



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Formativ bedömning – vad är det?

-en kvalitativ textanalys av Skolverkets riktlinjer om
formativ bedömning

Jessica Jensen
Johan Karlberg



Kurs: LAU395 - Examensarbete

Handledare: Hanna Markusson Winkvist

Examinator: Pia Lundqvist

Rapportnummer: VT12-1100-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Formativ bedömning – vad är det? -en kvalitativ textanalys av Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning

Författare: Jessica Jensen och Johan Karlberg

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Hanna Markusson Winkvist

Examinator: Pia Lundqvist

Rapportnummer: VT12-1100-01

Nyckelord: formativ bedömning, bedömning för lärande, lärande bedömning, Skolverket, bedömning, BFL, formative assessment, assessment for learning, assessment

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att analysera vilka riktlinjer Skolverket ger om formativ bedömning. Detta då det råder stor förvirring bland verksamma lärare kring begreppet. Syftet operationaliseras genom frågeställningarna; hur definieras formativ bedömning och vad ingår i en formativ bedömningspraktik? Med hjälp av en kvalitativ textanalys har Skolverkets stödmaterial gällande bedömning studerats. I dessa framkom det att formativ bedömning i grund och botten består av fem nyckelstrategier som syftar till att besvara var eleven befinner sig, vart eleven ska och hur eleven ska nå målet. Denna information ska sedan användas som återkoppling för att forma läroprocessen. Formativ bedömning är enligt Skolverket sådan bedömning som används för att stödja elevens lärande och utveckla lärarens undervisning. Analysen relateras därför till ett teoretiskt perspektiv på lärande. Den definition som Skolverket ger är vid och ger ingen information om vem som ska utföra denna bedömning, hur ofta den ska genomföras, hur den ska göras och på vilket sätt den ska användas för att främja lärande. I en vidare läsning av materialet framgår dock att kamratbedömning, självbedömning med flera kan vara exempel på formativ bedömning. Formativ bedömning innebär en ny syn på bedömning och kommer möjligen kräva en omfattande förändring av många yrkesverksamma lärares praktik. Formativ bedömning är något som lärare ska använda sig av och en förståelse av begreppet är därför av största vikt för läraryrket.

Förord

Vi som skrivit denna uppsats heter Jessica Jensen och Johan Karlberg. Denna studie är vårt examensarbete på lärarprogrammet mot äldre åldrar vid Göteborgsuniversitet inom vilken vi båda har läst bland annat historia. Uppsatsidén uppstod under vår sista VFU-period våren 2012 då vi båda upplevde stor förvirring bland verksamma lärare kring begreppet formativ bedömning. Vi själva hade hört begreppet för första gången så sent som ett par månader tidigare. Lärarna var frustrerade på grund av sin oförståelse av formativ bedömning. Detta fick oss att inse att det fanns många obesvarade frågor om formativ bedömning. En naturlig utgångspunkt blev därför att ta reda på vad formativ bedömning egentligen är. Förhoppningsvis kan vår uppsats hjälpa till att skapa klarhet kring begreppet.

Vi vill passa på att tacka vår handledare Hanna Markusson Winkvist vid institutionen för historiska studier på Göteborgsuniversitet som hjälpt oss genom uppsatsarbetet.

Johan Karlberg och Jessica Jensen
Maj 2012

Innehållsförteckning

Inledning	1
Introduktion	1
Bakgrund	2
Syfte och frågeställningar	3
Forskningsläge	3
Begreppet formativ bedömning - något nytt, något gammalt och något lånat	3
Den formativa bedömningen tar form.....	4
Formativ bedömning i Sverige.....	6
Kritisk granskning av begreppet formativ bedömning.....	8
Metod, material och teori	10
Urval	10
Presentation av materialet	11
Teoretisk anknytning	12
Metod	13
Analys av Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning	16
Det är syftet som avgör	16
Skolverkets definition av formativ bedömning	17
En utgångspunkt - tre frågor och fem nyckelstrategier	19
Att skapa en positiv bedömningskultur.....	21
Återkoppling med kvalitet.....	22
Eleven och samspelet.....	23
Avslutning	25
En bedömningsform eller ett förhållningssätt?	25
Mot vidare forskning.....	27
Referenslista	28
Bilagor	31
Bilaga 1	31

Inledning

Introduktion

Bedömning i skolan är något som de flesta förknippar med prov och betyg. Det ses ofta både av lärare och elever som ett nödvändigt ont, ungefär som att gå till tandläkaren. Man vill helst inte göra det för ofta, det ska gå fort, inte vara alltför plågsamt och ha en positiv utgång. Att bedöma uppfattas kanske snarare som att döma.¹ Denna uppfattning av bedömning har setts som ganska självklar och den har inte problematiserats i så stor utsträckning.

Svensk forskning om bedömning är begränsad i en internationell jämförelse men har under de senaste åren blivit ett allt mer aktuellt forskningsämne. Mellan åren 1990–2005 publicerades det 10 avhandlingar om bedömning jämfört med 85 mellan åren 2005–2009.² Denna utveckling är även märkbar i skolans verksamhet då bedömningsbegreppet i allt större utsträckning har problematiserats och utvidgats med bakgrund i forskning. Ett nytt begrepp med en ny syn på bedömning som blivit aktuellt i den svenska skolan är formativ bedömning. Formativ bedömning hyllas i både svensk och internationell forskning för dess positiva effekter på elevers lärande. Det råder dock stor oklarhet kring vad formativ bedömning egentligen innebär: ”Det räcker ju att ta bort poängen från proven och istället skriva ett betyg så blir det formativt” samt ”Vadå formativ bedömning? Bedömning är väl betygssättning”³ är båda uttalanden från två lärare angående begreppet formativ bedömning. Denna förvirring framgår även i de filmatiserade lärardiskussioner kring formativ bedömning som finns på Skolverkets hemsida.⁴

Skolans styrdokument och Skolverkets publikationer reglerar och verkar normerande på skolans verksamhet. Enligt stödmaterial från Skolverket framgår det att lärare ska använda sig av bedömning i formativt syfte.⁵ Eftersom det finns en stor förvirring begreppet formativ bedömning ser vi därför ett behov av att ta reda på vad formativ bedömning är och hur den ska användas.

¹ Gudrun Erickson, *Bedömning för lärande och likvärdighet* (Internetpublicerad föreläsning), Skolverket, Innehållsansvar: Prov- och bedömningsenheten, <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/film/prov_bedomning/gudrun_dell_1200.wmv>, del 1, (120402).

² Viveca Lindberg, ”Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009” i Lars Lindström, Viveca Lindberg & Astrid Pettersson (red), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, 2., uppdaterade uppl., Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2011, s.236.

³ Utlåtande av två av varandra oberoende lärare i en diskussion om formativ bedömning (120227).

⁴ Internetpublicerad lärardiskussion, Skolverket, Innehållsansvar: Prov- och bedömningsenheten, <<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/2.2581/filmer-om-bedomning-for-larande-och-likvardighet-1.142557>>, (120402).

⁵ *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*, Skolverket, Stockholm, 2011, s. 17.

Bakgrund

Ordet bedömning började inte användas förrän cirka år 1900 i Sverige men traditionen att bedöma går långt tillbaka i historia. Bedömning i form av tester med syfte att rangordna har funnit länge i Sverige. Ordet förhör började användas redan i slutet av 1500-talet med en praktisk bedömningsinnebörd att fastställa kunskapsnivåer genom utfrågning eller tester. Ett exempel är husförhörslängderna i vilka befolkningens läsförmåga mättes. Under 1800-talet tillkom ordet läxförhör i skolsammanhang och den allmänna folkskolan infördes. Bedömningen innebar då, i likhet med 1500-talets förhör, en mätning av kunskap.⁶ Historiskt sett har bedömningens funktion i skolan därmed till stor del varit rangordnande. Dock har det inte varit dess enda funktion. På vilket sätt bedömning sker, varför och vad som bedöms är nära kopplat till rådande kunskapssyn. Det som anses vara kunskap är också det som bedöms och testas för att kunna avgöra kunskapsnivån. Vid sidan av traditionen att bedöma för att rangordna har historiskt sett en kunskapssyn med språkligt utantillkunnande till stor del varit överordnad. Därvid fick bedömningsformerna tester och förhör också en didaktisk funktion då de ansågs vara den främsta metoden för att öva minnet så att utantillkunnande, och därigenom kunskap enligt rådande kunskapssyn kunde uppnås och främjas.⁷

Den historiska bedömningstraditionen att rangordna och den faktabaserade utantillkunnande kunskapssynen rådde länge i Sverige. Rangordningen togs i uttryck genom att bedömning skedde utifrån en normalstandard och det relativa betygssystemet blev ett faktum i mitten på 1960-talet. På så vis var bedömningens funktion främst att sortera. Först i slutet av 1900-talet fick kritik mot den traditionella kunskapsbedömningen i Sverige genomslag och det blev möjligt att tala om bedömning "[...] mer som pedagogiska redskap än som sorteringsinstrument".⁸ Detta genom bland annat att kunskapsbegreppet vidgades och kopplades ihop med ett bildningsbegrepp. I den skolreform som genomfördes på 1990-talet togs detta i uttryck ibland annat i den nya läroplanen där kunskap beskrevs som mer än bara påståendekunskap. De "fyra F-n", fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet introducerades som uttryck för den vidgade kunskapssynen. I samma reform infördes också mål- och resultatstyrning med ett nytt betygssystem som uttryck för en ny kunskapssyn.⁹ Det relativa betygssystemet byttes ut mot ett målrelaterat eftersom utredningar genomförda i början av 1990-talet påvisat klara nackdelar med det relativa systemet. Med införandet av det nya målstyrda betygssystemet ville man "[...] med ett och samma instrument få en bättre kontroll över resultatutvecklingen på skolorna, främja lärarens professionella utveckling, samt stimulera eleverns lärande i enighet med en ny kunskapssyn".¹⁰ Dock gick den historiskt traditionella bedömningen inte i linje med den nya kunskapssynen. Det uppstod ett behov av nya bedömningsmetoder vilket gav upphov till en ökad bedömningsforskning. Denna

⁶ Astrid Pettersson, "Bedömning av kunskap för lärande och undervisning" i Alli Klapp Ekholm, *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunskapsutveckling*, Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, Stockholm, 2010, s. 7-8.

⁷ Christian Lundahl, "Kunskapsbedömningens historia" i Agneta Pettersson (red), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*, Lärarförbundets förlag, Stockholm, 2007, s. 52-54.

⁸ Lundahl i Pettersson (red), 2007, s. 61.

⁹ Ingrid Carlgren, "Kunskapsbedömning - kunskap - kunskapsutveckling" i Lars Lindström, Viveca Lindberg & Astrid Pettersson (red), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, 2., uppdaterade uppl., Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2011, s. 43-44.

