svenska som de ryska informanterna fokuserar sin bedömning på först och främst komplexiteten i en elevs förståelse samt använder nästan varenda bedömningstillfälle för att ge eleven möjlighet att i samarbete med andra elever och en lärare utveckla nya förmågor. Allt detta är ett bevis på att informanternas lärandesyn är ett uttryck för ett sociokulturellt perspektiv. Denna uppfattning stödjer sig i Jönssons (2012:19) resonemang kring detta perspektiv. För att beskriva hur lärandet uppstår utifrån det sociokulturella perspektivet refererar Jönsson (ibid.) till Säljö, enligt vilken lärandet handlar om att en individ blir delaktig i de sätt att skapa mening som råder i en befintlig historisk-kulturell kontext .

Även om jag har kommit fram till att alla mina informanternas bedömningsarbete domineras av ett sociokulturellt perspektiv blir det ändå viktigt att diskutera i viken utsträckning informanterna utformar sina bedömningar i enlighet med detta perspektiv. En av de ryska informanterna, informant RB, gör några uttalanden som visar att denna lärare har svårt att frigöra sig från sina gamla föreställningar om vad lärande är. Samtidigt som informanten pratar om vikten av att använda olika bedömningsmetoder och involvera elever i bedömningar uppger läraren att hon föredrar individuella bedömningsuppgifter och inte kontinuerligt ger sina elever möjlighet att utföra själv- och kamratbedömningar. Det är också värt att notera att endast två av

informerarna, nämligen en svensk informant SA och en rysk informant RA, inte bara nöjer sig med att förklara bedömningskriterier för sina elever. De involverar aktivt barnen i arbetet med kunskapskrav genom att exempelvis komma med egna förslag eller tillsammans utarbeta bedömningsexempel. Dessa två informanter visar en djupare förståelse för det sociokulturella perspektivets postulat än två andra informanter. Enligt Selghed (2011:67) kan svårigheterna med att införliva den nya lärandesynt förklaras med att tidigare sätt att se på lärande är så djupt rotade i skolans arbetssätt att det blir svårt att befria sig från dem.

7 Slutsatser och sammanfattning

Studiens syfte har varit att jämföra hur Sveriges och Rysslands nationellt utformade styrdokument, samt några svenska och ryska grundskollärare, ser på bedömning och lärande i den svenska respektive den ryska grundskolans tidigare år. I uppsatsens föregående kapitel har jag försökt besvara de frågeställningar jag formulerade utifrån syftet. Här nedan lyfts fram de slutsatser som enligt min mening är viktiga och därmed bärande utifrån undersökningens utfall.

Slutsatserna som jag drar av min undersökning av svenska och ryska styrdokument är att båda länders nationellt utformade dokument ger uttryck för en sociokulturell lärandesyn. Denna uppfattning har jag kommit fram till genom att analysera hur såväl de svenska som de ryska styrdokumenterna beskriver vad som ska bedömas, varför och hur detta ska ske. Båda länders dokument betonar att i lärares bedömningar är det kunskapernas kvalitet som ska stå i förgrunden. Såväl de svenska som de ryska styrdokumenterna uttrycker också tydligt att i grundskolan ska tillämpas en kriterierelaterad bedömningsprincip, vilket innebär att elevernas prestationer ska utvärderas i relation till nationellt bestämda målbeskrivningar som anger vilka kunskapskvaliteter eleverna ska utveckla. Båda länders styrdokument ger uttryck åt en komplex syn på vad lärande är, när de framhäver vikten av att utveckla elevernas förmåga att förstå, analysera, kritiskt tänka samt med hjälp av förvärvade färdigheter skapa en ny kunskap. Alla ovanstående kompetenser förutsätter att kunskaperna som eleverna tillägnat sig är beroende av det sammanhang vilket de är del av. Just en sådan syn på lärande är utmärkande för den sociokulturella traditionen, vilken enligt Korp (2011:16) och Säljö (2012:195) ser människans avancerade mentala förmågor, såsom språk och problemlösningsförmåga, som kulturberoende. Därmed blir kunskaperna, som enligt denna tradition inte är något som överförs mellan människor, ett resultat av människans samspel med andra (ibid.). Således kan jag konstatera att båda länders styrdokument ger uttryck för lärandesynt som är starkt influerad av det sociokulturella perspektivet.

