



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Lärares (o)kunskap om formativ bedömning. – en kvalitativ innehållsanalys

Rima Engström  
Nicolas Hasselqvist  
Elin Svensson

Kurs: LAU390

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Mona Hallin

Rapportnummer: HT12-1120-3



## **Abstrakt**

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärares okunskap om formativ bedömning – en kvalitativ innehållsanalys

Författare: Engström, Rima; Hasselqvist, Nicolas; Svensson, Elin

Termin och år: HT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för kulturvetenskaper vid Göteborgs universitet

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Mona Hallin

Nyckelord: Formativ bedömning, summativ bedömning, dialog, feedback, motivation.

Vårt syfte har varit att undersöka om formativ bedömning används av lärare i Sveriges skolor och hur lärare motiverar sitt val av bedömningsform.

För att ta reda på det har vi gjort en kvalitativ innehållsanalys av fem C-uppsatser som alla innehåller kvalitativa intervjuer inom ämnet bedömning. Totalt gick vi igenom 27 intervjuer med 27 lärare, vars svar vi sammanställde och tog ut jämförelsepunkter från. Dessa jämförelseteman presenterar vi i den här uppsatsen som resultat och det är de jämförelsepunkterna som ligger till grund för våra analyser och sedermera vår slutsats.

Resultatet visade att flera lärare använder sig av formativa inslag i sin undervisning men att endast en av de 27 intervjuade lärarna använde sig av formativ bedömning i all sin undervisning. Det var fler lärare som själva ansåg att de arbetade formativt, men enligt vår bedömning är kunskapen bristfällig hos lärarna om vad formativ bedömning är.

Uppsatsen har relevans för läraryrket då bedömning är en viktig del i undervisningen. Läroplanerna för grundskola och för de frivilliga skolformerna förespråkar dels att lärare ska vara tydliga i sin bedömning och dels att elever ska vara involverade i sitt eget lärande. De här två punkterna är huvudmoment i formativ bedömning och en del i läroplanen och därför blir det av största vikt att lärare är medvetna om vad formativ bedömning är.

Vi ställer oss frågan hur rådande politiska direktiv gällande betyg påverkar vilka metoder lärarna använder.

Vi eftersöker forskning där fokus läggs på elevers upplevelser av formativ bedömning och observationer hur formativ bedömning ter sig i praktiken. Vi saknar även utbildning inom formativ bedömning inom lärarutbildningen.



# Innehåll

<b>Abstrakt</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.2 Syfte.....	6
1.3 Frågeställningar.....	6
<b>2 Metod</b> .....	<b>7</b>
2.1 Urval.....	7
2.2 Studiens tillförlitlighet.....	8
<b>3 Policydokument</b> .....	<b>9</b>
3.1 Läroplan - Lgr11 .....	9
3.1.1 Läroplan – Gy11.....	9
3.2 De fyra F:en; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet .....	10
<b>4 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>11</b>
4.1 Sociokulturell teori.....	11
4.2 Metakognition .....	13
<b>5 Tidigare forskning</b> .....	<b>14</b>
5.1 Summativ bedömning.....	14
5.2 Formativ bedömning .....	15
5.2.1 Ruth Butlers studie om formativ återkoppling.....	17
5.2.2 Shutes metaanalys .....	17
5.2.3 Kamratbedömning .....	18
5.2.4 Matriser .....	18
5.2.5 Kritik mot formativ bedömning .....	19
5.2.5.1 Bennet, Randy Elliot.....	19
5.2.5.2 Sadler Royce, D.....	20
5.3 Samverkan mellan summativ och formativ bedömning.....	21
5.4 Internationella mätningar .....	21
<b>6 Resultat och analys</b> .....	<b>22</b>
6.1 Presentation av valda studier .....	22
6.2 Anser lärarna i intervjuerna att de själva arbetar med formativ bedömning?.....	23
6.2.1 Analys.....	23
6.3 Ifrågasätter någon lärare det summativa bedömningssättet? .....	24
6.3.1 Analys.....	25
6.4 När och hur arbetar lärarna med formativ bedömning? .....	26
6.4.1 Analys.....	27
6.5 Vad tas upp som svårigheter med formativ bedömning? .....	28
6.5.1 Analys.....	30
6.6 Är lärarna förtrogna med formativ bedömning och/eller efterfrågas utbildning i formativ bedömning?.....	32

6.6.1 Analys .....	32
<b>7 Slutdiskussion.....</b>	<b>34</b>
<b>7.1 Arbetar de intervjuade lärarna formativt eller summativt? Och hur arbetar lärarna med formativ bedömning? .....</b>	<b>34</b>
7.1.1 Vilka för- och nackdelar med formativ bedömning lyfter lärarna fram?.....	36
<b>7.2 Svårigheter under processen.....</b>	<b>37</b>
<b>7.3 Didaktiska konsekvenser av resultaten .....</b>	<b>37</b>
7.3.1 Vad vi saknar och eftersöker .....	38
<b>8 Referenser .....</b>	<b>39</b>

# 1 Inledning

Formativ bedömning är ett begrepp som allt mer har börjat hävda sina fördelar i skolans värld. Vi tre som är författare till denna text har under vår lärarutbildning inspirerats av de föreläsningar och den litteratur vi haft och tycker oss se fördelar med denna bedömningsform. Fördelar som att formativ bedömning låter den lärande vara involverad i sitt eget lärande, ja, till och med kräver detta.

Anders Jönsson nämner att skolan strävar efter att eleverna ska utveckla förståelse, men att skolan istället bedömer fakta- och minneskunskaper. Formativ bedömning handlar om att bedöma det centrala, det vill säga förståelsen (2008:5,18). Samtidigt har vi en föreställning om att det här arbetssättet inte används i någon större utsträckning i Sveriges skolor. Därför har vi valt att undersöka hur lärare ser på formativ bedömning. Använder de sig av arbetssättet och hur ser det arbetet i så fall ut? Detta har vi valt att göra genom en litteraturstudie på fem olika examensarbeten i pedagogik (C-uppsatser) där totalt 27 lärare intervjuas om bedömning.

I Lgr 11 (Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet) framgår det att skolan tydligt ”ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har och vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter eleverna och deras vårdnadshavare har.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:8) En stor del i formativ bedömning handlar just om att synliggöra syftet för eleverna. Men trots att dessa tydliga kopplingar kan göras mellan formativ bedömning och skolans riktlinjer, har vi alltså en stark föreställning om att skolor i hög grad arbetar med summativ bedömning. Det vill säga att lärare snarare lägger fokus på elevers slutprodukt än deras lärandeprocess.

Vi ser formativ bedömning som ett förhållningssätt till lärande där grunden är att eleven ska nå förståelse, och för att nå detta menar vi att den formativa bedömningen måste genomsyra hela lärarens arbetssätt och inte bara användas lite då och då. Det styrks av Christian Lundahl som menar att: ”Formativa bedömningar har vuxit fram som en effektiv didaktisk strategi för att främja lärandet.” (2011:157). Detta innebär att den formativa bedömningen har blivit och är något mycket mer än bara bedömning.

I formativ bedömning är dialog och samspel viktiga delar vilket påminner om sociokulturell lärandeteori där lärandet ses som något socialt som sker mellan människor i ett socialt samspel. Det centrala i både formativ bedömning och sociokulturell teori är att lärandet är situerat, alltså situationsbundet. Enligt sociokulturell teori går ”Lärandet av komplext tänkande ... således *utifrån och in*, det vill säga från att vara något socialt och mellan människor, till mentalt och inom människor” (Jönsson, 2008:20).

Formativ bedömning kan därför ses som ett redskap för att skapa ett komplext tänkande hos eleverna som sedan kan bidra till kunskapsutveckling inom individen. Perspektivet att lärandet primärt inte styrs av mentala inre faktorer bidrar i allra högsta grad till hur en lärare väljer att arbeta med sina elever. I formativ bedömning lämnas inte eleven i sitt eget kunskapsökande utan läraren hjälper eleven att själv kunna få syn på kvaliteterna. Att lära sig vilka kvaliteter som är viktiga att utveckla kan tänkas vara

svårt för en elev, men ur ett sociokulturellt perspektiv och med hjälp av formativ bedömning skulle vi kunna säga att det är möjligt bara eleven får möjligheten till det.

## 1.2 Syfte

Vårt syfte är att undersöka om formativ bedömning använd i skolor och hur formativ bedömning i så fall fungerar i praktiken. Vi vill också ta reda på hur de lärare som inte använder formativ bedömning motiverar sitt beslut. Det vill vi göra genom att göra en litteraturstudie, där vi jämför C-uppsatser som innehåller intervjuer i ämnet formativ bedömning. Det anser vi är viktigt eftersom formativ bedömning är en tydlig del i läroplanen. I Lgr11 står det att skolans mål: (...) ” är att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och utvecklar förmågan att självständigt bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18).

## 1.3 Frågeställningar

1. Arbetar de intervjuade lärarna formativt eller summativt?
2. Hur arbetar de intervjuade lärarna med formativ bedömning? Vilka är skälen till detta?
3. Vilka för- och nackdelar med formativ bedömning lyfter de intervjuade lärarna fram?



## 2 Metod

Vi har valt att göra en litteraturstudie i ämnet formativ bedömning. Vi valde metoden kvalitativ innehållsanalys. Det har vi valt eftersom en kvalitativ textanalys till skillnad från en kvantitativ textanalys lägger fokus på det väsentliga i en text istället för att bara summera kontentan av utvalda delar i en tabell (Esaiasson, Peter. m.fl. 2007:237). Totalt har vi undersökt fem liknande texter. Att det blev fem texter berodde på att vi kände att samma svar återkom i de olika intervjuerna och en teoretisk mättnad uppstod (Esaiasson. m.fl. 2007:191). I de fem olika uppsatserna finns totalt tjugosju kvalitativa intervjuer inriktade på formativ bedömning, gjorda med lärare som var verksamma inom allt från grundskolan till gymnasiet. Vi är medvetna om att nackdelen med vårt val av metod för att vi använder oss av andrahandsinformation. Däremot ser vi fördelar med att valet av litteraturstudie som metod. Det har gett oss ett bredare underlag än vi hade kunnat samla in om vi hade valt intervjuer som metod med tanke på den ringa tiden vi haft. Vi är även medvetna om att våra resultat påverkas av den valda litteratur och dess utgångspunkter. Självfallet hade resultatet kunnat se annorlunda ut med andra teoretiska perspektiv.