¹⁰ Lundahl i Pettersson (red), 2007, s. 62.

utveckling resulterade i att bedömning kopplades ihop med lärande och undervisning på ett nytt sätt än tidigare.¹¹

År 2011 genomgick den svenska skolan ytterligare en stor reform under paraplybegreppet ”Skola 2011”. Detta innebar nya läroplaner och ett nytt betygssystem. Året dessförinnan antogs också en ny skollag. Kunskapsbegreppet från reformen under 1990-talet byggdes vidare och i samband med ”Skola 2011” blev bedömning ämne för diskussion i Sveriges skolor. En utveckling av kunskapssynen har tillsammans med skolreformer aktualiserat bedömning och dess roll i utbildningen. Den traditionella och rangordnande bedömningen är inte längre den självklara och en ny bedömningskultur har uppstått. Synen på bedömning där produkten är i fokus har ersatts av en syn där processen är central.¹² Bedömning innebär inte längre enbart bedömning av lärande, utan anses numera också via formativ bedömning kunna leda till ökat lärande.

Syfte och frågeställningar

Skolans uppdrag är att främja lärande och stimulera elevers kunskapsutveckling.¹³ Eftersom många bedömningsforskare hävdar att formativ bedömning främjar elevers lärande ter det sig inte förvånande att Skolverket uppmanar lärare till en formativ bedömningspraktik. Det råder dock förvirring bland lärare kring vad formativ bedömning är. Syftet med föreliggande studie är därför att analysera vilka riktlinjer Skolverket ger om formativ bedömning. Syftet operationaliseras genom följande frågeställningar:

- Hur definieras formativ bedömning?
- Vad ingår i en formativ bedömningspraktik?

Forskningsläge

Begreppet formativ bedömning - något nytt, något gammalt och något lånat

Den nya bedömningskulturen där bedömning inte längre enbart ses som rättning och med syfte att rangordna har enligt filosofen och kunskapsforskaren Christian Lundahl medfört en uppfattning att undervisning och bedömning inte längre kan hållas isär. Bedömning ses istället som något som kan agera medel i undervisningen för att öka elevers kunskaper och lärande.¹⁴ Denna syn fick stort genomslag när de brittiska bedömningsforskarna Paul Black och Dylan Wiliam presenterade sina forskningsresultat i slutet av 1990-talet.¹⁵ I dessa framkom det att bedömning använd formativt kan fungera som ett kraftfullt redskap i elevers kunskapsutveckling och främja deras lärande.¹⁶ Detta stämde väl in med den nya kunskapssyn som var under utveckling. ”Ingen annan känd strategi för att förbättra utbildningskvalitet har, enligt

¹¹ Lundahl i Pettersson (red), 2007, s. 62–63.

¹² Jörgen Tholin, ”Vilken kunskap räknas?”, i Pettersson (red), 2007, s.12–14.

¹³ Lgr11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Skolverket, Stockholm, 2011, s. 9.

¹⁴ Lundahl i Pettersson (red), 2007, s.63.

¹⁵ Se Paul Black & Dylan Wiliam, ”Assessment and classroom learning” i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 1998, Black & Wiliam, *Inside the black box– Raising standards through classroom assessment*, 1998 samt Black & Wiliam, *Working inside the black box*, 2002.

¹⁶ Anders Holmgren, ”Lärargruppers arbete med bedömning för lärande” i Maria Folke-Fichtelius & Christian Lundahl (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 1. uppl., Studentlitteratur AB, Lund, 2010, s. 166–167.

Black och Wiliam [...] så stor effekt som utvecklingen av formativ bedömning.”¹⁷

Trots den formativa bedömningens stora genomslag i slutet av 1990-talet i samband med Black och Williams forskning var begreppet formativ i pedagogiska sammanhang och dess praktiska innebörd inte nytt som sådant. År 1967 introducerade utvärderingsforskaren Michael Scriven termerna formativ och summativ utvärdering (formative and summative evaluation) för att tydliggöra att utvärderingar av hela utbildningsprogram kan göras utifrån olika syften.¹⁸ Benjamin Bloom använde samma begrepp i en artikel år 1969 men syftade då istället på utvärdering av enskilda elever med olika syften.¹⁹ Begreppen blev mer kända genom ytterligare publikationer av Bloom med flera.²⁰ Både Scriven och Bloom menade att en utvärdering är formativ endast då den insamlade informationen används för att påverka efterföljande beslut gällande det som blir utvärderat. Den viktiga frågan för formativ utvärdering är därför inte hur något har varit utan hur något ska bli.

Den formativa bedömningen tar form

År 1989 publicerade utbildningsforskaren Royce Sadler en artikel i vilken begreppen formativ och summativ bedömning används. I likhet med vad Scriven och Bloom flera år tidigare påpekat om utvärdering beskriver Sadler att bedömning kan göras i olika syften, nämligen formativt och summativt.²¹ I artikeln ger Sadler följande definition av formativ bedömning:

Formative assessment is concerned with how judgments about the quality of student responses (performances, pieces, or works) can be used to shape and improve the student's competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning.²²

Enligt Sadler är bedömning formativ när den insamlade informationen som bedömningen ger används för att forma en pågående läroprocess. Detta i kontrast mot summativ bedömning vars syfte är att summera vad en avslutad läroprocess resulterat i. Ett centralt begrepp för formativ bedömning i Sadlers mening är därför återkoppling (den engelska termen feedback tillämpas även på svenska ibland) som används för att påverka läroprocessen. Sadler citerar Ramaprasad som ger definitionen att "[Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way]"²³. Denna definition innebär alltså information om avståndet mellan var till exempel en elev befinner sig i relation till uppställda mål, men att denna information även måste användas för att förändra detta avstånd och på så vis används för att

¹⁷ Helena Korp, *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003, s. 82.

¹⁸ Heidi Andrade & Gregory Cizek (red.), *Handbook of formative assessment*, Routledge, New York, 2010.

¹⁹ B. S. Bloom, "Some theoretical issues relating to educational evaluation" i R.W. Tyler (red), *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2 (Vol. 69)*, Chicago, IL: University of Chicago Press, s. 26–50.

²⁰ Se bl.a. Bloom, Hastings & Madaus, *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971.

²¹ Royce Sadler, "Formative Assessment and the design of instructional systems" i *Instructional Science*, 18, 1989, s. 119–144.

²² Sadler i *Instructional Science*, 18, 1989, s. 120.

²³ Sadler i *Instructional Science*, 18, 1989, s. 121.

gynna lärandet. Sadler formulerade tre punkter som kriterier för formativ bedömning. Han menar att en bedömning endast är formativ om den används för att förmedla information om (1) vad eleven ska uppnå, (2) var eleven befinner sig i relation till dessa mål (3) hur eleven ska göra för att uppnå målen.²⁴

1998 publicerade de tidigare nämnda forskarna Black och Wiliam sina resultat av en omfattande forskningsgenomgång om bedömning. Black och Wiliam menade då att det inte fanns någon allmänt accepterad definition av formativ bedömning, själva definierade de begreppet som:

[...] all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.²⁵

Såväl Sadler som Black och Wiliam menar att det är när feedback och informationen som bedömningen ger används för att förändra, utveckla och påverka som den är formativ och som den främjar lärandet. Detta i förhållande till en summativ som syftar till att summera och sammanställa utan att forma. Dock framgår ingen tydlig definition av summativ bedömning i Black och Wiliams forskningsresultat.

Black och Wiliam blev även medlemmar i en brittisk forskningsgrupp som kallade sig Assessment Reform Group (ARG) vilken grundades 1996 och upplöstes 2010. Gruppen genomförde en rad forskningsprojekt, bland annat egen aktionsforskning.²⁶ Genom sitt arbete i ARG vidareutvecklade Black och Wiliam sin definition av formativ bedömning. De använde och utvecklade Sadlers tidigare nämnda tre punkter som därefter har fått stor spridning genom en rad andra forskare på området, även i Sverige.²⁷

Den formativa bedömningen sprids och breddas

Den formativa bedömningens stora genomslag och påvisade positiva effekter innebar att allt fler forskare började intressera sig för dess betydelse och funktion. De amerikanska utbildningsforskarna Gregory Cizek & Heidi Andrade skriver i introduktionen till antologin *Handbook of formative assessment* att "There is broad agreement among both researchers and educators that formative assessment should be on the front burner of education reform efforts because its potential is so great."²⁸ Begreppets genomslag framgår också av Cizek och Andrades beskrivning av formativ bedömning:

In brief, formative assessment is the collection of information about student learning, gathered in the course of some unit of instruction, for one or more of the following primary purposes: (1) identifying a student's strengths and weaknesses; (2) assisting educators in the planning of instruction; (3) aiding students in guiding their own learning, revising their work, and gaining self-assessment skills; and (4) fostering increased autonomy and responsibility for learning on the part of the

²⁴ Sadler i *Instructional Science*, 18, 1989, s. 121.

²⁵ Black & Wiliam i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 1998, s.7.

²⁶ <<http://assessment-reform-group.org>> (120401).

²⁷ Black & Wiliam i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 1998.

²⁸ Andrade & Cizek (red.), 2010, s. viii.

student. Formative assessment is not evaluative, but directive in nature.²⁹

Denna definition är än vidare än den som Black & Wiliam föreslagit. Enligt Cizek och Andrade kan den formativa bedömningen innefatta en rad olika syften. Dock är en likhet att informationen inte bara används utvärderande utan också som direktiv framåt. Den tidigare nämnde Wiliam gör i samma bok en översikt över olika definitioner som gjorts av formativ bedömning. Han refererar till en rad forskare vars definitioner av formativ bedömning är lite mer restriktiva eftersom de har med villkoret att bedömningen ska ske under läroprocessen. Cowie och Bells definierar formativ bedömning som "[...] the process used by teachers and students to recognize and respond to student learning in order to enhance that learning, during the learning".³⁰

Broadfoot et al., som också ingick i gruppen ARG föreslog att formativ bedömning inte var en lämplig term eftersom den enligt dem inte är tillräckligt specifik. De skriver att "[...] the term 'formative' itself is open to a variety of interpretations and often means no more than that assessment is carried out frequently and is planned at the same time as teaching".³¹ De föreslog istället termen *bedömning för lärande* – BFL (assessment for learning - AFL) som för första gången verkar ha användes i början av 1990-talet. Assessment Reform Group ger följande definition av bedömning för lärande:

Assessment for learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there.³²

Många författare använder bedömning för lärande och formativ bedömning som synonymer men precis som Broadfoot med flera vill också Wiliam och Black hålla dem isär.

Formativ bedömning i Sverige

I Sverige har det bedrivits relativt lite forskning om formativ bedömning och bedömning i jämförelse med andra länder. Under 2000-talet, främst under de senaste åren, har en kraftig ökning av bedömningsforskning dock ägt rum. Pedagogen Helena Korp skriver i *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (2003) om komplexiteten kring begreppet bedömning.³³ Korp menar i likhet med Black och Wiliam med flera att bedömning i grova drag kan delas in i två led, en summativ och en formativ bedömning. Summativa bedömningar förklaras som bedömning kopplad till betyg och rangordning av elevprestationer. Detta i likhet med den traditionella bedömningssyn som historiskt sett funnits länge i Sverige. Formativ bedömning däremot, menar Korp, är sådan som inte syftar till att rangordna. Korp refererar till definitioner av formativ bedömning gjorda av andra forskare så som exempelvis

²⁹ Andrade & Cizek (red), 2010, s. vii.