Förutom bedömningens innehåll påverkar den komplexa lärandesyn, som genomsyrar båda länders styrdokument, även frågor gällande varför och hur bedömningen ska ske. Enligt Selghed (2011:192) kan man idag tala om ett paradigmskifte från en strikt mätteknisk bedömningsinriktning mot en bredare ansats för utvärdering. Båda länders styrdokument betonar vikten av att bedömning, förutom att mäta resultat av elevers lärande, också ska ge stöd åt deras lärandeprocesser. I strävan att främja lärande framhäver styrdokumentet att utvärderingar av elevernas kunskaper inte ska genomföras skilt från undervisningen. När bedömningstillfällen bli en del av en pågående utbildning får bedömningen en formativ funktion.

Samtidigt som båda länders styrdokument ger en alltmer framträdande plats åt den formativa bedömningen avskaffas inte bedömningens summativa funktion. Detta blir speciellt tydligt i de ryska styrdokumentens bestämmelser som kräver att elevers kunskaper ska sammanfattas till betyg tidigast i årskurs 2 och senast i årskurs 4. Även de svenska styrdokumentet framför krav på att eleven ska få skriftliga omdömen från årskurs 1, men de behöver inte vara betygslikt förrän årskurs 6. Det är också viktigt att notera att de ryska styrdokumentet förbjuder betygen i grundskolans första år samt kräver att vid sidan av betygen ska eleverna få formativa kommentarer. Dessa insatser ses av mig som uttryck för förstärkningen av bedömningens formativa funktion. Utifrån ovanstående kan jag konstatera att Sveriges och Rysslands styrdokument skiljer sig i frågan om användandet av summativa bedömningar i form av betyg i grundskolans tidigare år. Samtidigt visar styrdokumentet en överensstämmelse i frågan om den formativa bedömningens betydelse för elevers lärande genom att framföra ett krav på att lärares summativa bedömningar ska utvidgas med ett formativt utformat bedömningsarbete.

Att båda länders styrdokument ger formativ bedömning en mer tydlig funktion uttrycks även i bestämmelser kring bedömningsmetoder samt elevers roll i en bedömningsprocess. Den formativa bedömningen som betraktar bedömningens innehåll som viktigast kräver dynamiska och utmanande bedömningsituationer, där elevers varierade kompetenser kan synliggöras. Det faktum att den formativa bedömningen fokuserar på elevernas lärande som en process och inte bara som ett resultat leder till att kommunikationssituationer mellan eleverna och deras lärare får dialogiska drag. Genom att involveras i egna och kamraters bedömningar samt aktivt diskutera bedömningskriterier får eleverna en aktiv roll i utvecklingen av sina lärstrategier. Båda länders styrdokument betonar vikten av att lärarna använder sig av de varierade bedömningsmetoderna samt involverar eleverna i kunskapsbedömningar.

I min undersöknings syfte ingår även att jämföra hur några svenska och ryska lärare ser på bedömning och lärande i grundskolans tidigare år. Utifrån intervjuer med två svenska och två ryska lärare kan jag konstatera att såväl svenska som ryska informanter har liknande uppfattningar kring didaktiska frågor om vad som ska bedömas, när och hur detta ska ske samt vem som ska involveras i bedömningar. Samtliga av mina informanter är eniga i uppfattningen om att bedömningen ska uppmärksamma olika kunskapsformer. Detta ska ske med hjälp av varierade bedömningsmetoder som ska användas fortlöpande och bli en del av klassrumsundervisning. Såväl de ryska som de svenska informanterna bedriver bedömningspraktik där bedömningens formativa funktion får en framträdande roll. Både svenska och ryska intervjuade pedagoger visar förståelse för en framåtsyftande återkopplings betydelse för elevers fortsatta lärande. Lärarna betonar även vikten av att involvera eleverna i bedömningssituationer och tydliggöra bedömningskriterier för barnen.