### 2.1 Urval

Det första vi bestämde var att endast använda oss av C-uppsatser för att på så sätt hålla oss på vår nivå men ändå gå ett steg vidare med den forskning som redan har gjorts. Viktigt är här att notera att alla de arbeten som vi har använt oss av är sekundärkällor. Våra valda arbeten hittade vi bland annat på uppsatser.se och Google Shoolar samt att vi fick några uppsatser av vår handledare.

I vårt andra urval bestämde vi oss för att titta på C-uppsatser som handlar om formativ bedömning och fick fram ett tiotal texter genom sökordet *formativ bedömning* som vi började läsa. Vi upptäckte att det flesta uppsatserna lade fokus på hur lärare i Sverige arbetar med formativ bedömning och flera innehöll intervjuer med lärare men att några *bara* bestod av textanalyser. Kombinationen av intervjuer och textanalyser gjorde det svårt för oss att jämföra texterna. För att ytterligare begränsa vår sökning tog vi endast med de arbeten som innehöll intervjuer med lärare.

Vårt nästa steg blev att fundera över vad vi ville lyfta ut ur de olika texterna. Vi gjorde det genom att välja ut jämförelsepunkter (Esaiasson, m.fl. 2007:97). Punkterna delade vi sedan upp i tre kategorier (se bilaga 1). Den första: Hur lärarna i texten beskriver formativ bedömning. Den andra: Hur insatta eleverna beskrivs vara i arbetet med formativ bedömning och den tredje: Hur författaren/författarna till respektive text ser på formativ bedömning. Utifrån de svar vi fick fram märkte vi ett mönster av var fokus låg i de olika uppsatserna och utifrån den här upptäckten skapade vi nya mer riktade frågor (se bilaga 2) som kom att ligga till grund för materialet som vi presenterar som resultatredovisningar.

## 2.2 Studiens tillförlitlighet

Vår studie kan bedömas på två olika nivåer. Å ena sidan anser vi att vår studie har hög reliabilitet då de frågor vi har tagit fram och analyserat uppfyller kraven att vem som helst, när som helst skulle kunna jämföra dem med uppsatserna och ändå få samma resultat och att resultaten är mätbara. Å andra sidan är det inte säkert att andra forskare skulle välja ut samma frågor att analysera och därför blir det svårt att säga att hela studien har hög reliabilitet (<http://www.infovoice.se/fou//doldxxx/infobrev/2002-03-03.shtml> 2012-12-05).

Vi är medvetna om att frågorna kan uppfattas som verifierande, därför har det varit viktigt för oss att i så stor mån som möjligt låta uppsatserna styra oss istället för tvärtom. När vi startade det här projektet var vår första tanke att undersöka om formativ bedömning används ute i skolorna. Vi hade en tanke om att det kanske inte användes i den mån vi skulle önska, men i övrigt var vi väldigt öppna och bestämde oss för att låta vår sammanställning av uppsatserna leda oss till ett resultat som vi kunde jämföra med tidigare forskning. Vi valde också att ha flera tydliga frågor som var lätta att undersöka och jämföra. Till exempel var det enkelt att undersöka hur många lärare som uttalat sig om att arbeta formativt. Genom vårt valda sätt att få fram information tycker vi att vi har uppnått en intern validitet. ”Med intern validitet avses då välgrundade (giltiga) slutsatser av beskrivande eller förklarande natur utifrån de många gånger begränsade analysenheter man har valt att studera.” (Esaiasson. m.fl. 2007:64)

Vi är dock medvetna om att extern validitet är något helt annat och att vi inte nått ända dit eftersom vår generaliserbarhet är låg. Extern validitet ”(...) avser möjligheterna att generalisera så väl beskrivande som förklarande slutsatser från det urval av analysenheter som har undersökts till någon form av större och mer relevant population, alternativt från en kontext till en eller flera andra.” (Esaiasson. m.fl. 2007:64). Vi hade kunnat få högre generaliserbarhet genom att till exempel plocka ut fler uppsatser i ämnet och inkludera dem i vårt arbete men då vi kände att intervjuvaren från de tjugo olika lärarna gav väldigt mycket analysmaterial samtidigt som vi tvingades begränsa oss på grund av att tiden för vårt arbete är väldigt begränsad. Likaså hade generaliserbarheten kunnat vara större om vi haft lärarnas och elevernas etniciteter och socioekonomiska tillhörigheter i åtanke.

Till sist vill vi tilläga att vi är medvetna om att den här studien är framtagen och skriven utifrån en sociokulturell utgångspunkt något som naturligtvis även påverkar resultatet.

## 3 Policydokument

### 3.1 Läroplan - Lgr11

Kopplingen till skolans policydokument är oerhört väsentligt för oss författare då det hela tiden är dessa vi som lärare skall förhålla oss till. Vi har därför undersökt noga i de olika läroplanerna vad utbildningsdepartementet har att säga om bedömning.

I Lgr 11 framgår det att betyget skall vara en indikator som speglar hur elevens kunskaper står i relation till kunskapskraven. Det skall vara skolans mål att eleverna skall kunna ta ett stort ansvar över sina egna studier och dessutom att eleven skall kunna bedöma sin prestation (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18).

En riktlinje för lärare är att utvecklingssamtalen och IUP:n (Individuell utvecklingsplan) skall vara stöd för eleven att utvecklas men även att fortlöpande göra allsidiga utvärderingar av elevens kunskapsutveckling både skriftligt och muntligt (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18).

Enligt Lgr 11 skall vara skolans mål att eleverna skall lära sig ta ett personligt ansvar för studier och studiemiljö. Det är därför också viktigt att eleverna får mer och mer inflytande över sina studier. För att kunna göra detta måste eleverna hjälpas att skapa kunskap om vad demokrati är och vad det finns för rättigheter och skyldigheter i ett sådant system (Utbildningsdepartementet, 2011:A:13).

Utbildningsdepartementet fortsätter med lärarens ansvar. De menar att läraren måste förutsätta att eleverna både kan och vill ta det personliga ansvar som krävs av dem. Det är även lärarens uppgift att se till att eleverna får det inflytande de skall ha och att detta inflytande är anpassat till elevernas ålder och mognad. Det ingår också i lärarens uppgifter att både planera och utvärdera undervisningen tillsammans med eleverna (Utbildningsdepartementet, 2011:A:15).

I läroplanen finns också att läsa att ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:9)

#### 3.1.1 Läroplan – Gy11

I Gy11 (läroplan för de frivilliga skolformerna) trycks det också på skolans uppgift att hjälpa eleverna att lära sig ta ansvar över sitt eget lärande samt att de skall kunna bedöma sina egna resultat och hur de har utvecklats i relation till kunskapsmålen. Även här är det lärarens uppgift att fortlöpande tillhandahålla både eleven och vårdnadshavare information om hur kunskapsutvecklingen går och hur kunskapsmålen ser ut. När det gäller betygsättning skall läraren använda sig av all den information som

finns dokumenterad om elevens kunskaper oavsett om kunskaperna är skapade i eller utanför skolans regi för att allsidigt utvärdera elevens kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2011:B:14-15).

### **3.2 De fyra F:en; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet**

Skolan måste bidra till att eleverna får möjlighet att utveckla olika kunskapsformer. Lgr 11 tar upp de fyra F:en: Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som fyra viktiga kunskapsformer.

Fakta – Att eleven behärskar minneskunskaper som går att relatera till läroplanen.

Förståelse – Att eleven visar förståelse och vet varför kunskapen är viktig.

Färdighet – Att eleven behärskar praktisk kunskap om något och kan genomföra det.

Förtrogenhet – Att eleven har tagit till sig något så att det har blivit en självklarhet, *tyst kunskap*, en vana.

Viktigt att komma ihåg är att de fyra delarna inte bara uppträder var för sig utan med fördel ska ses som integrerade delar i en elevs lärande. (Utbildningsdepartementet, 2011:A:10; SOU 1992:94:32 I Korp, Helena, 2011:48).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

### 4.1 Sociokulturell teori

Inom Sociokulturell teori anses individen lära genom gemensamt deltagande och kommunikation med andra människor (Säljö, Roger, 2000:21-22; Dysthe, Olga, 2003:31). Det är i sociala relationer som kunskapen uppstår. Även om hjärnan är det organ som behandlar kunskapen så är kunskapen tillhandahållen genom kulturella fenomen som mötet med en annan individ eller artefakt (till exempel en bok eller en sida på internet).

“(…) balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening.” (Dysthe, 2003:31)

Språk, kommunikation, diskussion och dialog anses vara viktigt för skapandet av kunskap. Genom dialogen delar människor kunskaper mellan varandra. (Säljö, 2000:34). En individ som skall lära sig något nytt använder sig av artefakter eller andra individer för att ta till sig ny kunskap eller utveckla kunskaper personen redan har. Mötet med den nya kunskapen sker alltså genom ett kulturellt redskap; en artefakt eller andra individer. Detta kallas att lärandet är medierat. (Dysthe, 2003:45)

Hur människan analyserar begrepp, formulerar sig eller tolkar sin omvärld är kulturellt skapade förmågor, som är viktiga för att kunna lära sig. Den biologiska hjärnan har inte utvecklats något nämnvärt de senaste tusentals åren, men ändå har människans samhällen förändrats mycket på grund av hur vi som art använt oss av kulturen och språket för att samla och hantera kunskaper om vår omvärld (Säljö, 2000:20).

Enligt sociokulturell teori så är kunskap en process och inte något slutgiltigt. Då all kunskap skapas i mötet med kulturella redskap och eftersom alla dessa kulturella redskap omkring oss är föränderliga så kan det omöjligt finnas något stadie där vi kan vara fullärda. Så länge språk och teknik utvecklas så kommer de mänskliga kognitiva förutsättningarna förändras. Det innebär även att människan aldrig uppfinner hjulet på nytt, utan snarare med tidigare erfarenhet vidareutvecklar den kunskap hen en gång tagit del av (Säljö, 2000:71).

Väsentligt i det här sammanhanget är också synen på kunskap som situerad. Detta innebär att kunskapen är beroende av i vilken situation eller kontext den skapas (Dysthe, 2003:42-43). Dysthe citerar filosofen och pedagogen; Dewey: “I verkliga livet finns det aldrig några isolerade enstaka objekt eller handlingar; ett ting eller en handling är alltid en speciell del, fas eller sida hos en omgivande upplevd värld.” (Dysthe, 2003:42).