³⁰ B. Cowie & B. Bell, "A model of formative assessment in science education" i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 6(1), 1999, s. 32.

³¹ P.M. Broadfoot, R. Daugherty, J. Gardner, C.V. Gipps, W. Harlen, M. James, et al. *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK, 1999, s. 7.

³² P.M. Broadfoot, R. Daugherty, J. Gardner, W. Harlen, M. James & G. Stobart, *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK, 2002, s. 2-3.

³³ Korp, 2003.

Scriven, Perrenoud samt Black och Wiliam i sin förklaring av begreppets innebörd. Hon hänvisar dock till Scriven och påpekar att termerna summativ och formativ numera är allmängods och kan användas med olika betydelse.³⁴

I *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* skriver pedagogen Anders Holmberg om formativ bedömning men väljer att istället kalla det för bedömning för lärande, BFL. Dock använder han de båda termerna synonymt till skillnad från Black och Wiliam och Broadfoot. Holmberg beskriver den formativa bedömningen, eller BFL, som en bedömning med ett framåtriktat och utvecklande perspektiv. Vidare menar han att detta medför att en formativ bedömning måste innehålla tre aspekter för att vara formativ. Dessa tre aspekter är desamma som Black och Wiliam samt Sadler presenterat i sin trestegsmodell; att eleven vet vad målet är, att eleven vet hans/hennes läge i förhållande till målet samt hur avståndet mellan elevens läge och målet kan krympa. Dessa tre aspekter utgör kärnan i formativ bedömning anser Holmberg. Till skillnad från Korp definierar Holmberg dock inte den formativa bedömningen i direkt motsats till en summativ.³⁵ I boken slutord kommenterar Christian Lundahl den bedömning för lärande som Holmberg beskriver och tillägger att ”Bedömningen blir en del av undervisningen och lärandet. Den strävar efter att göra mål, process och resultat synliga och därigenom medvetna för eleven och läraren.”³⁶

En annan svensk forskare som utgår från Sadlers tre punkter för formativ bedömning är pedagogen och didaktikern Anders Jönsson.³⁷ Till skillnad från andra forskare använder han dock begreppet lärande bedömning för att beteckna en bedömning som används formativt. Begreppet är en direktöversättning av termen "Educative assessment" som kommer från den amerikanske bedömningsexperten Grant Wiggins.³⁸

Det är tydligt att svensk forskning och de definitioner som gjorts av svenska forskare bygger på utländska förlagor. Astrid Pettersson skriver om formativ bedömning i *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande* och presenterar denna i ljuset av att syftet med bedömning i dagens skolor har utvidgats. ”[...] rätt använd kan bedömning stimulera lärandet[...]³⁹ istället för att bara mäta den menar Pettersson. Hon tar i likhet med Korp och Holmberg stöd i utländsk forskning så som Black och Wiliam vid detta uttalande. Formativ bedömning i Petterssons mening är sådan bedömning som görs med avsikt att förbättra undervisningen och lärandet och den skall innehålla någon form av återkoppling. Vidare hänvisar hon precis som Holmberg till Black och Williams trestegsmodell i sin beskrivning av formativ bedömning.⁴⁰

³⁴ Korp, 2003, s.76–83.

³⁵ Anders Holmberg, ”Lärargruppers arbete med bedömning för lärande”, i Maria Folke-Fichtelius & Christian Lundahl (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 1. uppl., Studentlitteratur AB, Lund, 2010, s. 166–167.

³⁶ Christian Lundahl, ”Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner”, i Folke-Fichtelius & Lundahl (red), 2010, s. 303.

³⁷ Anders Jönsson, *Lärande bedömning*, 2. uppl., Gleerup, Malmö, 2011 samt mailsvar från Jönsson (120503).

³⁸ Grant Wiggins, *Educative assessment*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

³⁹ Pettersson i Eklund (red), 2010, s. 8.

⁴⁰ Pettersson i Eklund (red), 2010, s. 7–9.

Den formativa bedömningens positiva effekter framhålls precis som i utländsk forskning kraftigt i Sverige. Bland annat skriver Lundahl i *Bedömning för lärande* att ”BFL är ett förhållningssätt till skolans grundläggande uppdrag, nämligen lärandet.”⁴¹ Vidare skriver han att ” ”Det finns i forskningen starka belägg för att en förstärkning av en verksamhets formativa bedömningar leder till signifikant förbättrat lärande. Det gäller faktiskt för allt och alla[...].”⁴² Gemensamt i både utländsk och svensk forskning om formativ bedömning är också det faktum att det är syftet med bedömningen som framhålls som viktigt. Det framhålls vara en bedömning med syfte att förbättra möjligheterna för lärande och kunskap. Baserat på vad som framgår av tidigare forskning tycks den formativa bedömningen därför inte vara en bedömning i traditionell betydelse utan snarare en bedömande undervisningsmetod där återkoppling och lärande har en central roll. Dock framgår det, samt påpekas av flera forskare, att begreppet formativ bedömning kan ha olika innebörd och tillskrivas olika definitioner.⁴³

Kritisk granskning av begreppet formativ bedömning

Trots påpekande från flera olika forskare om den formativa bedömningens många olika betydelser finns det väldigt lite forskning som kritiskt granskat begreppet formativ bedömning. Den amerikanske bedömningsforskaren Randy Elliot Bennetts artikel *Formative assessment – a critical review* utgör dock ett undantag.⁴⁴ Han menar att det råder en omfattande förvirring kring begreppet. Bennett skriver:

The term, ‘formative assessment’, does not yet represent a well-defined set of artefacts or practices. A meaningful definition requires a theory of action and one or more concrete instantiations.⁴⁵

Han menar att definitionerna är så pass vida att en implementering kan ske på många olika sätt genom många olika metoder, didaktiska instrument och processer. Om formativ bedömning inte kan kopplas till någon tydlig praktik är påståenden som liknar det följande mycket problematiska: ”Bedömningsforskare hävdar, [...], att bedömning för lärande är det mest effektiva sättet att förbättra skolornas resultat.”⁴⁶

Formativ bedömning beskrivs ofta som en bedömning *för* lärande vilket brukar ställas i kontrast till summativ bedömning, bedömning *av* lärande. Bennett menar att detta är en förenkling, relationen mellan olika bedömningar är mer komplex än så. Bedömning kan inte så strikt delas upp i olika syften, en bedömning för lärande måste till exempel även innehålla en bedömning av lärande eftersom den ska innehålla information om elevens kunskapsläge. Bennett hävdar att en nyanserad förståelse av dessa begrepp innebär att en bedömning har ett primärt syfte som antingen är formativt eller summativt, men att det även finns ett sekundärt syfte.⁴⁷

⁴¹ Christian Lundahl, *Bedömning för lärande*, Norstedt, Stockholm, 2011, s. 81.

⁴² Lundahl, 2011, s. 53.

⁴³ Se exempelvis; Black & Wiliam, ”Assessment and classroom learning” i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 1998, s.7 och Wiliam ”An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment” i Andrade & Cizek (red), *Handbook of formative assessment*, 2010, s.23.

⁴⁴ R.E. Bennett, ”Formative assessment: a critical review” i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 2011, s. 5–25.

⁴⁵ Bennett, 2011, s. 19.

⁴⁶ Lundahl, 2011, s. 42

⁴⁷ Bennett, 2011, s. 7 - 8.

Bennett menar dessutom att den påstådda effekthöjningen vid användning av formativ bedömning är baserad på tveksamma grunder: "In addition, the magnitude of commonly made quantitative claims for effectiveness is suspect, deriving from untraceable, flawed, dated, or unpublished sources."⁴⁸ Han menar att forskningen i fortsättningen borde fokusera på att definiera väl avgränsade metoder och processer inom områden som är kopplade till ett specifikt innehåll.⁴⁹

En svensk forskare som också är kritisk i sammanhanget är pedagogen och bedömningsforskaren Per Måhl. Måhl menar att det inte finns någon större förståelse för begreppen formativ och summativ bedömning bland de som använder dem. Framförallt gäller denna oförståelse det faktum att formativ bedömning inte alltid behöver ge en så stor effekthöjning på lärandet som många forskare menar. Han poängterar att bedömning kan vara formativ i olika hög grad och urskiljer nio kännetecken för vad bra formativ bedömning är:

- Kunskapskraven har formulerats och presenterats på ett för eleven begripligt sätt.
- Eleven har fått veta hur uppgiften för bedömning ser ut.
- Eleven har fått veta vilka resultatkrav som ställs på uppgiften.
- Alla i klassen har samtidigt och från början fått information om punkterna 1-3.
- Den uppgift, aktivitet eller fråga för bedömning som läraren valt, klargör att eleverna kan just det som de, att döma av kunskapskraven, ska kunna.
- Kartläggningsschemat är formulerat på ett för eleverna begripligt sätt.
- Elevens kunskapsstandard framgår av kartläggningen.
- Elevens närmaste zon framgår av kartläggningen.
- Att läraren och eleven samtalar om medlen, ökar effekten.⁵⁰

Måhl menar att bedömningen får starkare och bättre formativ effekt ju fler av dessa kriterier som uppfylls. Denna syn innebär att formativ bedömning inte alltid resulterar i ökade möjligheter till lärande.⁵¹

⁴⁸ Bennett, 2011, s. 5.

⁴⁹ Bennett, 2011, s. 5.

⁵⁰ Per Måhl, "Vilka bedömningar är formativa?", internetpublicerad artikel, 2009, <<http://johankant.files.wordpress.com/2011/03/formativ-bedmning2.pdf>> (120425), s. 5.

⁵¹ Per Måhl, "Vilka bedömningar är formativa?", internetpublicerad artikel, 2009, <<http://johankant.files.wordpress.com/2011/03/formativ-bedmning2.pdf>> (120425).

Metod, material och teori

Urval

För att studera vad formativ bedömning innebär och betyder i ett skolsammanhang kommer denna studie utgå ifrån en kvalitativ metodansats. Sveriges skolor styrs av olika styrdokument och direktiv om hur praktiken bör gå till ges i olika stödmaterial. Den instans som står bakom dessa styrdokument och direktiv är Skolverket. Genom att genomföra en kvalitativt granskande textanalys av de publikationer som Skolverket anvisar till gällande formativ bedömningen i grundskolans senare år synliggörs den betydelse och innebörd som den formativa bedömningen ges och skall ha i skolan.