Studien visar även att såväl de svenska som de ryska lärarna är medvetna om att elevernas kunskaper ska bedömas i relation till de mål och kriterier som uttrycks i aktuella styrdokument. Den största skillnaden som framgår av min undersökning handlar om i vilken utsträckning svenska respektive ryska informanter använder sig av summativa bedömningar i form av betyg i grundskolans tidigare år. De summativa bedömningarna som svenska informanter utför består av skriftliga omdömen som inte är betygslänkande och ges tillsammans med formativa kommentarer vid slutet av en termin från årskurs 1. De ryska informanterna ger sina elever betyg vid summativa bedömningstillfällen för första gången i årskurs 4. Samtidigt jobbar dessa informanter aktivt med att alltid erbjuda sina elever en formativt utformad återkoppling vid sidan av betygen för att minimera dess negativa effekter för lärande. Undersökningens ovanstående resultat ger mig skäl att dra slutsatsen om att både svenska och ryska intervjuade lärare grundar sina bedömningar på kriterierelaterade principer och en sociokulturell lärandesyn. Även om alla mina informanter är införstådda med det sociokulturella perspektivet konstaterar min studie att de implementerar dess postulat i olika grad.

Jämförelsen av svenska och ryska styrdokument visar att bedömning med formativ funktion har fått en framträdande roll i skolans bedömning. Även de svenska och de ryska informanterna som har medverkat i studien bekräftar bilden av att den formativa bedömningen har intagit en viktig position i lärares arbete. Denna utveckling går i linje med de tendenser som kan urskiljas i den senaste forskning inom utbildningsvetenskap. Korp (2011:28f) konstaterar att det synsättet på kunskapsbedömning som började få genomslag i slutet av 1980-talet har lett till förändringar i bedömningsfrågor. Korp (ibid.) refererar till Shepard som betonar att

bedömningar i modern skola ska stimulera komplext tänkande, integreras med undervisningen och fästa vikt vid såväl resultat som inlärningsprocesser. Det är också viktigt att bedömningarna används formativt samt aktiverar elever i utvärderingar av egna kunskaper och tydliggör för dem aktuella kunskapskrav. För att den nya bedömningskulturen ska förverkligas krävs en ändrad syn på lärande. Den nya lärandesyneren förutsätter att elever konstruerar sin förståelse i ett socialt sammanhang samt att ett nytt lärande blir ett resultat av tidigare kunskaper och kulturella perspektiv (ibid.).

Även om svenska och ryska styrdokumentens bestämmelser kring bedömning sammanfaller med det som den internationella forskningen lyfter fram kan jag konstatera att summativ bedömning inte tonas ner i dessa dokument. Den utvecklingen, som det svenska betygssystemet har gått igenom under de senaste åren har lett till att betygen ges nu tidigare i grundskolan. För tillfället får svenska elever sina första betyg i årskurs 6. Men inte så länge sedan presenterade den nuvarande utbildningsministern ett förslag på att inom tio år införa betygen redan i årskurs 4. I Ryssland som vid det senaste sekelskiftet avskaffade betygen i årskurs 1 går bedömningens utveckling i riktning mot att delvis befria grundskolan från den summativa bedömningen i form av betyg. Även om att fler skolor väljer att införa betygsfria bedömning i grundskolans första tre år finns det inga uttalade planer på att slopa betygen helt i grundskolan. Selghed (2011:198) anser att betygen inte behöver avskaffas men de måste få andra funktioner. De som har fått förtroende att utföra bedömningar måste ha förståelse för såväl vad som bedöms som hur detta ska genomföras (ibid.).

Min undersökning visar att intervjuade pedagoger utför sitt bedömningsarbete i enlighet med gällande styrdokumentens syn på bedömning och lärande. Samtidigt konstaterar Skolinspektionens senaste rapport (2012:6f) att många av lärare verksamma i årskurs 1-3 uttrycker osäkerhet när det gäller bedömningsarbete. Jag hoppas att min studie kan inspirera flera pedagoger att kritiskt granska sin syn på elevers lärande och den egna bedömningspraktiken. Min förhoppning med denna undersökning är också att de bedömningsaspekter som diskuteras i uppsatsen hjälper osäkra lärare att ta ställning till bedömningens didaktiska frågor och därmed skapar positiva förändringar i deras bedömningsarbete.

8 Käll- och litteraturförteckning

8.1 Opublicerade källor

8.1.1 Intervjuer

Intervju med en rysk informant RA, 2012-10-15

Intervju med en rysk informant RB, 2012-10-16

Intervju med en svensk informant SA, 2012-10-17

Intervju med en svensk informant SB, 2012-10-17

8.2 Publicerade källor och litteratur

8.2.1 Elektroniska källor

Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the theory of formative assessment.