Hur kunskapen sedan tolkas är beroende av vad en individ har för erfarenheter och vilken begreppsvärld hen har tillägnat sig. Individen kommer att tolka det aktuella stoffet som skall läras på olika sätt helt beroende på vilken kultur hen befinner sig i. Socioekonomisk tillhörighet, boende i stad eller på landsbygd, tillgång till teknik och livsåskådning är variabler som påverkar världsbilden hos en individ och därför också påverkar hur hen ser på ett visst stoff. Enligt ett sociokulturellt perspektiv går det alltså inte att fyllas med kunskap utan det finns hela tiden nytt stoff att lära sig och nya sätt att se på sin omvärld beroende på vilka erfarenheter en individ tar till sig. Det innebär också att det aldrig är för tidigt att lära sig nytt eller svårt stoff. Med tanke på att det handlar om erfarenhet, är det givande för individen att få erfara så mycket som möjligt för att skapa en större förståelse för sin omvärld. Desto mer verktyg en person får ta del av i livet desto lättare har hen att lösa eventuella problem hen stöter på (Säljö, 2000:68-69).

På ett liknande sätt så är förståelse ett pedagogiskt problem. För att en individ skall förstå ett fenomen så behöver hen kunna dekontextualisera (koda av) och rekontextualisera (koda om) fenomenet. Det vill säga bryta ner stoffet i mindre delar av stoff som individen kan relatera till och sedan bygga upp igen på sitt eget vis. På detta sätt skapar individen förståelse – genom att i tal och skrift avkoda och koda om det hen skall lära sig. Individen abstraherar kunskapen när hen dekontextualiserar stoffet. Individen gör så genom att använda språket. Resultatet blir att individen lyfter kunskapen till en högre abstrakt nivå. Även nu använder individen sig alltså av ett kulturellt språk och kommunicerar med det aktuella kulturella redskapet, må det vara en annan individ eller en artefakt (Säljö, 2000:214).

Lev Vygotskij menar att barn kan härma andra människors handlingar utan att riktigt ha förståelse för vad hen gör. Med hjälp av exempelvis en lärare kan barnet göra saker som hen på egen hand inte hade klarat. Barns förmåga att klara något tillsammans med någon mer erfaren kallar Vygotskij för den potentiella utvecklingszonen. Ett exempel är om två elever i samma ålder ska utföra ett test. Ett test som är avsett för någon som är äldre än dem själva. Ingen av eleverna skulle klara av att göra testet själva men en av dem klarar det men hjälp av en vuxen. Har de här barnen kommit lika lågt i sin utveckling skulle svaret kunna vara både ja och nej. Oberoende är deras utveckling på samma plan, men de skiljer sig åt vad gäller deras framtida utvecklingspotential. Med andra ord får vi inte bara reda på var en elev befinner sig här och nu, utan också vad hen har för utvecklingspotential – fokus läggs på utvecklingen. Det här synsättet har stor betydelse för hur vi utformar våra pedagogiska tillvägagångssätt. Tidigare har vi lagt fokus på var barnet befinner sig i nuläget för att sedan anpassa undervisningen till vad vi tror att eleven klarar av här och nu. Det här tillvägagångssättet menar Vygotskij kan vara skadligt eftersom vi tenderar att stimulera sådant eleven redan behärskar. Det i sin tur resulterar till understimulerade elever. Syftet bör istället vara att försöka utveckla/stimulera sådant som barnet inte redan behärskar (1980:165-167). (...) ”den enda bra undervisningen är den som tränger förbi utvecklingen.” (1980:168).

## 4.2 Metakognition

Enligt Nationalencyklopedin så är metakognition förståelsen om sitt eget kunnande eller lärande och hur man kan använda förståelsen om detta kunnande i skapandet av ny kunskap (www.ne.se/metakognition: 2012-12-11).

Sten Arevik och Ove Hartzell menar att man genom att synliggöra den tankeakt som leder fram till kunskapen som individen skall lära sig inte bara gör stoffet till något som skall memoreras utan individen kan också se stoffet i sitt sammanhang. Den lärande individen har fått syn på sitt lärande och kan tala om det och se sin egen utveckling. Vidare menar Arevik och Hartzell att de tankekaraktärer som individen skaffar genom att synliggöra sin egen inläring underlättar för eleven att i framtiden applicera samma sorts tankekaraktärer på annat stoff. Individen skulle alltså bli bättre på att lära sig olika stoff i olika ämnen beroende på att individen redan synliggjort hur hen lär sig (2007:198).

Brown har varit en av de ledande inom forskning om metakognition. Hon tar upp självmedvetenhet som viktigt för individen under läroprocessen. Hon menar att individens förmåga att lära sig ökar då hen är medveten av vad hen har förstått och inte under exempelvis läsandet av en text. När individen vet vad hen har förstått och inte, så vet också individen vad som finns kvar att lära sig (refererad i Pramling, Ingrid, 1987:9-11). Enligt Brown är metakognitiva färdigheter dessa som: "(...) tillskrivs den verkställande funktionen i många teorier om minne och mekanisk intelligens, att förutsäga, kontrollera, observera i bestämt syfte, verklighetstesta, samordna och kontrollera försök att lära sig eller att lösa problem." (Pramling, 1987:9).

Flavell är en av de tidiga forskare som forskat om metakognition. Enligt honom så finns det olika kategorier av metakognition hos en individ.

- A. Metakognitiv kunskap är individens erfarenheter av sig själv och sin omvärld gällande inläring. Exempelvis att individen är bättre i ett visst ämne, men inte lika bra i ett annat.
- B. Metakognitiva upplevelser kan vara när individen upplever att denne lär sig något.
- C. Kategorin mål eller uppgift tar upp det faktiska kognitiva agerandet och
- D. Handlingar eller strategier är de tankar eller planer som individen har om hur denne skall utveckla kunskapen hen besitter eller hur hen skall lösa en specifik uppgift (refererad i Pramling, 1987:3-9).

Utöver det här har Flavell också skrivit en del om en femte kategori om hur en individ upplever sin egen och andra individers förmåga att lära. Detta kan exempelvis handla om nivåer av förståelse.

## 5 Tidigare forskning

### 5.1 Summativ bedömning

Summativ bedömning är enligt Jönsson när läraren kontrollerar var eleven befinner sig i relation till målen, men inte beskriver för eleven hur hen ska gå tillväga för att komma närmare målen. Till exempel när en lärare endast sätter ut Godkänt eller Väl godkänt på ett prov. Det innebär att ansvaret läggs på eleven att ta reda på vad hen åstadkommit och vad hen behöver arbeta mer med. Detta är ett bedömningssätt som Lundahl nämner kan vara lättare än formativ bedömning, eftersom det inte kräver någon förklaring på vad eleven behöver utveckla (2010:6; 2011:11).

Jönsson menar att kunskapssynen för de som använder sig av summativ bedömning härstammar från konstruktivismen. Där ses kunskap som en mental process och fokus ligger på individen. Vad som kännetecknar det förhållningssättet är till exempel prov där bara läraren känner till tolkningsprocessen (2010:18-20). Ett exempel skulle kunna vara en elev som har läst på om demokrati inför ett prov, utan att veta vilka frågor som kommer att komma. Detta medför att eleven inte vet om hen besitter kunskaperna förrän provet är utfört (2010:24).

Jönsson tar även upp att minneskunskaper, enligt summativ bedömning ses som viktig kunskap och att det därför lätt kan bli så att en lärare utformar prov och test med *rätt- och felfrågor*. Summativ bedömning ser bedömning som något objektivt (2010:33). ”I princip kan vem som helst räkna hur många rätt eleven har på ett prov, om man har tillgång till facit.” (Jönsson, 2010:34).

Korp menar att summativa bedömningar kan användas som ett verktyg för att differentiera individer. Exempelvis är antagningsprov ett sådant verktyg, syftet är inte att studenterna som gör provet ska lära sig något utan bara att eliminera de studenter som anses vara okvalificerade för en viss utbildning (refererat i Gniste, Jonatan & Ligner, Ulf, 2008:15).

Feedback ses ofta som ett typiskt formativt bedömningssätt men det förekommer även i summativ bedömning. Däremot talar sällan responsen som eleverna då får om hur de ska närma sig målet. Feedbacken ges istället i form av poäng och utan specifika kommentarer om hur eleven ska göra för att utvecklas. (Jönsson 2010:76)



## 5.2 Formativ bedömning

Enligt Jönsson är formativ bedömning ett förhållningssätt som innebär att vi ser på lärandet som en process. Bedömning används för lärande vilket innebär att det ses som ett effektivt redskap för att stötta elevernas lärande (2010:5-6). Han menar också att det finns en markant skillnad på betyg och bedömning. Bedömning sker i relation till uppgift och mål. Det har ett syfte att tala om för eleven vilka förmågor den bör utveckla (2010:44). Medan betyg är ett urvalsinstrument som inte gynnar elevers lärande (2010:134). Betyg i form av bokstäver eller siffror är en väldigt komprimerad form av feedback. Elevers styrkor och svagheter framkommer inte alls i dessa former av betyg. Jönsson menar också att betyg inte fungerar som en morot för elever, utan tvärt om kan påverka lågpresterande elever negativt (2010:135-136).

I formativ bedömning är det viktigt att läraren sätter upp kriterier och utformar uppgifter så att eleven har vetskap om vad hen ska sträva efter. Om eleven till exempel ska bestiga ett berg måste hen veta hur hen ska ta sig upp på bergstoppen, var hen befinner sig i nuläget och hur långt hen har kommit i relation till bergstoppen. Enligt Jönsson är elevens medvetenhet om var den befinner sig detsamma som självbedömning. Lärarens uppdrag blir att synliggöra för eleven vart den ska, var den befinner sig i relation till målen och hur eleven ska gå tillväga för att komma närmare målet (2010:5-6). Det är det som kännetecknar formativ bedömning (2010:7). Att förväntningarna förklaras tydligt för eleverna och att lektionsuppläggen och uppgifterna formas så att de skapar en medvetenhet hos läraren och eleven om var eleven befinner sig i relation till kursplanens mål i respektive ämne. Även Korp tar upp vikten av att de som bedöms, i skolans fall eleverna, har kunskap om hur bedömningen går till och att de får känna delaktighet i bedömningen. Hon menar att det är av stor vikt eftersom bedömningen är till för utveckling och att det därför finns mycket att tjäna på att låta elever känna att de kan påverka sitt eget lärande (2011:17).

Joanna Giota beskriver elevers motivation och hänvisar till en studie som visar på att elever som känner sig kompetenta tycker det är intressant med skoluppgifter. Dessa eleverna har en större inre motivation än de elever som anser sig vara mindre kompetenta. Studien Giota hänvisar till visar även att elever i de yngre åldrarna tenderar att överskatta sin kompetens. Detta anses inte vara ett problem eftersom överskattningen ofta resulterar i en självuppfyllande profetia (2006:107).