De senaste årens intresse för bedömning i allmänhet och formativ bedömning i synnerhet har resulterat i att det finns många publikationer om formativ bedömning tillgängliga via Skolverket. Av den anledningen skulle ett urval av material kunna te sig problematiskt. Dock har urvalet till denna studie gjorts utifrån vilket material som Skolverket själva framhäver som aktuellt och övergripande material för bedömning. Enligt den översikt, se bilaga 1, som Skolverket tagit fram presenteras två textsamlingar, en kurs samt två uppsättningar filmer vara det samlade och tillgängliga materialet som utgör stöd för bedömning.⁵² Kursen har med anledning av tillgång samt tidsåtgång valts bort som källmaterial. Dessutom har en del filmer valts bort eftersom de endast berör bedömning av de nationella proven, de kan därför inte ses som väsentliga för studiens syfte och frågeställningar. Vidare presenteras också ämnesspecifikt material i översikten vilket åter igen, med hänsyn till studiens syfte och frågeställningar har valts bort.

Utöver detta bedömningsmaterial kommer även grundskolans läroplan, *Lgr 11* att ligga till grund för denna studies resultat och analys. Läroplanen är det styrdokument som reglerar både undervisning och bedömning och är av den anledningen ett självklart material att studera med hänvisning till studiens syfte och frågeställningar. Härav är denna studies källmaterial följande; Stöd materialet *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*, Gudrun Ericksons föreläsning *Bedömning för lärande och likvärdighet* vilken är uppdelad i fem filmer, *Lgr11* samt *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning*⁵³.

Till de fem filmer, *Bedömning för lärande och likvärdighet*, vilka ingår i denna studies material finns även via Skolverkets anvisning fem tillhörande lärardiskussioner. Dessa filmer är filmatiseringar av lärare som diskuterar vad den tillhörande filmen presenterat och är inte styrd av Skolverket. Härav kan dessa därför inte fullt ut anses representera Skolverkets åsikter och har av den anledningen valts bort i urvalet av det material som ligger till grund för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Dock återfinns hänvisningar till dessa filmer i uppsatsens introduktion och diskussion.

⁵² Översikt av Skolverkets samlade stöd för bedömning och betygsättning, Skolverket, 2012, <http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.172974!Menu/article/attachment/oversikt_skolverkets_stod_030412_klickbar.pdf>, (120501) s. 5.

⁵³ *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, Skolverket, Stockholm, 2011.

Presentation av materialet

År 2011 genomgick Sveriges skolor en rad reformer vilka brukar benämnas under paraplybegreppet ”Skola 2011”. Denna reform innebar bland annat att den dåvarande läroplanen *Lpo 94* ersattes av en ny läroplan, *Lgr 11*. Läroplanen tillhör de styrdokument som styr skolans verksamhet och lärarens uppdrag. Det är en förordning och innehåller bestämmelser beslutade av Sveriges regering. Dock beslutas de i läroplanen angivna kunskapskraven av Skolverket och Skolverket står också bakom läroplanen som helhet. I *Lgr 11* beskrivs normer och värden, kunskapsmål samt vilket ansvar, inflytande, rättigheter och skyldigheter lärare, rektorer och elever har i skolans verksamhet. Dessutom innehåller *Lgr 11* kursplaner i vilka målen med undervisningen beskrivs och vilka kunskapskraven är.

Det material, sett till omfång och textmängd, som mest uttryckligen behandlar formativ bedömning är stödmaterialet *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. I förordet av denna framgår det att innehållet är framtaget med anledning av ett ökat intresse av bedömning i grundskolan. Det ses som en del i ledet av den skolreform som syftar mot en rättvis och likvärdig bedömning. Huvudförfattare till texten är Annika Karlsson och Agneta Grönlund vid Karlstads universitet, dock är materialet som helhet framtaget i ett samråd med, samt granskat av personer som benämns vara experter på bedömning. Bland dessa experter påträffas namn som Christian Lundahl, Anders Jönsson och Gudrun Erickson. Det är dock Skolverket som står bakom materialet.⁵⁴

Syftet med skriften *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* beskrivs vara att stödja lärare i utvecklingen av en bedömningskompetens.⁵⁵ I materialet belyses centrala bedömningstermer och begrepp tillsammans med förklaringar, diskussionsunderlag och exempel. I sin helhet är *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* 73 sidor lång och utgiven år 2011 av Skolverket.

Skolverkets allmänna råd för *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, är den andra textsamling som hänvisas vara underlag om bedömning. De allmänna råden är skrifter från Skolverket om hur lärare med flera bör handla för att uppfylla de förbestämda krav som återfinns i styrdokumentet. Skolverket skriver själva på sin hemsida att ”Allmänna råd syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och främja en enhetlig rättstillämpning. Råden bör alltså följas [...]”⁵⁶ *Planering och genomförande av undervisningen* gavs ut år 2011 i samband med de skolreformer som då trädde i kraft som stöd för lärare om hur dessa skall hanteras i praktiken. I skriften behandlas fem områden vilka är planering, genomförande, kunskapsbedömning, uppföljning och dokumentation.⁵⁷

Utöver de två nämnda skriftliga publikationerna utgör även en filmad föreläsning material för denna undersökning. Föreläsningen heter *Bedömning för lärande och*

⁵⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 3.

⁵⁵ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 5.

⁵⁶ Skolverket, innehållsansvar: Provet och bedömningsenheten, <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/individuell-utvecklingsplan-1.92253>> (120509).

⁵⁷ *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 3.

likvärdighet och ges av Gudrun Erickson, universitetslektor i pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Föreläsningen av är indelad i fem delar:

- Del 1, "Uppfattningar om bedömning", 10.09 minuter lång.
- Del 2, "Lärande – undervisning – bedömning", 11.55 minuter lång.
- Del 3, "Grundläggande frågor och begrepp", 17.23 minuter lång.
- Del 4, "Att tänka på vid bedömning", 8.49 minuter lång.
- Del 5, "Varför elevmedverkan vid bedömning?", 9.31 minuter lång.

Filmerna finns tillgängliga via Skolverkets hemsida och ansvar för innehåll hänvisas till Skolverkets Prov- och bedömningsenhet.⁵⁸

Teoretisk anknytning

I bedömningsforskningen prisas den formativa bedömningen för dess positiva effekter på elevers lärande. Det är därför viktigt att ställa sig frågan: vad är lärande? Lärande definieras inte i Skolverkets material vilket tyder på att betydelsen av lärande ses som självklar, men så behöver inte vara fallet. Det finns en rad traditioner och teorier om lärande inom pedagogisk forskning. En forskare som i sin egen teoribildning refererar till och sammanfogar bland annat Piaget, Vygotskij, Giddens och Freud är den danska professorn i livslångt lärande Knud Illeris. De olika perspektiven och den breda pedagogiska kontexten medför att Illeris teori om lärande utgör en god utgångspunkt för denna studie.⁵⁹

I boken *Lärande* skriver Illeris att ordet lärande i vid mening kan ha fyra grundbetydelser. Enligt den första kan lärande likställas med resultatet av en läroprocess, alltså det som någon har lärt sig. Ordet lärande kan också hänvisa till en den psykologiska process som leder till att någon lär sig något, en så kallad läroprocess. Ordets tredje grundbetydelse hänvisar till den samspelsprocess som sker mellan individer och omgivning som förutsättning för att en läroprocess skall uppstå. Slutligen menar Illeris att lärande i vid mening kan betyda undervisning. Detta då det ofta felaktigt inte görs någon distinktion mellan det som man undervisar i och det som eleverna faktiskt lär sig. Med anledning av ordets olika grundbetydelser finns det ett behov av att ge en vid och öppen definition av lärande som helhet.⁶⁰ Mot den bakgrunden är en lämplig definition att utgå ifrån den som Illeris själv ger av ordet lärande:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.⁶¹

Som framgår av tidigare forskning är formativ bedömning något som anses främja lärande i skolan. Lundahl menade att det finns starka belägg för att en användning av formativ bedömning leder till ökat lärande. I Illeris mening är lärande beroende av två stora processer för att kunna uppstå. Den ena är det ständiga *samspelet* mellan

⁵⁸ Skolverket, "Filmer om bedömning för lärande och likvärdighet", < <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/2.2581/filmer-om-bedomning-for-larande-och-likvardighet-1.142557>> (120402).

⁵⁹ Knud Illeris, *Lärande*, 2., [rev. och utök.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007, s. 303–309.

⁶⁰ Illeris, 2007, s. 13–14.

⁶¹ Illeris, 2007, s. 13.

individ och omgivning och den andra är *tilläggnelsen* av samspelets impulser. Dessa processer behöver inte ske samtidigt men båda måste ske för att lärande skall utvecklas menar Illeris. Processen som sker mellan individ och omvärld, samspelet, är av naturliga skäl beroende av en rad parametrar skriver Illeris. Tid och rum, materiella och sociala beskaffenheter är alla ting som påverkar processen samspel. Vad gäller tilläggnelsen fortsätter Illeris, är denna mer av biologisk karaktär då den sker inom individen. Dock är denna process tvådelad då tilläggnelsen innefattar både ett innehåll och en drivkraft. Innehållet består av att det alltid är någon som skall lära sig något och drivkraften är den psykologiska kraft som krävs för att denna någon skall lära sig något, det vill säga det inre motivet till varför lärandet skall ske.

Dessa processer måste finnas för att lärande skall uppstå anser Illeris. Detta gör att lärande kan delas in i tre dimensioner vilka Illeris benämner som innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen samt samspelsdimensionen. Innehållsdimensionen handlar om det någon lär sig. Det kan vara kunskaper och färdigheter men det kan även bestå av något mer abstrakt så som till exempel en beredskap att förstå eller kritiskt förhållningssätt. Tilläggnelsen av innehållet är starkt kopplad till den mening som innehållet har för individen.⁶² Innehållsdimensionen är relaterad till lärandets drivkraftsdimension eftersom dessa tillsammans utgör tilläggnelseprocessen. Drivkraftsdimensionen innefattar individens motivation, känsla och vilja till att lära sig något.⁶³ Lärande är alltid situerat menar Illeris vilket gör att omgivningen alltid är en integrerad del av lärandet. Samspelsdimensionen kan därför utgöras av bland annat perception, upplevelse, verksamhet och deltagande.⁶⁴ Dessa tre dimensioner äger alltid rum i ett samhälleligt sammanhang.⁶⁵ Utgångspunkten är därför att: ”[...] allt lärande involverar dessa tre dimensioner och att man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man skall uppnå en tillfredställande förståelse eller analys av en lärosituation eller ett läroförlopp.”⁶⁶

Metod

Enligt Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud, författarna till boken *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, finns det många fördelar med kvalitativ textanalys. Bland annat är det en metod som lyfter fram så väl en texts helhet som delar men det är också en metod som kan synliggöra vad som ligger dolt under ytan i en text. Detta då metoden går ut på en intensiv läsning av den utvalda texten. Av den anledningen är det också av vikt att texten läses flera gånger. Esaiasson et al. menar att en kvalitativ textanalys går ut på att: ”[...] ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår.”⁶⁷ Denna process kan kopplas samman med hermeneutiken. Vetenskapsteoretikerna Nils Gilje och Harald Grimen skriver att hermeneutiken är en relevant utgångspunkt när det som studeras är handlingar, muntliga yttranden eller texter. Tillvägagångssättet går ut på att genom tolkning urskilja meningen med ett fenomen, i detta fall formativ bedömning. Den valda

⁶² Illeris, 2007, s. 97–48.