Educational assessment, Evaluation and Accountability, vol.21, s. 5-3. (Elektronisk)

Tillgänglig: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-008-9068-5?LI=true#page-1>> (2012-10-27)

Regeringens skrivelse 1996/97:112 (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och*

vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet. (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/99/e7f5b2f6.pdf>> (2012-10-27)

Ryska Federationens Utbildningsdepartement (1998). *Методическое письмо № 1561\14-15*

от 19.11.98. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (Methodiskt

brev № 1561\14-15). (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://cctec.ru/metod/metod.htm>> (2012-10-27)

Ryska Federationens Utbildningsdepartement (2009). *Федеральный государственный*

образовательный стандарт начального общего образования (FGUS för grundskolan).

(Elektronisk) Tillgänglig: <<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>>(2012-10-27)

- Ryska Federationens Utbildningsdepartement (2011). *Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании"* (Ryska Federationens skollag). (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php>> (2012-10-27)
- Sadler, Royce (1989). Formative Assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, vol. 18, s. 119-144. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00117714?LI=true#page-1>> (2012-10-23)
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (2003). Utbildningsdepartementet. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Lag-2003460-om-etikprovning_sfs-2003-460/?bet=2003:460> (2012- 10-27)
- Shepard, Lorrie H (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. CSE Technical Report 517. Los Angeles: Center or the Study of Evaluation National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing; Graduate School of Education & Information Studies. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/las_rol_2000.pdf> (2012-10-23)
- Skolinspektionen (2012). *"Vi har inte satt ord på det". En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1-3*. Stockholm: Skolinspektionen. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/kunskapsbed/kvalgr-kunsk-slutrapport.pdf>> (2012-10-04)
- Thompson, Marnie & Wiliam, Dylan (2007). *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) April 9, 2007 - April 13, 2007 in Chicago, IL. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_04-12_files/Tight%20but%20Loose%20AERA%2007.doc> (2012-10-20)
- Vetenskapsrådet (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> (2012-10-27)

8.2.2 Litteratur

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, Ingrid (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: Carlgren, Ingrid (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Dalen, Monica (2011). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups

Egidius, Henry (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter m.fl. (2005). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stark lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Hodgen, Jeremy & Wiliam, Dylan (2011). *Mathematics inside the black box. Bedömning för lärande i matematikklassrummet*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Illeris, Knud (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur

Jönsson, Anders (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups

Korp, Helena (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsen, Ann Kristin (2012). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups

Lindström, Lars (2011). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, Lars; Lindberg, Viveka & Pettersson, Astrid (red.) *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Lundahl, Christian (2012). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts

Lärarens handbok (2011). *Lärarens handbok: läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. 9 uppl. Lund: Studentlitteratur

- Pettersson, Astrid (2010). *Bedömning av kunskap: för lärande och undervisning i matematik*. Stockholm: Stockholms universitet
- Selghed, Bengt (2007). *Ännu icke godkänt . Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan - kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011a). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Säljö, Roger (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I: Selander, Staffan (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts
- Tholin, Jörgen (2007). Vilken kunskap räknas? I: Petterson, Agneta (red.) *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Wikström, Christina (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. I: Petterson, Agneta (red.) *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- William, Dylan (2007). Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I: Petterson, Agneta (red.) *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Vilken syn på lärande bygger grundskolans bedömningsarbete på?
2. Har synen på bedömning och betyg förändrats genom tiden? I så fall hur?
3. Hur organiseras bedömningsarbete i din skola?
4. Vad innebär begreppet bedömning för dig och vad kännetecknar en god bedömningspraktik?
5. Hur kommunicerar du styrdokumentens mål och kriterier till dina elever?
6. Hur dina elever får möjlighet att visa vad de kan?
7. Hur brukar du variera bedömningssituationer inom samma ämne? Kan du ge exempel på några olika bedömningsformer som du har använt för att bedöma samma kunskapskrav?
8. Hur ofta diskuterar du dina bedömningar med en annan lärare?
9. När har dina bedömningar summativa respektive formativa funktioner och i så fall varför?
10. Arbetar du med att ge en formativ återkoppling på elevers prestationer och i vilken utsträckning gör du det?
11. Vad ingår i den feedback som du erbjuder dina elever?
12. Hur jobbar du med elevers själv- och kamratbedömningar? I vilken uträkning får dina elever möjlighet att bedöma sina egna eller kamraters prestationer?
13. Vilka styrdokument reglerar ditt bedömningsarbete?