Korp tar upp att formativ bedömning ger verktyg till läraren för hur hen håller sin undervisning i tydlig relation till målen. Korp förtydligar och hänvisar till en studie som säger att det inte handlar om att lärare bara ska lägga till flera tidskrävande moment till sitt redan fullspäckade schema utan ”om att ta hjälp av olika bedömningsstrategier för att omforma undervisningen så att den blir effektiv i förhållande till målen och erbjuder alla elever en chans att gå framåt och att se sina framsteg i skolan.” (Korp, 2011:117). Korp menar alltså att läraren får igen den tid som läggs i början på att ändra i undervisningen när eleverna får verktyg att hjälpa varandra, får de också mer motivation, vilket resulterar i att de blir självständigare (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003 refererat i Korp, 2011:117).

Enligt Jönsson påverkas vårt sätt att hantera bedömning av vår kunskapssyn. Han menar att formativ bedömning kännetecknas av ett synsätt där lärandet anses vara socialt, alltså att kunskap bearbetas utifrån och in. Intresset ligger inte i att eleven ska svara rätt eller fel på till exempel frågor i ett prov här och nu, utan i att eleven ska ha kunskap och förståelse för frågorna på sikt (2010:11-16, 24). För att det här ska vara möjligt måste eleven känna till målen. Att till exempel låta elever läsa på till ett prov där de vet vilka frågor som kommer ger dem möjlighet att se om de kommer att klara provet eller inte eftersom de då ges möjligheten att öva på det som krävs att de ska ha förståelse för. Jönsson skriver: ”Det ska inte vara en hemlighet vad man förväntar sig att eleven ska kunna” (Jönsson, 2010:26). Författaren vill dock lägga till att det inte är lätt att mäta kvalitet. Om fokus ligger i att bedöma hur bra något är krävs det mycket av den som ska bedöma. Det kräver lärare som har erfarenhet i kriterierna och har förmåga att förmedla dem (2010:33-34).

Lundahl tar också upp att lärares kunskaper om kvaliteter har stor betydelse för elevernas resultat. Han hänvisar till forskning som visar att de elever som uppnår bäst resultat har en lärare som gör regelbunden uppföljning och utvärdering av elevernas resultat (2011:67-69). Lundahl tar även upp vad han kallar för bedömningsfärdighet, vilket innebär att lärare kan tolka kvaliteter så att bedömning kan användas på ett sätt som hjälper dem att inhämta kunskaper om elevers förmågor (2011:72-73). Även Jörgen Tholin är inne på ett liknande spår då de tar upp att kontinuerlig bedömning förvisso kräver mer av läraren men att det också är viktigt eftersom vissa kvaliteter inte synliggörs bara under en specifik uppgift. Därför anser Tholin att det är extra viktigt att läraren är tydlig med vilka kvaliteter hen bedömer och hur hen går tillväga för att bedöma dem. Annars kan det bidra till att eleverna uppfattar att de ständigt blir bedömda, vilket i sin tur kan leda till att det istället hämmar elevernas utveckling eftersom de inte vågar göra fel i rädsla av att de ska få en sämre bedömning (2007:17).

Lundahl menar att en förutsättning för att formativ bedömning ska implementeras i skolan är ett samarbete i lärarlagen. Grupper där lärare kan träffas och diskutera sina tankar och idéer om bedömning för lärande. Arbetsgruppen ska fungera som stöd och ett tillfälle att byta erfarenheter och idéer (2011:165-166, 169). Tholin tar upp vikten av att läraren har förmågan att kommunicera mål och kriterier till elever men också föräldrar, för att alla ska förstå den formativa bedömningens syfte och tillvägagångssätt (2007:17).

Feedback menar Jönsson är att synliggöra elevens svagheter och styrkor, vilket i sin tur ger eleven förutsättningar att närma sig målen. Feedback har olika påverkan beroende på hur den är utformad (2010:75). Det är därför viktigt att feedbacken kopplar till de centrala frågorna i formativ bedömning: ”1. Vart är jag på väg (dvs. vad är målet)? 2. Var befinner jag mig i förhållande till målen? 3. Hur ska jag närma mig målet?” (Jönsson, 2010:76). Jönsson tar även upp att skriftlig feedback är mer givande för eleven eftersom den ofta håller sig mer uppgiftscentrerad till skillnad från den muntliga feedbacken som istället ofta tenderar att bli mer personlig i sin karaktär (2010:82-83).

### 5.2.1 Ruth Butlers studie om formativ återkoppling

Korp talar också om feedback som hon väljer att kalla formativ återkoppling. Författaren anser att formativ återkoppling är en central del i formativ bedömning, om den görs på rätt sätt. Korp tar upp en studie av Ruth Butler från 1988 där elever, både hög och lågpresterande, delades upp i tre grupper som vid tre olika tillfällen fick testa på tre olika sorters återkoppling.

Den första återkopplingen var *kvalitativ återkoppling* där eleverna fick en personlig feedback på sin uppgift och här upptäckte Butler att alla elever oavsett prestationsförmåga ökade både prestationsförmåga och sin motivation. Dessutom kom eleverna ihåg responsen.

Den andra återkopplingen var att eleverna bara fick ett *sammanfattande betyg*. Med denna återkoppling skilde sig elevernas reaktioner. För högpresterande elever var det motiverande och deras prestationer höll sig höga medan lågpresterande elever fick sämre motivation och började prestera sämre.

Den tredje sortens återkoppling var en både kvalitativ återkoppling och ett sammanfattande betyg men eleverna reagerade ändå likadant som de grupper som bara fått betyg och de flesta eleverna glömde snabbt bort den kvalitativa återkopplingen. (Korp, 2011:87)

### 5.2.2 Shutes metaanalys

Korp refererar även till en metaanalys av Shute från 2008 där ungefär 100 studier om formativ återkoppling granskas. Syftet med granskningen var att finna vad det är som gör formativ återkoppling effektiv. Shutes granskning visade på en inte helt enhällig slutsats, men ändå kunde tre slutsatser dras. För det första minskar tydligheten i återkoppling elevers osäkerhet, något som i sin tur både kan minska frustration, öka motivation och få elever att utveckla sina strategier för inläring. För det andra så får elever verktyg till hur de skall bearbeta och ta sig an olika sorters information. Och för det tredje kan formativ återkoppling hjälpa eleven att själv upptäcka och ändra strategier för kunskapsinläring som inte fungerar. (Shute, 2008 refererad i Korp, 2011:84). För att uppnå maximal effekt av återkoppling bör den utgå från tidigare bedömningar samt förtydliga vad eleven redan behärskar. Återkopplingen bör visa på sätt som eleven kan använda sina kunskaper för att utveckla sitt arbete. Samtidigt som den bör ge tips på hur eleven kan göra för fortsatt utveckling samt att den bör ha ett tydligt syfte som anknyter till målen. (Hattie & Timperley, 2007 refererad i Korp, 2011:84-85).

Det finns även studier som visar på att formativ återkoppling kan ha negativa konsekvenser. Till exempel bör inte återkopplingen jämföra elever med varandra. Korp hänvisar till en studie av Kluger och DeNisis från 1996 som visar att lågpresterande elever som jämförs med andra tenderar att se väldigt negativt på sitt egna resultat samtidigt som de också förlorar motivation. Vidare bör inte återkopplingen vara negativ eller vara riktad mot personen (återkopplingen bör var riktad mot den redovisade kunskaper).

pen). Återkopplingen får heller inte vara allt för komplex eller för den delen allt för vag. En annan risk är att återkopplingen kan kännas allt för kontrollerande för eleverna (2011:86).

Men trots detta pekar ändå Shutes metaanalys (se ovan) på att fördelarna med *rätt* formativ bedömning överväger och att återkoppling främst hjälper elever vidare i sin utveckling (Korp, 2011:84; Lundahl, 2011:52-53).

### 5.2.3 Kamratbedömning

Jönsson menar att kamratbedömning är ett effektivt redskap eftersom det hjälper eleverna i många hänseenden. Bland annat handlar det för eleverna om att ge dem själva och andra feedback som är lika motiverande som en lärares. Det hjälper eleverna att förstå vilka kvaliteter de behöver utveckla i relation till målen i kursplanerna. Elever löser uppgifter på olika sätt. Därför blir det en tillgång om eleverna får ta del av varandras lösningar, eftersom variationen synliggör målet och olika kvaliteter. Här kan läraren välja ut specifika arbeten som visar på vissa kvaliteter, läraren kan även välja att anonymisera arbetena. Kamratbedömning kan även bidra till att läraren får lättare (tidsmässigt) att ge eleverna den återkoppling de behöver genom att eleverna ger varandra det (2010:89; Lundahl, 2011:169). Det finns enligt Jönsson studier på att elever föredrar varandras feedback för att den är formulerad på ett sådant språk som eleverna själva använder och att de därför har lättare att förstå (2010:90).

Lundahl menar att kamratbedömning kan, förutom att det underlättar för läraren, användas av två anledningar. Det första är att om elever lär sig bedöma andras arbeten blir de bättre på att bedöma sitt eget. Det andra är att eleverna i många hänseenden är större tillgångar för varandra än vad en lärare är. Eftersom eleverna har ett liknande sätt att uttrycka sig på, förstår de varandras feedback tydligare (2011:138). Lundahl nämner också att det är viktigt att läraren ger eleverna ett språk som kan användas som feedback så att eleverna inte riskerar att såra varandra. Ett tips som författaren ger är att eleverna kan använda sig av *two stars and a wish* vilket innebär att eleverna som ska ge feedback börjar med att säga två bra saker med uppgiften och sedan uttrycker en önskan på hur arbetet kan utvecklas till det bättre (2011:138-139).

### 5.2.4 Matriser

En matris är en slags pedagogisk planering där läraren synliggör sitt syfte i relation till de olika kursmålen för eleven och vilka förmågor eleven ska utveckla. För att göra detta extra tydligt ritas en matris upp som ett rutnät där till exempel den första kolumnen innehåller olika delar som den aktuella kursen ska innehålla. Medan den första raden innehåller kvalitetsnivåer från till exempel *behöver förbättras till utmärkt*. I de resterande rutorna i rutnätet ska beskrivande kriterier som gör det tydligt för eleven hur

hen ska uppnå de olika kvalitetsnivåerna finnas. Allt ska självklart även ha tydliga kopplingar till undervisningens mål (Kjellström, 2006 refererad i Korp, 2011:75-76).