⁶³ Illeris, 2007, s. 119–120.

⁶⁴ Illeris, 2007, s. 150.

⁶⁵ Illeris, 2007, s. 37–41.

⁶⁶ Illeris, 2007, s. 41.

⁶⁷ Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, 3:e uppl., 2007, Stockholm, s. 237.

metoden kvalitativ textanalys kräver en subjektiv tolkning för att finna förståelse för begreppet formativ bedömnings mening. Gilje och Grimen skriver:

En del fenomen är kanske sådana att vi aldrig kommer fram till någon klar uppfattning om vilken mening de har. De kan visa sig vara systematiskt mångtydiga eller systematiskt oklara.⁶⁸

Av denna anledning innebär denna metod att det inte alltid går att nå tydliga slutsatser. Metoden innebär dessutom en viss osäkerhet eftersom olika aktörer kan tillskriva ett fenomen olika mening beroende på vilken tolkning som görs. Detta eftersom alla alltid tolkar något mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Gilje och Grimen framhåller dock denna ”tolkningspluralism” som en fördel snarare än en nackdel eftersom flera tolkningar kan skapa en vidare förståelse av ett fenomen. Denna studie relateras därför till annan forskning för att möjliggöra denna tolkningspluralism.⁶⁹

Beroende på vilken typ av fråga man ställer till en text kan en kvalitativ textanalys genomföras på olika sätt. Enligt Esaiasson et al. lämpar sig diskursanalyser när det som eftersöks är beroende av maktförhållanden och när texten är avgörande för hur människor uppfattar något, ”[...] att språket är med och formar verkligheten.”⁷⁰ Då Skolverkets skrifter är något som lärare skall rätta sig efter och de formuleringar som finns där fungerar som en maktfaktor är dessa centrala i forandet av både teori och praktik i skolan. Skolverket har på så vis makt över vilken bedömningsuppfattning som får hegemonisk ställning. Det som framgår om den formativa bedömningen i dessa skrifter kan på så vis anses utgöra en hegemonisk diskurs om formativ bedömning.

Enligt historikern Roddy Nilssons tolkning av idéhistorikern och filosofen Michel Foucaults diskursteori är ord och begrepp centrala i skapandet av diskurser. Det är när dessa bildar mönster och regelbundenheter som en diskurs kan sägas uppstå. Vidare är diskurser beroende av maktförhållanden då olika diskurser kan uppstå vid sidan av varandra och en inbördes hierarkinivå skapas. Detta är i sin tur sammanlänkat med att begrepp kan tillskrivas olika mening i olika sammanhang eller tider.⁷¹ Vad gäller skapandet av en formativ bedömningsdiskurs ställs Skolverkets framställning av naturliga skäl i ett direkt överlägset maktförhållande i förhållande till andra diskurser. Av den anledningen är diskursen teoretiskt inte lika beroende av samstämmighet. Mot denna bakgrund lämpar sig en kvalitativ textanalys i form av en granskande diskursanalys som metod för att söka ta reda på vad formativ bedömning egentligen betyder och innebär i skolan.

Praktiskt sett innebär metoden att materialet har lästs flera gånger och att de delar som berör den formativa bedömningen analyseras utifrån en skol- och bedömningskontext. Det material som utpekats ligga till grund för förståelse och stöd för lärare om formativ bedömning av Skolverket har både studerats som helhet och enskilt. Detta medför att begreppets samlade framställning såväl som eventuella

⁶⁸ Nils Gilje & Harald Grimen, *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*, 3. uppl., Daidalos, Göteborg, 2007, s. 172.

⁶⁹ Gilje & Grimen, 2007, s. 171–179 samt s. 199–201.

⁷⁰ Esaiasson et al., 2007, s. 239.

⁷¹ Roddy Nilsson, *Foucault: en introduktion*, Malmö, 2008, s. 42–50 samt s. 53–66.

avvikelser synliggörs. Ett första steg i studien var att leta upp de passager i texten där formativ bedömning explicit nämns och analysera hur begreppet beskrivs och definieras. Eftersom begreppet inte uttryckligen nämns i allt material eftersöktes i ett nästa steg därför passager i dessa texter där formativ bedömning uttrycks implicit. Denna sökning gjordes utifrån de beskrivningar och den definition som påträffats i de material där formativ bedömning explicit uttrycks. Denna tillvägagångssätt synliggjorde materialets helhet, delar samt det som låg dolt under ytan. När den formativa bedömningen synliggjorts användes Illeris teori om lärandets dimensioner som verktyg för att strukturera analysen av begreppet.

Analys av Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning

Det är syftet som avgör

Denna studie avser att analysera vilka riktlinjer Skolverket ger om formativ bedömning. Inledningsvis ställdes frågorna: hur definieras formativ bedömning och vad ingår i en formativ bedömningspraktik? För att besvara dessa frågor behövs först en kommentar om hur bedömning används i materialet eftersom termen ingår i begreppet formativ bedömning. I det vardagliga livet gör vi ”hela tiden bedömningar av det vi ser och upplever i vår omgivning.”⁷² Den bedömning som är relevant för denna studie är dock kunskapsbedömning, sådan som sker i ett pedagogiskt sammanhang. I Skolverkets publikation *Kunskapsbedömning i skolan* avses bedömning vara ”de observationer och den informationsinsamling som sker runt en elevs arbetsprestationer som i sin tur tolkas för att sedan leda till någon form av beslut och konsekvens.”⁷³ De arbetsprestationer som bedöms kan både vara en produkt och en process.⁷⁴

I materialet poängterar Skolverket att bedömning kan göras med olika syften. De ”mest framträdande syftena med bedömningar [är] att de används för att kartlägga kunskaper, värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisning.”⁷⁵ Beroende på hur bedömningen används får den olika funktioner. Skolverket lyfter precis som forskningen fram två funktioner: *summativ* och *formativ*. Det är syftet som avgör om en bedömning är summativ eller formativ. Om en bedömning syftar till att användas formativt kallas den för formativ bedömning.⁷⁶ Det finns även andra begrepp på bedömningar med formativ funktion, till exempel bedömning för lärande och lärande bedömning. Vissa forskare betraktar dessa som synonymer medan andra vill hålla dem isär. I *Kunskapsbedömning i skolan* används dessa tre begrepp som synonymer. Detta framgår uttryckligen och genom att användningen av begreppen alterneras.⁷⁷ Även Gudrun Erickson använder begreppen formativ bedömning och bedömning för lärande synonymt i sin föreläsning. Erickson breddar till och med synonymerna när hon benämner att det också kan kallas för bedömning som lärande. Hon menar att bedömning inte bara kan leda till lärande utan att bedömning faktiskt också kan vara lärande: ”Vi kanske gör det så bra att det faktiskt blir en bedömning som lärande.”⁷⁸

Att använda de olika begreppen synonymt som benämning på ett och samma fenomen är vanligt förekommande i svensk forskning. Bland annat framgår detta av Holmberg, Pettersson och Lundahl.⁷⁹ I internationell forskning är det som ovan nämnts däremot vanligare att forskare gör distinktioner dem emellan, även om de ges snarlik mening. Bland annat påpekar Broadfoot att betydelsen av dessa begrepp är olika och att de därför inte kan benämnas som direkta synonymer.⁸⁰ Dock tycks

⁷² *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 5.

⁷³ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 6.

⁷⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 6–7.

⁷⁵ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 7.

⁷⁶ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 9.

⁷⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 8,15 samt 64.

⁷⁸ Erickson, del 4, 02:35.

⁷⁹ Se: Holmberg i Folke-Fichtelius & Lundahl (red), 2010, s. 166–167, Pettersson i Eklund (red), 2010, s. 7–9 samt Lundahl, 2011, s. 81.

⁸⁰ Broadfoot et al., 1999, s. 7.

majoriteten av de svenska bedömningsforskarna vara överens om att begreppen kan användas synonymt. Flera av dessa forskare har varit med och granskat Skolverkets material vilket kan ha påverkat Skolverkets val att faktiskt använda dem som synonymer. Frågan är då i vilken betydelse Skolverket använder begreppet formativ bedömning och dess synonymer?

Skolverkets definition av formativ bedömning

Begreppet formativ bedömning eller dess synonymer används inte i läroplanen *Lgr11* eller i Skolverkets allmänna råd *Planering och genomförande av undervisningen*. Däremot används de mer övergripande begreppen bedömning och kunskapsbedömning. Det finns alltså ingen explicit definition av formativ bedömning i detta material. I *Kunskapsbedömning i skolan* förklaras dock begreppet då Skolverket menar att om en bedömning syftar till att återkoppla för lärande så är den formativ:

För att bedömningen ska kunna bli ett led i lärandet är det viktigt att den följs upp av lärare och elev, så att eleven får en tydlig återkoppling på sina arbetsprestationer. Informationen från bedömningen används inte bara till att se hur långt eleven har nått utan också till att vägleda eleven vidare i kunskapsprocessen. Bedömningen fungerar då formativt.⁸¹

Stödmaterialet innehåller också en begreppslista i vilken formativ bedömning definieras som ”Bedömning som används för att stödja elevens lärande och utveckla lärarens undervisning.”⁸² Det som enligt Skolverket avgör om en bedömning är formativ är alltså hur man använder den. Formativ bedömning används för att forma elevens pågående läroprocess och lärarens undervisning. Det är en bedömning som är framåtsyftande och återkopplande. Denna definition är mycket vid och ensam säger den egentligen inte mycket. Definitionen innehåller inte någon information om vem som ska göra denna bedömning, hur den ska göras, vilken information den ska innehålla eller på vilket sätt den ska stödja lärandet.

Precis som i mycket av den tidigare forskningen ställs dock definitionen av den formativa bedömningen mot en definition av en summativ bedömning. Skolverket beskriver i ovan nämnda begreppslista att summativa bedömningar är de som ”används för att beskriva en elevs kunskapsläge som underlag för omdömen och betyg.”⁸³ Summativ bedömning syftar alltså inte till att stödja lärande utan till att summera vad en elev kan i ett omdöme eller betyg. Denna beskrivning tyder på att summativa bedömningar ses som bakåtblickande i kontrast till den framåtsyftande formativa bedömningen. Dessa beskrivningar av summativ och formativ bedömning liknar de definitioner som återfinns i forskning men är mer kortfattade. Exempelvis kan likheter dras till de formuleringar Sadler gjort av summativa och formativa bedömningar över 20 år tidigare.⁸⁴

Vid en första anblick kan formativ och summativ bedömning ses som två helt olika former av bedömning. Skolverkets definitioner innebär dock att en summativ bedömning i teorin skulle kunna bli formativ om den vid sidan av sin summerande

⁸¹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 8.

⁸² *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 64.

⁸³ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 65.

⁸⁴ Se; Sadler, 1989, s. 119–144.

funktion också används som återkopplande åtgärd. I en annan del av texten uttrycker också Skolverket att: ”Den information som ett summativt prov ger kan i efterhand användas för att stärka elevens lärande med utgångspunkt i den information som provet gett om elevens kunskaper”.⁸⁵ En summativ bedömning av ett prov kan alltså i efterhand användas formativt. Detta kan jämföras med Bennetts resonemang om att bedömningar har ett primärt syfte men att de även kan ha ett sekundärt syfte, därmed utesluter ett syfte inte ett annat.⁸⁶ En bedömning kan alltså ha flera syften, dessutom kan dessa syften förändras med tiden. Eftersom formativ och summativ bedömning främst definieras utifrån deras olika syften suddas distinktionerna dem emellan till viss del ut när dessa syften samtidigt framhålls kunna förändras. Denna komplexitet kan vara en av anledningarna till att det uppstått förvirring kring begreppen.

I en vidare läsning av stödmaterialet utvecklas begreppet formativ bedömning. Skolverkets beskrivning anger att formativ bedömning bör ses som ett övergripande förhållningssätt till undervisning då en formativ bedömningskultur är positiv för lärandet:

Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter en lärandekultur och ett klassrumsklimat där elever vill lära och där de får möjlighet att lära sig att lära. Den bedömningskultur som finns i klassrummet har stor betydelse för den enskilde elevens förhållningssätt till lärande.⁸⁷

Denna formulering antyder att om man inte arbetar aktivt med formativ bedömning så strävar man inte efter ett klimat där elever vill lära sig. Detta förtydligas genom Skolverkets uppmaning att en bedömningspraktik med utgångspunkt i styrdokumentet kräver att både formativ och summativ bedömning används.⁸⁸

I Gudrun Ericksons föreläsning *Bedömning för lärande och likvärdighet* ges ingen tydligt uttalad definition av formativ bedömning. Erickson menar att många ser bedömning och undervisning som två skilda saker, men hon hävdar att bedömning och undervisning är beroende av varandra. Hon menar att en bra undervisning har samma mål som en bra bedömning, nämligen lärande och utveckling. En bra undervisning kräver inte bara bra bedömning utan också att lärare använder olika bedömningsformer.⁸⁹ Vad gäller den formativa bedömningen beskriver Erickson att det är den bedömning som är kontinuerlig och fortlöpande, den bedömning som sker vardagligen. I sin beskrivning ställer hon också den formativa bedömningen i förhållande till en summativ som hon förklarar är när en större andel kunnande sätts ihop och blir bedömt. Dock framhåller Erickson att dessa två bedömningsformer inte skall ses som två helt skilda ting. Trots att summativ och formativ bedömning har olika metoder och syften är slutmålet detsamma, att uppnå lärande.⁹⁰

Att formativ och summativ bedömning uttrycks ha samma slutmål bidrar ytterligare till begreppens komplexitet. Detta eftersom betydelseerna av slutmål och syfte är

⁸⁵ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 18.

⁸⁶ Bennett, 2011, s. 7–8.

⁸⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 15.

⁸⁸ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 17.

⁸⁹ Erickson, del 2, 02:00, 05:30.

⁹⁰ Erickson, del 3, 02:30.

snarlika. Enligt de definitioner som framgår i *Kunskapsbedömning i skolan* beskrivs formativ bedömning som bedömning för lärande och summativ som bedömning av lärande. Detta skulle kunna tolkas som att läroprocessen vid summativ bedömning redan avslutats, i så fall kan inte summativ bedömning ha lärande som slutmål. Å andra sidan är detta uttalande beroende av vilken betydelse Erickson ger lärande. Sett till Illeris fyra olika grundbetydelse av lärande tyder Ericksons uttalande på en syn där bedömning är en del av läroprocessen. Om summativ bedömning betraktas som en del av läroprocessen kan även denna sägas vara en bedömning för lärande. I förlängningen betyder det att distinktionen mellan begreppen formativ och summativ bedömning blir ännu otydligare.

I likhet med att den formativa bedömningen premieras i *Kunskapsbedömning i skolan*, då den som tidigare nämnts framhävs bringa en lärandekultur i klassrummet, kan Ericksons föreläsning anses ha liknade tendenser. Den historiskt traditionella bedömningssynen där bedömning främst syftar till att rangordna lever delvis kvar genom definitionerna av den summativa bedömningen. Via Skolverkets definitioner av den formativa bedömningen tas emellertid en ny bedömningskultur i uttryck där nyckelordet är lärande. Detta i likhet med hur den formativa bedömningen definieras i tidigare forskning.

En utgångspunkt - tre frågor och fem nyckelstrategier

I Illeris mening krävs det att två stora processer får komma till uttryck för att ett lärande skall ske, samspelet mellan individ och omgivning samt tillägnelsen av samspelets impulser. Dessa processer delar Illeris vidare in i tre dimensioner med en innehållsdimension, en drivkraftsdimension och en samspelsdimension. Huruvida dessa tre dimensioner ingår i det som Skolverket anser är formativ bedömning framgår inte av de definitioner som går att urskilja i materialet. Därför behövs en förståelse av vad en formativ bedömningspraktik innebär i den konstruktion av begreppet som förs ut av Skolverket.

Enligt *Kunskapsbedömning i skolan* utgör tre frågor grunden till ett praktiskt arbete med formativ bedömning. Skolverket refererar till Sadler när de listar frågorna som de menar att både elever och lärare måste ställa sig vid ett arbete med formativ bedömning:

- Vad är målet?
- Hur ligger jag/eleven till?
- Hur ska jag/eleven gå vidare?⁹¹

Dessa frågor mynnar ut i fem nyckelstrategier för formativ bedömning. Nyckelstrategierna är riktade till lärare men det poängteras att både elever och lärare är viktiga aktörer. Det framgår tydligt att dessa strategier inte är något som Skolverket själva formulerat utan att de är hämtade från forskning, specifikt från Dylan Wiliam.⁹² Nyckelstrategierna är:

1. Vad ska eleverna lära sig?
2. Vad kan de redan?

⁹¹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 16.

⁹² Wiliam, 2010, s. 31.

3. Vad ska eleven göra för att komma vidare?
4. Hur kan eleverna stödja varandras lärande?
5. Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?⁹³

Bedömning utifrån dessa strategier bör alltså i Skolverkets mening vara en formativ bedömningspraktik. Dessa strategier visar tydligt på att bedömning anses vara en del av hela den pedagogiska verksamheten. Bedömning ska inte bara göras i slutet av ett arbetsmoment utan också inför och vid genomförande av undervisningen. En formativ bedömning ”börjar redan i planeringen av undervisningen.”⁹⁴ Det hävdar även Cizek och Andrade.⁹⁵ All undervisning kan dock inte planeras i förväg eftersom den ska formas efter de formativa bedömningar som görs under arbetets gång.⁹⁶ Läraren måste börja med att ställa sig frågan som utgör den första nyckelstrategin för formativ bedömning: *vad ska eleverna lära sig?*⁹⁷ Denna fråga kan kopplas till det som Illeris kallar för innehållsdimensionen av lärande. Den innebär att någon måste lära sig något, där någon i detta fall är eleven och något är det innehåll som läraren väljer ut. Det som eleven ska lära sig är målet med läroprocessen. De styrdokument som läraren ska utgå ifrån för att besvara denna fråga är läroplanen samt kursplanen. Kursplanen innehåller ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav medan läroplanen beskriver undervisningens övergripande mål.

Vid urval av innehåll ska läraren också utgå ifrån egna ”erfarenheter från tidigare utvärderingar av den egna undervisningen”⁹⁸ samt ”elevgruppens intressen, erfarenheter och föreställningar kring det som undervisningen ska behandla så att eleverna får ett reellt inflytande över undervisningen”⁹⁹. Denna information kan sägas ha kommit från tidigare formativa bedömningar gjorda av läraren själv och av andra, till exempel genom utvärderingar gjorda av elever. Om det finns insamlad information om elevgruppens kunskapsnivå bör man också använda den formativt vid planeringen och ta ställning till nyckelstrategi två: *Vad kan de redan?*¹⁰⁰ Dessa beskrivningar visar på att bedömning är närvarande redan i planeringsstadiet vid arbete med en formativ bedömningspraktik.

Den enskilda läraren ska alltså göra en tolkning av styrdokument och tidigare formativa bedömningar för att välja ut vilka delar av det centrala innehållet som undervisningen ska handla om och vilka förmågor som eleverna ska utveckla. När detta urval är gjort ska det förtydligas eftersom styrdokumentet är formulerade på en allmän nivå. Till exempel behöver kunskapskraven konkretiseras utifrån det specifika arbetsområdet så att de ska bli förståeliga för eleven.¹⁰¹ På så sätt förtydligas även vad det är som ligger till grund för de bedömningar som ska göras. Ett sätt att göra detta på är att skapa bedömningsanvisningar i form av bedömningsexempel eller bedömningsmatriser som också eleverna kan ta del av.¹⁰² Det är också viktigt att klargöra för eleverna vad som ska bedömas formativt och vad

⁹³ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 16–17.

⁹⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 18.

⁹⁵ Andrade & Cizek (red), 2010, s. vii.

⁹⁶ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 23.

⁹⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 16.

⁹⁸ *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 12.

⁹⁹ *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 12.

¹⁰⁰ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 16.

¹⁰¹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 19.

¹⁰² *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 10 samt s. 28.

som ska bedömas summativt.¹⁰³ Som tidigare nämnts innebär Illeris innehållsdimension att någon ska lära sig något. Enligt Skolverket måste detta något alltså konkretiseras och tydliggöras för att ge förutsättningar för lärande. Dessutom måste denna någon relateras in förhållande till det något. Innehållet måste väljas ut så att avståndet till elevens kunskapsnivå varken blir för långt eller obefintligt. Undervisningens innehåll ska med andra ord vara på en lagom krävande nivå för alla elever.

Att skapa en positiv bedömningskultur

Enligt Skolverket är formativ bedömning en integrerad del av undervisningen och elevernas förhållningssätt till lärande är starkt kopplat till bedömningskulturen i klassrummet. Som lärare bör man sträva efter att skapa en lärandekultur i klassrummet där bedömning främst ses som något som är till för att eleverna ska utvecklas.¹⁰⁴ Skolverkets beskrivningar av ett positivt förhållningssätt till bedömning kan kopplas till vad Illeris kallar för lärandets drivkraftsdimension. Han menar att det måste finnas en vilja hos eleven för att lära sig något. En bedömningskultur där bedömning ses som något hotfullt kan hämma denna drivkraft medan en positiv bild av bedömning kan främja den inre motivationen och som Skolverket beskriver, skapa en lärandekultur.