Även Lundahl tar upp en sorts matriser. Han kallar dem bedömningsmatriser. Bedömningsmatriser hjälper lärarna att synliggöra kunskapskraven i kursplanerna och att ge eleverna en överblick över vad de ska kunna, hur de får möjligheten att lära sig detta och vilka förmågor det är som bedöms. Det har varit ett viktigt redskap för att tolka tidigare kursplaner som hade ett stort tolkningsutrymme. Även om kursplanerna har tydligare mål och syfte framkommer det inte vad undervisningen skall innehålla (2011:93). Lundahl menar att med det nya betygssystem som implementerades 2011 så blir utmaningen för lärare att tolka i vilken grad eleverna visar sina kunskaper (2011:94). ”Det första steget i arbetet med bedömningsmatriser är att försöka systematisera vilka kunskapskrav det är som hör till ämnets olika syften och dess centrala innehåll på ett överskådligt vis.” (Lundahl, 2011:94).

## 5.2.5 Kritik mot formativ bedömning

### 5.2.5.1 Bennet, Randy Elliot

Bennet diskuterar i sin text hur han tycker att formativ bedömning i sig inte är ett fungerande system för bedömning. Han skulle vilja se att lärare använder summativ och formativ bedömning som komplement till varandra. Men han tycker också att summativ bedömning i sig kan vara formativ om den är rätt använd:

”The relationship is more complex because a summative assessment should fulfil its primary purpose of documenting what students know and can do but, if carefully crafted, should also successfully meet a secondary purpose of support for learning. (...) If the content, format and design of the test offer a sufficiently rich domain representation, preparing for the summative test can be a valuable learning experience (Shepard 2006). When students are motivated to prepare, studying encourages consolidation and organization of knowledge, rehearsal of domain-relevant processes and strategies, stronger links to conditions of use, and greater automaticity in execution; in other words, the development of expertise.” (Bennet, 2011:7)

Vad Bennet menar är att själva studerandet till ett väl utformat prov kan vara själva nyckeln till det formativa lärandet. När eleven lär sig att sortera ut vad som är viktigt och inte bland stoffet inför provet, så lär sig eleven på ett formativt vis att värdera stoff för att sedan göra stoffet till sitt eget för att kunna skapa kunskap inför provet (2011:7). Det vill säga samma sak som de- och rekontextualisationen inom det sociokulturella perspektivet, som innebär att bryta ner stoffet till mindre delar för att sedan sätta samman stoffet till en helhet så att den passar med individens begreppsvärld (Säljö 2000:214).

Bennet uttrycker också att ett av problemen med formativ bedömning är hur det inte är tillräckligt utvärderingsbart. Han menar att det är oklart exakt vad som innefattar formativ bedömning och att det i begreppet innefattar så mycket att det därför inte går att utvärdera om arbetet med formativ bedömning verkligen haft effekt (2011:8).

I de fall det gjorts undersökningar om den formativa bedömningens resultat hävdar Bennet att undersökningarna är minst sagt suspekta. Han menar att de empiriska källorna är odaterade, opublicerade, metodologiskt bristfälliga eller visar mindre effekt än vad förespråkarna vill ge sken av. Han menar också att validitetsargumentet helt eller delvis saknas och att forskare och lärare därför måste vara försiktiga med att acceptera formativ bedömning innan det mer tydligt har testats (2011:20).

#### **5.2.5.2 Sadler Royce, D.**

Sadler anser sig se två överlappande problem med formativ bedömning. Först och främst ifrågasätter hon avsaknaden av en vetenskaplig teori vad gäller sättet som feedback skall eller bör ges enligt formativ bedömning. Det andra problemet hon uttrycker är att det inte finns några reella bevis för att en elev skulle utveckla sitt kunnande bara för att denne får återkommande feedback gällande målen med undervisningen (1989:119).

Även om Sadler är kritisk till formativ bedömning så menar hon att sammanfattande betyg inte räcker som feedback för att en elev skall kunna utveckla sina kunskaper. Hon förtydligar: "(...) information about the gap between actual and reference levels is considered as feedback only when it is used to alter the gap." (Sadler, 1989:121) Sadler menar att en elev sällan gör något med den feedback som ett betyg utgör som i slutändan påverkar kunskapsnivån. Författaren anser därför att det behövs en lärare som är mycket kunnig i ämnet för att tydligt kunna se nivåer och nyanser i ämnet och använda dessa kunskaper till att tydliggöra för eleven var denne står i relation till målen och hur denne skall nå dit (1989:121). Men även om en kunnig lärare kan ge god feedback så drar Sadler resonemanget ett steg till:

"The indispensable conditions for improvement are that the student comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher, is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point." (Sadler:121)

Sadler menar alltså att en elev med rätt hjälp kan få en god kvalitetssyn som kan hjälpa denne att genom självbedömning utveckla sina kunskaper. För att kunna se sitt eget skapande av kunskap och värdera det så behöver eleven veta hur målen ser ut, kunna värdera sitt arbete i relation till målen och ha en aning om hur eleven skall ta nästa steg för att komma längre. Det som gör skillnaden mellan självbedömning och att läraren skulle kunna göra dessa steg för eleven är att dessa tre steg enligt Sadler måste ske simultant. Eleven måste alltså hela tiden kunna se alla dessa tre steg i relation till det arbete

denne i stunden utför, för att kunna utvecklas. Det fungerar alltså inte att en lärare skall komma med feedback med jämna mellanrum (1989:121).

### **5.3 Samverkan mellan summativ och formativ bedömning**

Korp framhäver att summativ och formativ bedömning ofta används sida vid sida i skolan. Författaren tar även upp att detta inte är någon nackdel att kombinera dessa utan att en lärare med fördel kan inleda ett arbetsområde formativt genom att diskutera elevers förkunskaper och förväntningar för att sedan fortsätta att arbeta med det nya arbetet samtidigt som en dialog förs med eleverna innan kursen avslutas med summativ bedömning (2011:42). Korp nämner “ (...) att det inte finns någon särskild bedömningsmetod som i sig är pedagogiskt optimal och ger den säkraste information om vad eleverna kan. Ingen bedömningsform fyller ensam alla funktioner.” (Korp, 2011:11). Men hon tillägger också att det är viktigt att den formativa och summativa bedömningen måste ha ett gemensamt syfte för att undervisningen ska bli bra (Korp, 2011:42; Lundahl, 2011:11).

### **5.4 Internationella mätningar**

Korp tar upp problematiken med att lägga allt för stor vikt vid årliga internationella mätningar. Hon ger de många uttalanden som utbildningsministern gjort de senaste åren med kopplingar mellan sjunkande resultat i mätningar och den följande analysen att det skulle vara en stor kris inom den svenska skolan som ett exempel (Avdik, 2010 refererad i Korp 2011:46). Förvisso har resultaten i Skolverkets och i internationella undersökningar sjunkit de senaste tjugo åren men förklaringarna, menar Korp, är inte relaterat till en inkompetent skola utan: ”den ökade boende- och skolsegregationen, decentraliseringen av skolans styrning och ekonomi, differentiering inom skolan (...) (och) att mer tid av undervisningen ägnas åt att eleverna arbetar enskilt, vilket gör att de i mindre utsträckning drar nytta av lärarens kompetens.” (Korp, 2011:46)

## 6 Resultat och analys

### 6.1 Presentation av valda studier

*Bedömning – en komparativ studie om fem lärares bedömning i år 1-3* av Lena Bergqvist och Birgitta Lundblad (2008). Uppsatsens syfte: Som blivande lärare, menar författarna att betyg snart skulle komma att bli en viktig del av deras vardag. De valde därför att lägga fokus på hur lärare i matematik för de yngre åldrarna använde sig av bedömning, eftersom det var i det här ämnet som de själva skulle undervisa i.

*Formativ bedömning - En pedagogisk fluga?* av Mikaela Olander och Johan Orevad (2011). Uppsatsens syfte var att ta reda på om och hur samhällslärare i gymnasiet arbetade med formativ bedömning. Författarna själva ansåg att det formativa arbetssättet var starkt kopplat till målen i läroplanen för gymnasiet. En lärare (som de väljer att kalla Barbro) i deras studie är med i något som kallas Boråsprojektet, vilket innebär att alla lärare jobbar integrerat med formativ bedömning.

*Bedömning är ju att man ska sätta betyg – En kvalitativ studie om lärares tankar om bedömning* av Emma Ivarsson och Therese Winqvist (2011). Uppsatsens syfte: Författaren anser att det saknas forskning om hur gymnasielärare ser på formativ bedömning. Intresset kommer utifrån att författaren tagit del av tidigare forskning som visar att formativ bedömning gynnar lärandet men att lärare tenderar att bedöma summativt.

*Den formativa bedömningens implementeringsproblematik: En kvalitativundersökning av lärares vilja, förståelse och möjligheter till arbete med formativ bedömning* av Hanna Svensson (2012). Uppsatsens syfte: Hitta en förståelse och förklaring till varför inte fler lärare använder sig av formativ bedömning. Det här gör författaren med hjälp av ett implementeringsteoretiskt perspektiv.

*Är jag klar nu? - Bildlärares ideal och förväntningar relaterade till formativ bedömning* av Björn Lundgrens (2011) Uppsatsens syfte: Författaren vill ta reda på vilka situationer bildlärare såg som potentiella bedömningssituationer. Han har även valt att lägga fokus på hur lärarna går till väga för att jobba formativt de vill säga hjälpa eleverna att utvecklas i sitt bildskapande.



## 6.2 Anser lärarna i intervjuerna att de själva arbetar med formativ bedömning?

I Bergqvist och Lundblads studie anser lärarna att de arbetar formativt hela tiden och författarna har inget att invända. Läraren Matilda använder sig av formativ bedömning när hon ska ge en helhetsbild av eleven. Läraren Eva säger sig använda formativ bedömning hela tiden, framför allt när hon delat in eleverna i halvklass. Eva menar att hon då kan se kvaliteter hos eleverna som hon annars har svårt att upptäcka när eleverna är i helklass (2008:26-27).

Även i Olander och Orevad ansåg alla fyra lärarna att de främst arbetar med formativ bedömning. Detta håller dock inte författarna med om utan de anser att tre av de fyra tillfrågade lärarna i själva verket främst arbetar summativt. Den fjärde läraren, Barbro, ansåg att hon arbetade formativt fullt ut, vilket författarna höll med om (2011:30-37).

I Ivarsson och Winqvists studie framgår det att lärarna främst arbetar summativt med inslag av uppgifter som kan kopplas till formativ bedömning (2011).

Svenssons undersökning visar att det bara är en lärare (lärare 7) som säger sig kunna arbeta med formativ bedömning i vissa avseenden (2012:27). De andra lärarna svarar att de arbetar summativt men med formativa inslag.

Lundgren har dock inte lagt fokus i intervjuerna på vilken bedömningsform lärarna använder sig av (2011).