Skolverket ger exempel på konkreta arbetssätt som kan bidra till en positiv bedömningskultur. Bland annat att inlämningar av uppgifter kan vara uppdelade i två steg.¹⁰⁵ På så vis kan eleven få formativ återkoppling på den första versionen för att kunna förbättra den inför slutgiltig inlämning som då bedöms summativt. På så vis bidrar användningen av formativ bedömning till en positiv bild av bedömning enligt Skolverket. Ett annat exempel som ges är att inte ge poäng eller betyg på elevernas inlämnade uppgifter. Istället kan lärarna ge återkoppling i form av bland annat skriftliga kommentarer med information om vad målet är, var elevens prestation befinner sig i relation till detta mål och hur eleven ska gå vidare för att närma sig målet.¹⁰⁶ Härmed kan dessa metoder kopplas till Skolverkets tredje nyckelstrategi: *Hur ska eleven göra för att komma vidare?*¹⁰⁷ Denna typ av återkoppling kan leda till att eleverna får en större förståelse för vilka kunskapskrav de uppnått och inte uppnått. Att formativ bedömning ska ge information om hur eleven ska ta sig vidare är också något som majoriteten av bedömningsforskarna är överens om.¹⁰⁸ Om inte poäng eller betyg ges som återkoppling kan eleverna dock få det svårare att veta på vilken betygsnivå de befinner sig eftersom de då själva måste tolka den skriftliga kommentaren. Detta kan ses som ett dilemma och det ”är en särskild utmaning för den formativa bedömningen att se till att eleverna kan förstå hur deras prestationer förhåller sig till kunskapskraven utan att de får betygsliknande omdömen på enskilda prov eller uppgifter.”¹⁰⁹

Ytterligare ett arbetssätt som beskrivs skapa en positiv bedömningskultur är autentiska (vardagsnära) uppgifter som är inriktade på ”görande”. Dessa beskrivs

¹⁰³ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 17.

¹⁰⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 15–16.

¹⁰⁵ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 44.

¹⁰⁶ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 43.

¹⁰⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 16.

¹⁰⁸ Se: Sadler (1989), Black & Wiliam (1998), Holmberg i Lundahl (red) (2010) med flera.

¹⁰⁹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 45.

också som väl fungerande tillsammans med formativ bedömning.¹¹⁰ En undervisning som är knuten till elevernas vardag och egen föreställningsvärld kan påverka deras drivkraft positivt.

Återkoppling med kvalitet

Oavsett vilka metoder läraren väljer är det mest centrala vid praktiserandet av formativ bedömning att ge formativ återkoppling. Enligt Skolverket ska denna återkoppling ges kontinuerligt till varje elev och innehålla information om vad målet är, var eleven befinner sig och hur eleven ska närma sig målet.¹¹¹ Vad kontinuerligt innebär framgår inte av materialet. Erickson menar dock att det är bedömningar som görs varje dag.¹¹² Skolverket hävdar att återkoppling kan ha olika kvalitet, den är endast formativ då det finns utvecklad information om alla tre punkter. Det räcker inte med att ange vilket betyg eleven har, vilket betyg målet är och att eleven behöver öva mer för att nå dit. Återkopplingen ska relateras till de konkretiserade bedömningsanvisningarna för att göra det tydligt för eleven vilka förmågor eller kvaliteter som behöver utvecklas.¹¹³ Tabellen nedan är hämtad från *Kunskapsbedömning i skolan* och beskriver exempel på återkoppling av olika kvalitet.

Exempel 2. Återkoppling av olika kvalitet i Samhällskunskap.

Exempel 1:	Betyget F
Exempel 2:	Du har inte visat att du kan söka, granska och tolka information från olika källor eller värdera källornas relevans och trovärdighet.
Exempel 3:	Din text har en del intressanta poänger och är väl värd att arbeta vidare med. Än så länge består texten av ditt eget "tyckande" och du använder dig inte av några källor för att stödja dina argument (A). Jobba vidare med texten genom att 1) börja med att läsa instruktionen till uppgiften och de tips på hur man kan hitta lämpliga källor som du finner där. 2) försök hitta stöd för ett av dina argument i en källa och skriv om det avsnittet i din text. Visa gärna för mig innan du går vidare! (B)

En formativ återkoppling ges här endast i exempel 3 där eleven både får information om var hon befinner sig (A) och vad som behöver förändras (B) för att uppgiften ska nå en högre kvalitet.

Källa: *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 44.

Eftersom återkoppling är centralt vid arbete med formativ bedömning sker lärandet till hög grad i ett samspel mellan lärare och elev. Detta till skillnad från traditionell användning av bedömning där kommunikationen i större utsträckning är enkelriktad från lärare till elev. Detta kan kopplas till lärandets samspelsdimension. Illeris menar att denna dimension är starkt beroende av materiella som sociala aspekter som kan gynna eller missgynna lärandet. I *Kunskapsbedömning i skolan* nämns en del exempel på vad läraren kan förändra i klassrumssamtalet för att ge större möjlighet till formativ återkoppling. Ett exempel på detta är användning av *öppna frågor* (eller uppgifter), alltså frågor som inte har något självklart rätt svar.¹¹⁴ Öppna frågor kan

¹¹⁰ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 19.

¹¹¹ *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 19.

¹¹² Erickson, del 3, 02:30.

¹¹³ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 44.

¹¹⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 19.

kombineras med att utöka tiden som eleverna får på sig för att svara. Detta stimulerar tänkande och diskussion, elevernas svar kan då bli mer utvecklade och kan därför ge mer information om elevernas kunskapsläge vilken kan användas formativt. Läraren kan då ställa följdfrågor eller låta elever bygga vidare på varandras svar.¹¹⁵

Eleven och samspelet

Formativ bedömning förutsätter en syn på eleven som en viktig aktör. Eleven får ett stort ansvar genom de arbetsmetoder som i materialet beskrivs tillhöra en formativ bedömningspraktik. Exempel på detta är självbedömning, kamratbedömning och även feedback till läraren.¹¹⁶ Klassrumssamtalet ska gärna fungera som ett gemensamt utforskande, vilket kan kopplas till lärandets samspeledimension.¹¹⁷ Denna tro på elevernas förmåga är tydlig i nyckelstrategi fyra och fem: *Hur kan eleverna stödja varandras lärande?* och *Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?*¹¹⁸ I materialet beskrivs två exempel på självbedömning som även framhävs ge läraren formativ återkoppling. ”Exit-lappar” innebär att eleverna skriver ned vad de fått ut av lektionen.¹¹⁹ Läraren kan då använda dessa bedömningar formativt för att påverka efterföljande lektioner. Det andra exemplet på självbedömning kallas för *trafikljusmetoden*. Den innebär att eleverna med hjälp av tre färger kan markera ”om de förstått (grönt), om de nästan förstått (gult) och om de inte förstått (rött).”¹²⁰ Återigen ges stor tilltro till elevens förmåga att själv vara aktör vid bedömning.

När det gäller kamratbedömning nämns metoden ”two stars and a wish”. Den innebär att eleverna vid bedömning av varandras arbeten kan ge både beröm och kritik i form av en önskan om vad som skulle kunna förbättras.¹²¹ Genom kamratbedömning ska eleverna få möjlighet att urskilja kvalitet i andra elevers arbete. Detta kan relateras till Gudrun Ericksons uttryck om att bedömning kan fungera *som* lärande, bedömningen kan i sig vara ett lärtillfälle.¹²² På så vis synliggörs även här samspeledimensionens roll i den formativa bedömningen.

Som tidigare nämnts menar Lundahl att formativ bedömning strävar efter att göra mål, process och resultat synliga.¹²³ Skolverket menar att portföljbedömning framhålls särskilt i formativa bedömnings-sammanhang då den lämpar sig för att synliggöra läroprocessen. Arbetsformen går ut på att man sparar elevens arbete i olika stadier för att se en progression.¹²⁴ Enligt *Planering och genomförande av undervisningen* är ett viktigt led i elevens kunskapsutveckling att ”[...] eleven kontinuerligt kan få återkoppling på *vad* han eller hon hittills har utvecklat [...]”.¹²⁵ Portföljbedömning är ett exempel i materialet på hur elevens progression kan

¹¹⁵ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 42.

¹¹⁶ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 22–23 samt *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 19.

¹¹⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 43.

¹¹⁸ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 17.

¹¹⁹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 45.

¹²⁰ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 45.

¹²¹ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 46.

¹²² Gudrun Erickson, del 4, 02:35.

¹²³ Christian Lundahl, ”Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner” i Folke Fichtelius & Lundahl (red), 2010, s. 303.

¹²⁴ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 33–34.

¹²⁵ *Planering och genomförande av undervisningen*, 2011, s. 19.

synliggöras och användas för återkoppling.

I en formativ bedömningspraktik framhåller Skolverket vikten av att lärare samverkar med varandra. Skolverket tar stöd i Black och Wiliams forskning när de menar att det kan vara svårt att införa en formativ bedömningspraktik om elever eller lärare inte är vana vid arbetssättet. Nya strategier och bedömningsmetoder kan utmana traditionella lärar- och elevroller. ”Det är därför av största vikt att en utveckling av bedömarkompetens sker genom samarbete med kolleger på den enskilda skolan eller mellan skolor.”¹²⁶ Detta utvecklingsarbete beskrivs med fördel kunna ske i form av gruppdiskussioner. De modellexempel som ges är ”Teacher Learning Communities” och ”Instructional Talk Throughs”.¹²⁷

¹²⁶ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 59.

¹²⁷ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 60.

Avslutning

En bedömningsform eller ett förhållningssätt?

Syftet med denna studie var att analysera vilka riktlinjer Skolverket ger om formativ bedömning. För att svara mot detta syfte ställdes inledningsvis två frågor: hur definieras formativ bedömning och vad ingår i en formativ bedömningspraktik?

Begreppet formativ bedömning används varken i läroplanen eller i de allmänna råden *Planering och genomförande av undervisningen*. Det framgår inte heller någon tydlig definition i Gudrun Ericksons föreläsning. I *Kunskapsbedömning i skolan* definieras dock formativ bedömning som sådan "[b]edömning som används för att stödja elevens lärande och utveckla lärarens undervisning."¹²⁸ Det är alltså användningen av en bedömning som avgör om den är formativ, den definieras utifrån sitt syfte. Eftersom formativ bedömning syftar till lärande är definitionen beroende av vilken betydelse lärande tillskrivs. Som tidigare nämnts kan termen lärande ha flera betydelser. Skolverket ger ingen definition av lärande men deras definition av formativ bedömning förutsätter att lärande betraktas som en pågående process. Utifrån denna syn på lärande är formativ bedömning framåtsyftande. Vidare innehåller definitionen inte någon information om vem som ska göra denna bedömning, hur den ska göras, vilken information den ska innehålla eller på vilket sätt den ska stödja lärandet. Dessutom används även begreppen bedömning för lärande och lärande bedömning som synonymer med formativ bedömning. Dessa faktorer tyder på en osäkerhet att använda begreppet explicit samt ge det en snäv definition.