### 6.2.1 Analys

Utifrån de fem uppsatserna ser vi att de intervjuade lärarna främst använder sig av summativ bedömning och att flera lärare samtidigt säger sig använda formativa bedömningsmetoder. Här är det viktigt att komma ihåg att nästan alla dessa lärare är utvalda för att svara på frågor om just formativ bedömning och det kan tänkas att författarna har sökt respondenter som uttalat säger sig arbeta formativt och i fallet med läraren Barbro vet vi att så är fallet eftersom det framkommer i uppsatsen (Olander & Orevad, 2011). Alltså skulle en slutsats kunna dras om att intervjuaren ovan borde visa en större kunskap om formativ bedömning är vad som lär vara genomsnittet bland Sveriges lärare. Men trots det ser vi inte att de 27 intervjuade lärarna till fullo använder sig av formativ bedömning.

Varför det ser ut så här kan beror på att normen om ett rättvist och jämförbart urvalssystem lever kvar och påverkar valet av undervisningsmetoder i skolan (Jönsson, 2010:14-15, 26). Genom att se det så blir lärarens kunskapssyn en bidragande faktor till valet av pedagogiska angreppssätt. Jönsson menar att om en lärare till exempel ser kunskap som ett sätt att återge minneskunskap förklarar det valet av ett summativt arbetssätt. Det är också mycket lättare att mäta den sortens kunskap och därför kräver det inte lika mycket kunskap hos bedömaren (2010:20-22, 33). Utifrån det här synsättet skulle vi kunna

tolka det som att flertalet av lärarna i de fem studierna utgår från att kunskap formas inom personen d.v.s. konstruktivistiskt, och att det är därför de väljer att främst arbeta summativt om än med formativa inslag.

Att majoriteten av lärarna i studierna uttrycker att de arbetar med både summativ och formativ bedömning behöver dock inte vara något dåligt, tvärtom. Lundahl nämner att det inte behöver vara ett problem utan de olika bedömningsmetoderna kan komplettera varandra (2011:11; Bennet, 2011:7). Korp hänvisar till en studie gjord av Butler som tar upp fördelarna av kombinationen med summativ och formativ bedömning. Studien beskriver att lärare kan inför en kursstart tillsammans med eleverna gå igenom eventuella förväntningar genom att ha en dialog under arbetets gång för att sedan avsluta med exempelvis ett summativt prov. Då har eleverna fått rätt förutsättningar att kunna prestera på det summativa provet (2011:42).

### **6.3 Ifrågasätter någon lärare det summativa bedömningsättet?**

I Bergqvist och Lundblads undersökning nämner läraren Matilda att nackdelen med bedömning är att fokus läggs på faktakunskaper och färdigheter d.v.s. det som är enkelt att mäta medan det svårämbara inte värderas lika högt. Läraren Anna ser nackdelarna med bedömning i att eleverna jämför sig själva med varandra. Läraren Klas tycker att bedömningen blir ett problem om vi mäter alla elever med samma linjal (2008:26).

Lärarna i Ivarsson och Winqvists studie framhäver att eleverna vill ha betyg och att de därför inte kan arbeta formativt (2011:24-25).

Inte heller i Olander och Orevads studie är det någon som ordagrant nämner nackdelar med summativ bedömning (2011). Dock säger läraren Barbro att hon försöker arbeta så mycket det bara går med formativ bedömning eftersom hon menar att det lägger fokus på det viktiga, vilket är lärandet som process. Hon säger även att hon tror att formativ bedömning är framtidens arbetssätt (2011:33-37).

Flera lärare i Svenssons undersökning säger sig vilja arbeta mer med formativ bedömning men de ser svårigheter med att förverkliga detta (2012). Arbetssättet blir istället oftast summativt, trots att de säger sig vara medvetna om att det kanske inte är det mest optimala för elevernas lärande, det blir så eftersom de anser att det är ett mindre tidskrävande arbetssätt (2012:32). Lärare 3 ser däremot inga nackdelar med summativ bedömning. Hon menar att verktyg som dataprogram är formade för summativ bedömning, vilket skapar en svårighet för att arbeta formativt. Författaren lägger till att lärarna i hennes studie värderar statistiska resultat väldigt högt och att summativ bedömning är djup rotat i deras tankesätt (2012:33-34). Lärare 4 nämner att summativ bedömning skapar en möjlighet till objektiv bedömning, vilket hen menar i sin tur skapar en större trovärdig bedömning och att det är det eleverna vill ha.

I Lundgrens studie tar lärarna upp att tanken bakom det eleverna tar sig för under bildlektionerna är viktig och att slutproduktens *finhet och fulhet* inte är allt, men det finns ingen uttalad koppling till summativ bedömning (2011).

### 6.3.1 Analys

Läraren Matildas svar handlar inte uttalat om summativ bedömning men indirekt blir det summativ bedömning hon pratar om. Det hon nämner är att fokus i bedömning allt för ofta läggs på fakta och färdighetskunskap vilket påminner om vad Jönsson menar att summativ bedömning innebär (Bergqvist & Lundblad, 2008:26; 2010). Jönsson menar precis som Matilda att exempelvis minneskunskaper är lättare för läraren att mäta (2010:33). Enligt vår tolkning bottnar problematiken i vilken kunskapssyn lärarna har. Ur ett sociokulturellt perspektiv ses exempelvis kunskap som en process och inte som något slutgiltigt (Säljö 2000:71). Det skulle automatiskt bidra till att en lärare med utgångspunkt i det sociokulturella inte skulle se faktakunskap som det centrala. Läraren Klas menar att bedömning blir ett problem om vi försöker bedöma alla elever efter exakt samma måttstock, vilket är en tydlig problematik i den summativa bedömningen samtidigt som det visar på en stark fördel med formativ bedömning eftersom elever i formativ bedömning bedöms som unika individer.

Läraren Anna menar att nackdelarna ligger i att eleverna mäter sin kunskap genom att jämföra med varandra. Lundahl nämner att vi har en tradition att mäta elevers kunskap genom att jämföra elever med varandra och hänvisar till att de test som användes under 1800-talet var normaliserande och standardiserade, något vi kan se lever kvar än idag (2011:20). Även Korp tar upp det här temat och menar att återkoppling/feedback som jämför elevers prestationer har negativa effekter på framförallt på lågpresterande elevers motivation då eleven tenderar att tolka sina egna resultat som otillräckliga (2011:86). Med det här i bakhuvudet blir frågan vilken sorts bedömning och återkoppling lärarna använder sig av? Kanske är problemet inte att eleverna jämför sig med varandra utan att hennes återkoppling indirekt gör det?

Lärarna i Lundgrens intervjuer och läraren Barbro i Olander och Orevads studie lägger stort fokus på vikten av lärandet (2011; 2011:33-37). Lundahl beskriver att den summativa bedömningen summerar elevens förmågor i förhållande till de normer som är uppsatta i ämnet. Det är en bedömning som sker i slutet av en process, där slutprodukten värderas (2011:11). Barbro och lärarna i Lundgrens studie ansåg inte att produkten var det viktiga utan snarare utvecklingen eller som flera lärare uttryckte det: tanken. Det här skulle kunna tolkas som detsamma som att antingen lägga fokus på vad eleven kan här och nu eller att istället lägga fokus på elevers potentiella utvecklingszoner. Vygotskij nämner att det kan vara hämmande om stort fokus läggs på det eleven redan kan i likhet med att värdera produkten. Istället bör fokus ligga på den potentiella utvecklingen (1980:165-167). Processen ses enligt Jönsson som en viktig del i formativ bedömning (2010:5-6; Säljö 2000:71), trots att lärarna inte ordagrant uttryckte att formativ bedömning är bättre än summativ bedömning, kan vi se att de till viss del förespråkar formativ bedömning med tanke på att de själva uttrycker att processen är viktigare än målet.

## 6.4 När och hur arbetar lärarna med formativ bedömning?

I Bergqvist och Lundblads studie kopplas den formativa bedömningen ihop med IUP och exemplen på formativ bedömning handlar därför om detsamma (2008:28). Läraren Matilda uttrycker att hon använder sig av formativ bedömning tydligast under IUP, då hon försöker ge föräldrarna och eleven en konkret bild om hur hon bedömer elevens förmågor. Läraren Anna menar att den responsen hon ger eleverna under tiden de jobbar exempelvis ”Oj vad mycket du jobbar” (Bergqvist & Lundblad, 2008:27) kan ses som formativ bedömning. Läraren Sofia kopplar ihop den dokumentation hon gör inför IUP som en del av formativ bedömning och läraren Klas använder sig även han av formativ bedömning i samband med IUP och framförallt precis innan IUP för att samla kunskap om eleven. Flera lärare uttrycker även att de ständigt gör någon slags bedömning av elevers förmågor och uppmärksamhet. De tar även upp att formativ bedömning innebär att bedöma en helhet och inte endast elevers provresultat. På detta sätt tycker lärarna att formativ bedömning blir ett redskap för sätta korrekta betyg (2008:27 ff.).

Läraren Klas i Bergqvist och Lundblads undersökning tar upp att lärare måste bedöma elevers prestationer efter de fyra F:en som finns med i läroplanen. Klas nämner att han tycker det är lätt att bedöma fakta och färdighet. Däremot har förståelse och förtrogenhet förvisso högre kunskapskvalitet men är svårare att upptäcka. Klas menar att de fyra F:en ställer stora krav på en lärares kompetens och gör att bedömningen blir mer kvalitativ. Läraren Eva menar att det är viktigt att eleverna får med sig alla delar både av de fyra F:en och av det som tas upp i läroplanen. Eva beskriver vidare vad de fyra F:en innebär för henne som lärare. Faktadelen anser hon är hennes uppgift att presentera undervisningen på ett förståeligt sätt som ska kunna skapa en förståelse hos eleverna. För att hon ska kunna bedöma förståelsen måste eleverna utveckla färdighet. Färdigheten får eleverna genom övning om och om igen, vilket Eva påpekar är väldigt viktigt. Färdigheten menar hon att hon kan bedöma, hon bedömer det bara genom att titta på antalet rätt eller fel som eleverna haft. Ser hon att det är många små fel, går hon tillbaka och tittar om det är förståelsen som bidrar till felen. Det hon gör menar hon är uppföljning och utvärdering. Eva nämner att det är färdigheten som sedan ger eleven förtrogenhet i det de arbetar med (2008:25-26).

I Ivarsson och Winqvists studie nämns det att två lärare ger sina skriftliga omdömen efter prov, i kombination med betyg (2011:25).

Alla fyra lärarna i Orlander och Orevads studie pratar om feedback som en del av formativ bedömning (2011:29-32). Feedbacken ger lärarna i samband med provresultat. Läraren Lisa menar att bedömningen består av två olika delar. Ena delen handlar om att ha en kommunikation med eleverna för att de ska utvecklas. Den andra delen handlar om att samla ihop bedömningsunderlag för ett slutbetyg (2011:29). Läraren Barbro tycker att formativ bedömning handlar om att diskutera kvaliteterna med eleverna och att det är något som sker hela tiden. Barbro menar att hon ser bedömning om en metod för lärandet, där hon försöker prata med eleverna om kursmål och betygskriterier. Barbro talar även om vikten av att synliggöra syftet för eleverna och genom att eleverna får göra utvärderingar kring vad de lärt sig, ger hon eleverna möjlighet att reflektera över sitt eget lärande. Det viktiga är, menar Barbro, att eleverna ska lära sig vad kvalitet är. Hon nämner att när eleven har makten över sitt eget lärande kommer motivationen (2011:35). Barbro tar även upp att de på skolan har samtalsgrupper där de utbyter idéer och

får inspiration av varandra om hur de ska arbeta formativt. De hjälps även åt i arbetslagen med bedömning (2011:33-34). Barbro nämner att hon använder sig av kamratrespons i form av *two stars and a wish* (2011:35-36).

Lärarna Lina, Lotta och Barbro använder sig alla av matriser. Lina beskriver att hon gör det för att visa vad eleverna ska kunna och vad som bedöms. Hon anser att målen i kursplanen är för svåra för eleverna att förstå, därför väljer hon att skriva ner korta ord så att eleverna lättare ska förstå vilka förmågor de ska utveckla. Lotta beskriver att hon i början av en kurs skapar ämnesmatriser med hjälp av de fyra F:en för att hon anser att det blir mer konkret för eleverna. Hon uttrycker precis som Lina att betygsriterierna och ämnesmålen i läroplanen kan vara svåra för eleverna att förstå (Orlander & Orevad, 2011:30-31).

I Svenssons studie nämner alla lärare att de ger någon slags feedback, muntlig eller skriftlig, och att det är en central del i deras formativa arbetssätt. Feedbacken används som en avslutande del i ett arbete. Lärare 6 nämner att hen även använder sig av matriser (2012:25). Lärare 7 tar upp att formativ bedömning kräver samarbete mellan arbetslagen. Det är också flera lärare som nämner att även lärandeprocessen är det centrala i formativ bedömning. I Svensson beskriver lärare 5 att hen ger skriftlig feedback i samband med provresultat som även innehåller poäng eller bokstavsbedömning. Läraren motiverar varför hen ger feedback i samband med poäng med att elever vill ha betyg (2012:24). Svensson själv tar upp vikten av att få med föräldrarna i det nya arbetssättet, eftersom okunskap om formativ bedömning påverkar eleverna negativt (2012:35).

Lundgren ställer inga direkta frågor angående formativ bedömning i sin studie. Däremot kopplar han själv ihop lärarnas samtal med eleverna om elevernas bilder och lärarnas besvarande av elevernas frågor med feedback och ett formativt arbetssätt (2011:14-27).

#### 6.4.1 Analys

Korp hänvisar till forskning gjord av Butler som visar att feedback i samband med bokstavsbedömning eller poäng inte har den positiva påverkan på eleven som kvalitativ feedback egentligen kan ha (2011:87). Trots det väljer flera lärare i de studier som vi har tagit del av att ge feedback i samband med betyg. Detta pekar på att lärarna inte är insatta i aktuell forskning om formativ bedömning.

Lundgren menar att lärarna i hans studie arbetar med feedback och hänvisar till att de svarar på elevernas frågor (2011:27). Vi menar att det här visar på en brist på kunskap om feedback hos författaren. Enligt Lundahl och Korp är återkoppling centralt inom formativ bedömning. Detta innebär att skapa en medvetenhet hos eleven om sin egen lärandeprocess (2011; 2011), det vill säga att utveckla sin metakognition. Genom att lära sig hur *jag* som individ lär bäst underlättar det också skapandet av ny kunskap i stort (Arevik & Hartzell, 2007:198; [www.ne.se/metakognition](http://www.ne.se/metakognition): 2012-12-11). I slutändan skapar metakognitionen mer självständiga elever. Det här kräver att läraren har kunskap om var eleven befin-

ner sig i relation till målen och vad som krävs för att den ska komma närmare målet (Lundahl, 2011; Korp, 2011). Det är med andra ord inte bara en dialog, utan en dialog med ett tydligt syfte.

”Om en elev exempelvis misslyckas med att dividera tvåsiffriga tal och bedömningen inte identifierar vari problemet består har bedömningen varit överblickande. Om bedömningen visar var svårigheten uppstår men inte hur den ska hanteras är bedömningen diagnostisk om bedömningen innesluter en åtgärd kan vi tala om en formativ återkoppling.” (Lundahl, 2011:126).

Alltså kan feedback ha en summativ karaktär, feedback i sig är inte formativt.

Enlig Korp används matriser för att synliggöra syftet för eleverna så att eleverna ska kunna se vad de behöver utveckla. Det krävs att matrisen har en tydlig koppling till målen i respektive ämne (2011:75-76). Lärarna Lisa, Lotta och Barbro i Orlander och Orevads studie nämner att de använder sig av matriser. Hur och varför Barbro arbetar med matriser framkommer inte. Lisa och Lotta däremot beskriver precis som Korp att syftet med matriser är att förtydliga målen i de olika kursplanerna och göra dem synliga för eleverna. Lisa visar en förståelse för att det är viktigt för eleverna att veta vart de är på väg och hur de ska ta sig dit (2011:31; 2011). Lärare 6 i Svenssons studie säger sig också arbeta med matriser, hur och varför framkommer dessvärre inte (2012:25). Däremot beskriver Lundahl att matriser kan vara ett redskap som konkretiserar, inte bara för eleverna utan även för lärarna i deras arbete med bedömning (2011:93). Barbro i Orlander och Orevads studie arbetar också med kamratbedömning på det sättet som Lundahl kallar *two stars and a wish* och menar är ett bra sätt att arbeta med kamratbedömning. (2011:35-36; 2011:138-139).

## 6.5 Vad tas upp som svårigheter med formativ bedömning?

Bergqvist och Lundblad har inte ställt sina intervjufrågor på ett sådant sätt att det framgår vad lärarna ser som specifika svårigheter med formativ bedömning utan de pratar om bedömning i stort (2008).

Författarna Ivarsson och Winqvist tar upp att lärarna i deras studie är väldigt fast i betygsnormer och därför ofta har ett väldigt summativt arbetssätt även om uppsåtet varit formativt (2011:30). Sammanlagt uttrycker fyra lärare att bedömning är att sätta betyg (2011:24-25). Lärare C är dock mer kritiskt än de andra lärarna men även hen talar om betyg och bedömning som något sammanhängande ”Lärare C: Jag tycker det är jätteviktigt det här med bedömning och jag är liksom bekymrad när jag ser hur många kollegor resonerar kring betygsättning.” (Ivarsson & Winqvist 2011:25). Lärare D uttrycker att det är eleverna som hela tiden vill veta vilket betyg de kommer att få. ”Eleverna vill ju gärna ha bedömning. Är det VG eller MVG?” (Ivarsson & Winqvist 2011:26). Lärare D menar dock att hen är försiktig med att säga till eleverna vad de ligger på för betyg under terminerna. Lärare C är inne på samma spår och berättar att hen, även i de fall då eleverna inte får betyg, sätter betyg på eleverna i sina minnesanteckning-

ar (2011:26). Även författarna tar upp att de kan se nyttan med betyg. ”Vi menar dock att betyget är en signal för eleven på hur hon ligger till i ämnet eftersom betygsbeteckningarna är ett inarbetat koncept som elever och lärare är bekanta med.” (Ivarsson & Winqvist, 2011:36).

I samma studie är det även fyra lärare som menar att formativ bedömning är tidskrävande (2011:32-34). En lärare tillägger dock att det är värt den tiden det tar för att eleverna ska bli medvetna om syftet i undervisningens olika moment, i detta uttalande syftar läraren främst på bedömningsmatriser. Men en annan lärare, Lärare C säger uttryckligen: ”Ett oerhört arbete för ingenting egentligen. (...) Varför i hela friden lägga ner det arbetet. (att utforma bedömningsmatriser, förf. anm.) och göra det istället för att arbeta på?” (Ivarsson & Winqvist, 2011:2).

Två lärare i Ivarsson och Winqvist studie uttrycker även att det är svårt att genomföra kamratbedömning och självbedömning eftersom de menar att elever har svårt att bedöma sig själva och tror att de är bättre än vad de är. Lärare C: ”De finns ju de som är lite kaxiga och tror att de är världsmästare.” (Ivarsson & Winqvist, 2011:27). Lärarna nämner även att elever inte är så seriösa när det gäller kamratbedömning (2011:30).

Läraren Lisa i Olander och Orevads studie säger att elever har svårt att ta till sig kommentarer på till exempel ett prov. Läraren Lisa nämner även att hon försöker hinna ge alla elever feedback på de saker de gör (2011:39). Läraren Lotta tycker att kurserna är för korta och att hon inte har tid att lära eleverna hur de ska utvecklas på egen hand. Lina säger att hennes elever inte läser skriftlig feedback och att hon därför bara ger dem muntlig feedback. Hon säger även att eleverna bara är intresserade av betyg, att hon har för mycket att göra, saknar tid och att klassen är för stor. Hon tar också upp att eleverna är omotiverade och saknar långsiktiga perspektiv. Till sist tillägger hon även att eleverna hela tiden vill veta var de ligger och att det därför inte går att arbeta formativt (2011: 30-32).

I Svenssons studie framgår det att lärare 6 tycker att den formativa bedömningen inte går ihop med kursplanen och att kurser är för komprimerade för att läraren ska hinna med att arbeta formativt (2012:30). Lärare 5 tycker att lärande ska ske för lärandets skull och inte för prov men läraren tar även upp att hen inte gör det på grund av praktiska skäl (2012:32, 39). Lärare 5 fortsätter vidare att muntlig feedback tar väldigt mycket tid och ger exemplet att om hen skulle ge varje elev en minuts feedback i slutet av en lektion så skulle det ta 30 minuter av lektionen att bara dela ut feedback. Lärare 3 tar i sin tur upp att skriftlig feedback är än mer tidskrävande och att hon måste skriva sådant hemma på kvällarna (2012:25-26). Lärare 7 anser däremot att formativ bedömning inte behöver ta extra tid utan att problemet beror på okunskap hos lärarna (2012:27). Enligt Svensson är det den äldre generationens lärare som är motvilliga till formativ bedömning, en slutsats författaren drar från en analys av lärare 4's uttalande (2012:33).