Enligt definitionen kan en rad olika metoder och arbetssätt ingå i en formativ bedömningspraktik. Genom en vidare analys av materialet framgår det dock att undervisningen måste planeras på ett sådant sätt att det finns förutsättningar för arbete med formativa bedömningar. Arbetsuppgifterna som konstrueras ska vara skapade på ett sådant sätt att de kan ge information om elevens läge i förhållande till målen. Undervisningen ska också planeras så att elevernas lärande och kunskaper synliggörs. Lärarens återkoppling samt elevernas bearbetning av denna återkoppling bör planeras samtidigt som arbetsuppgifterna konstrueras och genomsyras av de fem nyckelstrategierna.

Eftersom en rad olika metoder och arbetssätt tillskrivs vara formativ bedömning är det svårt att entydigt utpeka vad som ingår i en formativ bedömningspraktik. Detta kan jämföras med Bennetts kritik om att formativ bedömning inte kan kopplas till en väldefinierad praktik.¹²⁹ Det är oklart om det räcker att använda en metod för att praktisera formativ bedömning eller om flera ska användas. Läraren ges stor frihet att själv utveckla sin bedömningspraktik vilket kan ses som både negativt och positivt. Så som Skolverket beskriver begreppet formativ bedömning kan det därför sägas vara något systematiskt mångtydigt. Detta innebär att diskursen om formativ bedömning hålls öppen, Skolverket ger ingen tydlig styrning trots sin hegemoniska position.

¹²⁸ *Kunskapsbedömning i skolan*, 2011, s. 64.

¹²⁹ Bennett, 2011, s. 19.

Forskare hävdar att formativ bedömning ger stora positiva effekter på elevernas lärande. Skolverket har tagit del av denna forskning och har även samarbetat med flera svenska bedömningsforskare vid utformningen av deras stödmaterial. Men om ingen tydlig praktik specificeras är det svårt att avgöra exakt vad det är som ska förändras för att denna effekthöjning ska uppnås. Det framgår som tidigare nämnts inte om det räcker att använda en metod eller om flera krävs för att uppnå ett bättre lärande. Som Måhl menar kan lärare utöva formativ bedömning i olika stor utsträckning och med varierad kvalitet. Eftersom implementeringen av formativ bedömning kan se olika ut borde den positiva effekthöjningen variera.

Även om innebörden av en formativ bedömningspraktik framstår som otydlig är ändå utgångspunkterna för formativ bedömning tydliga i materialet. Enligt Skolverket ska de tre frågorna konkretiserade i de fem nyckelstrategierna användas som ett ramverk vid utformningen av en formativ bedömningspraktik. Anledningen till varför innebörden kan uppfattas som otydlig kan bero på det faktum att vi befinner oss mitt i skiftet till ett nytt bedömningsparadigm. Teoretiskt har formativ bedömning sedan en tid tillbaka varit ett etablerat fenomen inom forskning. Under den senaste tiden, bland annat genom ”Skola 11”, har begreppet även fått stor spridning bland lärare i verksamheten. Som vi ser det finns det just nu ett ganska stort glapp mellan teori och praktik och det finns fortfarande mycket arbete att göra för att teorin ska få genomslag i praktiken. Det handlar inte bara om en ny bedömningspraktik utan också om ett mentalt skifte. Arbete med formativ bedömning förutsätter en helt ny syn på bedömning. Det är inte konstigt att lärare är förvirrade över begreppet eftersom bedömning traditionellt har kunnat likställas med summativ bedömning. Bedömningsbegreppet har utvidgats så att det inte längre bara betyder rättning och betygssättning, det vill säga bedömning av avslutat lärande. Som tidigare nämnts ges exemplet att lärare kan strunta i att ge poäng eller betyg på enskilda uppgifter. Detta kan innebära stora förändringar i lärares praktik eftersom sådana summativa instrument är viktiga för många lärare. Skolverket framhåller att summativ och formativ bedömning inte bör ses som två skilda ting, de bör istället användas i samklang. Det finns dock inga tydliga riktlinjer om hur detta bör göras. Lärare som mestadels använt sådana summativa instrument blir i konfrontation med formativ bedömning starkt utmanade i sin praktik och förståelse av begreppet bedömning.

Något som ytterligare kan bidra till förvirring är att flera begrepp används. Formativ bedömning, bedömning för lärande och lärande bedömning används i Skolverkets material som synonymer. Varför behövs tre olika begrepp om de ändå betyder samma sak? Inom forskningen som Skolverket refererar till råder det inte konsensus kring betydelsen av dessa begrepp eller om de bör användas som synonymer. Traditionellt sett har begreppet bedömning uppfattats som relativt entydigt, jämfört med idag då det finns en rad olika bedömningsbegrepp vilka i sin tur kan tolkas på olika sätt. Utvidgningen av bedömningsbegreppet innebär en stor påverkan på lärares bedömningspraktik och didaktiska tillvägagångssätt. Denna nya syn på bedömning innebär att undervisning och bedömning sammanfogas. De riktlinjer Skolverket har kring formativ bedömning kan därför tolkas som att Skolverket i högre grad styr vad som sker i klassrummet och på vilket sätt.

Det nya bedömningsparadigmet innebär att bedömning kan ses som både mål och medel, via uppdelningen i summativ och formativ bedömning. Formativ bedömning används som ett medel för att uppnå lärande och forma läroprocessen. Begreppet

formativ bedömning antyder att det är bedömningen i sig som formar. Sett till hur formativ bedömning beskrivs av Skolverket är det egentligen inte förrän informationen som bedömningen ger används återkopplande som en läroprocess kan formas. Det är alltså i strikt mening återkopplingen och inte bedömningen som är formativ, kanske skulle det vara mer logiskt att tala om formativ återkoppling eller formativ undervisning? Detta eftersom formativ bedömning utifrån Skolverkets material snarare kan ses mer som ett förhållningssätt till lärarens didaktiska uppdrag. Oavsett vad man kallar det tycker vi personligen att idén med formativ bedömning har många positiva didaktiska poänger. Dess fem nyckelstrategier tror vi utgör en bra utgångspunkt vid planering och genomförande av undervisning med hög kvalitet.

Mot vidare forskning

Formativ bedömning är ett relativt nytt begrepp och arbetet med den är fortfarande i början av en implementeringsfas. Därför kommer det vara spännande att följa utvecklingen. Det finns fortfarande många frågor att söka svar på. Bland annat skulle det vara av intresse för verksamma lärare att mer aktionsforskning bedrevs för att utveckla och utvärdera formativa bedömningsmetoder. Eftersom det finns ett stort intresse för formativ bedömning kommer det bli intressant att se på vilka sätt praktiken faktiskt kommer att förändras, och i vilken grad en formativ bedömningspraktik anammas av lärare. Kommer den förändra lärares sätt att se på bedömning, elever eller kanske hela sitt uppdrag? Kommer formativ bedömning få en positiv effekt på lärandet?

Referenslista

Analysmaterial

Erickson Gudrun, *Bedömning för lärande och likvärdighet* (Internetpublicerad föreläsning), Skolverket, Innehållsansvar: Prov- och bedömningsenheten, <<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/2.2581/filmer-om-bedomning-for-larande-och-likvardighet-1.142557>>.

Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter, Skolverket, Stockholm, 2011.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Skolverket, Stockholm, 2011.

Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan, Skolverket, Stockholm, 2011.

Översikt av Skolverkets samlade stöd för bedömning och betygsättning, Skolverket, 2012, <http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.172974!Menu/article/attachment/oversikt_skolverkets_stod_030412_klickbar.pdf>.

Litteratur

Andrade Heidi & Cizek Gregory (red.), *Handbook of formative assessment*, Routledge, New York, 2010.

Bell B. & Cowie B., "A model of formative assessment in science education" i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 6(1), 1999.

Bennett R.E., "Formative assessment: a critical review" i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 2011.

Black Paul & Wiliam Dylan, "Assessment and classroom learning" i *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 1998.

Black Paul & Wiliam Dylan, *Inside the black box– Raising standards through classroom assessment*, 1998.

Black Paul & Wiliam Dylan, *Working inside the black box*, 2002.

Bloom, Hastings & Madaus, *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971.

Broadfoot P.M. et al., *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK, 1999.

Broadfoot P.M. et al., *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK, 2002.

Ekholm Klapp Alli, *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunnande*, Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, Stockholm, 2010.

Esaiasson Peter et. al, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, 3:e uppl., 2007, Stockholm.

Folke-Ficktelius Maria & Lundahl Christian (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 1. uppl., Studentlitteratur AB, Lund, 2010.

Gilje Nils & Grimen Harald, *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*, 3. uppl., Daidalos, Göteborg, 2007.

Illeris Knud, *Lärande*, 2., [rev. och utök.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007.

Jönsson Anders, *Lärande bedömning*, 2. uppl., Gleerup, Malmö, 2011.

Korp Helena, *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003.

Lindström Lars, Lindberg Viveca & Pettersson Astrid (red), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, 2., uppdaterade uppl., Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2011.

Nilsson Roddy, *Foucault: en introduktion*, Malmö, 2008.

Pettersson Agneta (red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Lärarförbundets förlag, Stockholm, 2007.

Sadler Royce, "Formative Assessment and the design of instructional systems" i *Instructional Science*, 18, 1989.

Tyler R.W. (red), *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2 (Vol. 69)*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wiggins Grant, *Educative assessment*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

Elektroniska referenser

Internetpublicerad lärardiskussion, Skolverket, Innehållsansvar: Prov- och bedömningsenheten, <<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/2.2581/filmer-om-bedomning-for-larande-och-likvardighet-1.142557>>.

Skolverket, innehållsansvar: Prov och bedömningsenheten, <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/individuellt-utvecklingsplan-1.92253>>.

Assessment Reform Group, hemsida, <<http://assessment-reform-group.org>>.

Mailkontakt med Anders Jönsson 120503.

Måhl Per, ”Vilka bedömningar är formativa?”, internetpublicerad artikel, 2009, <<http://johankant.files.wordpress.com/2011/03/formativ-bedmning2.pdf>>.

Bilagor

Bilaga 1

Översikt av Skolverkets samlade stöd för bedömning och betygssättning

Skolverket

Grundskolan årskurs 7-9

Tillgängligt material	Kommer våren 2012	Kommer hösten 2012	Kommer våren 2013
Övergripande			
<p><i>Stödmaterial</i> Kunskapsbedömning i skolan – <i>praxis, begrepp, problem och möjligheter.</i></p> <p>Filmer om <i>bedömning för lärande och likvärdighet</i> – föreläsning med Gudrun Erickson och filmer med lärare som diskuterar föreläsningen.</p> <p>Allmänna råd för <i>planering och genomförande av undervisningen.</i></p> <p>Filmer om <i>sambedömning – diskussion om bedömning av nationella prov.</i></p> <p>RUC-kurser om bedömning och betygssättning.</p>	<p><i>Diskussionsmaterial till kunskapskraven</i> – underlag för diskussion kring kunskapskraven.</p>	<p>Kommentarmaterial till kunskapskraven för grundskolan i ytterligare några ämnen.</p>	