Lundgren är inne på att olika lärargenerationer kan ha olika syn på bedömning och nämner att *rätt- och feltänk* sitter i mer hos de äldre lärarna än hos de yngre samtidigt som han gör en koppling till att den formativa bedömningen är mindre tydlig hos de äldre lärarna (2011:19).

### 6.5.1 Analys

Jönsson menar att syftet med kamratbedömning är detsamma som syftet med självbedömning, att eleverna får syn på sitt eget lärande och lär sig upptäcka vilka kvaliteter som ska bedömas. Kamratbedömning kräver att läraren ger elever arbeten som tydligt visar olika kvaliteter, för om det är otydligt blir det svårt för eleverna att utföra både själv- och kamratbedömning (2010:89). En möjlig tolkning blir därför att det kanske inte är elevernas fel att de inte kan bedöma sig själva som de två lärarna i Ivarsson och Winqvist uttrycker det utan att problemet snarare ligger i otydlighet hos lärarna (2011:36)

Majoriteten av lärarna i Orlander och Orevads- samt i Ivarsson och Winqvists studier ansåg att formativ bedömning var tidskrävande (2011: 30-39; 2011: 32-34). En lärare i Ivarsson och Winqvists studie uttrycker att tiden det tar att implementera formativ bedömning ges tillbaka i form av att eleverna lär sig se syftet (2011:32-34). Ett tankesätt som stöds av Korp som menar att ett sådant arbetssätt i längden resulterar i att lärare snarare vinner än förlora tid genom att eleverna blir mer självständiga i sitt lärande när de fått de rätta verktygen (2011:117). Korp menar att formativ bedömning inte innebär att lärare måste byta ut eller lägga till nya sätt att bedöma elever förmågor. "(...) utan om att ta hjälp av olika bedömningsstrategier för att omforma undervisningen så att den blir effektiv i förhållande till målen och erbjuder alla elever en chans att gå framåt och att se sina framsteg i skolan" (Korp, 2011:117). Det som möjligtvis tar tid är att integrera formativ bedömning, men den tiden tas igen för att eleverna blir mer självständiga och kan utnyttja varandra som resurser (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003 refererad i Korp, 2011). Här vill vi igen påpeka vikten av metakognitionens fördelar för elevens lärandeprocess. När eleven har kunskap om sitt eget lärande får de också makten över sitt eget lärande då de själva vet hur de lär sig på bästa vis (Pramling, 1987:9). Men även om denna första fas som sagt kan ta tid, är den alltså värd att genomföra eftersom formativ bedömning både hjälper eleverna att få syn på syfte och kvaliteter och att de på så sätt blir mer självständiga. Vilket får oss att ifrågasätta de övriga lärarnas kunskap om formativ bedömning och kanske är det bristen på kunskap hos lärarna som är problemet och inte tiden.

Flera lärare i Ivarsson och Winqvists arbete framhöll även att ett ytterligare problem med formativ bedömning är att eleverna inte är tillräckligt engagerade vad det gäller till exempel kamratbedömning. Lina uttrycker att hon anser att hennes elever är omotiverade (2011: 30-32). Vilket vi måste ifrågasätta då Korp tar upp att formativ bedömning bidrar till att öka studiemotivationen hos eleverna (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003 refererad i Korp, 2011:117). Lärare C uttrycker att "De finns ju de som är lite kaxiga och tror att de är världsmästare." (Ivarsson & Winqvist, 2011:27). Giota hänvisar till en studie där elever i de yngre åldrarna tenderar att värdera sina förmågor högre än de i själva verket är. Men hon nämner att studierna visar att det inte är ett problem eftersom att de här elevernas självförtroende bidrar till större studiemotivation som sedan genererar i att deras kompetens ökar till den nivå de trodde att de hade från första början (2006:107). Enligt oss visar det här på att lärare C inte har en förståelse för att den övertro på sig själv som hon anser att eleverna har, kan generera något positivt.

Jönsson nämner att vi har en tradition av att arbeta med mätningar som inte är relaterade till en specifik situation utan snarare är generell (2010:43), något som kan förklara varför Ivarsson och Winqvist anser



att betyg är bra som en signal (2011:24-25). Med betyg blir mätningen generell och inte bunden till en specifik situation utan snarare summerande av elevens kunskap, till exempel betyget Godkänt i samhällskunskap. I ett formativt arbetssätt ska läraren istället ständigt synliggöra var eleven befinner sig i relation till målen i läroplanen (Jönsson, 2010:66) och då skulle det som Ivarsson och Winqvist kallar för signal inte behövas. Mätningen skulle istället handla om att mäta kunskaper som visas här och nu (2011:36).

Enligt Ivarsson och Winqvist är lärarna i deras studie fast i betygsnormer vilket författarna menar hindrar dem från att arbeta formativt (2011:35). Jönsson skiljer tydligt på begreppen betyg och bedömning. Han menar att bedömning kännetecknas av att vi bedömer det vi vill att eleven ska kunna göra medan denne gör det (2010:44). Betyg däremot är i första hand ett urvalsinstrument (2010:134). Samtidigt menar Jönsson att betyg kan vara en slags feedback men en väldigt komprimerad sådan då eleven har svårt att veta vad den gjort rätt eller fel av till exempel betyget Godkänt och eleven inte ges någon möjlighet till utveckling (2010:135-136). Utifrån detta drar vi slutsatsen att lärarna i Ivarsson och Winqvists studie som anser att bedömning och betyg är samma sak (2011:24-25) inte delar Jönssons syn på bedömning. Att eleverna vill ha betyg kan vara kopplat till det vi nämnt innan om att vi har en tradition i att komprimera kunskap och att eleverna uppfattar att syftet med skolan är att ha de bästa betygen och inte lärandet i sig (Jönsson, 2010:137).

Lärare 6 i Svenssons studie tycker inte formativ bedömning går ihop med all den kunskap en lärare ska hinna lära ut till eleverna enligt kursplanen (2011:30). Vi anser att lärare 6 har missat en viktig del som står med i läroplanen för grundskolan. Då det i läroplanen för grundskolan trycks på att elever: ”utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18). Vi hävdar att om läraren arbetar formativt så ges möjlighet till just det som står i läroplanen. De här två ovanstående målen är enligt oss detsamma som själv- och kamratbedömning, vilket enligt oss är två viktiga delar i formativ bedömning. För när eleven utvecklat förmågan att bedöma sig själv innebär det att eleven blir mer självständig i sitt eget lärande (Lundahl, 2011:138). Med andra ord tar eleven mer ansvar för sina studier. Kamratbedömningen ger möjlighet att sätta sina egna och andras resultat i relation till arbetsprestationer och förutsättningar eftersom det ger en variation i kvaliteter och förutsättningar att uppnå goda resultat. Sandler anser likt lärarna i många av de studier vi nämnt att lärares feedback inte är tillräckligt även om den ges med jämna mellanrum (1989:121). Det Jönsson beskriver handlar om att lärarna först introducerar feedback för att eleverna sedan ska kunna ge sig själva feedback i form av själv- och kamratbedömning. Precis som Sadler nämner är syftet med formativ bedömning att eleven ska få redskap till att själv få syn på utvecklingen i det arbetet den i stunden utför (2010:44).

## 6.6 Är lärarna förtrogna med formativ bedömning och/eller efterfrågas utbildning i formativ bedömning?

Bergqvist och Lundblads studie tar upp att det är brist på undervisning om bedömning i lärarutbildningen (2008:38). Däremot är det ingen av lärarna i Ivarsson och Winqvists som direkt efterfrågar utbildning i formativ bedömning däremot kommer det fram att lärarna känner sig okunniga i att starta upp formativ bedömning. Något som även stöds av författarna som tar upp att lärarna brister i sin kunskap om hur de ska implementera formativ bedömning i praktiken (2011:32).

Inte heller i Olander och Orevads undersökning är det någon lärare som efterfrågar utbildning i ämnet. En lärare, Lotta, uttrycker dock att hon inte kände till begreppen summativ och formativ bedömning innan intervjuerna nämnde det och att hon därför googlade orden innan intervjun. Men hon säger ändå att hon arbetar på ett formativt sätt (2011:30).

Lärarna i Ivarsson och Winqvist saknar enligt författarna kunskap om viktiga delar inom formativ bedömning. En lärare uttrycker att hen känner osäkerhet inför att använda kamratbedömning. Hen säger sig vara rädd för att det ska spåra ut och menar att det är därför hen inte använder sig av den sortens bedömning (2011:30).

I Svenssons undersökning tar lärare 7 upp att de (lärarna) skulle bedövas mer kunskap om hur de ska arbeta formativt. Även författarna tar upp vikten av lärare får kunskap om den formativa bedömningens implementeringsfas. Ett förslag som ges är stödgrupper för lärarna där de kan delge varandra tips och idéer (2012:32).

Lundgren nämner inte orden formativ- eller summativt bedömning i sina intervjufrågor och lärarna har därför ingen möjlighet att svara på den frågan (2011).

### 6.6.1 Analys

I Ivarsson och Winqvists studie nämns att en av lärarna inte använder sig av kamratbedömning för att hen har en uppfattning om att det kan spåra ur genom att eleverna skulle vara elaka mot varandra. Med det här menar hon att de har svårt för att ge konstruktiv kritik. Det läraren beskriver ger oss en bild av att hen upplever att kamratbedömning handlar om att eleverna ska ge varandra kritik (2011:30). Enligt Jönsson är syftet med kamratbedömning att eleverna ska lära sig att bedöma texter och att eleverna ska ges möjligheter att förstå vilka kvaliteter de behöver utveckla i relationen till aktuella mål och kriterier. Samtidigt ger kamratbedömning även en möjlighet för elever att se en variation av olika kvaliteter. Det finns inget som talar för att läraren inte kan anonymisera de arbeten eleverna bedömer eftersom syftet inte ligger i att de ska värdera varandra utan snarare lära sig se kvaliteter i ett arbete (2010:89). Därför blir vår slutsats att läraren ifråga inte är insatt hur hen bör arbeta med kamratbedömning.

Sammanfattningsvis kan vi se att en klar majoritet av författarna och flera lärare uttrycker att de saknar kunskap om ämnet formativ bedömning. Kunskap om hur de faktiskt ska starta upp formativ bedömning och om hur de efter uppstart sedan ska arbeta vidare med bedömnings sättet. I Svensson ges ett förslag om att starta stödgrupper där lärarna skulle kunna ge varandra tips och idéer (2011). Lundahl tar upp vikten av att lärare får träffas och diskutera sina tankar om bedömning *för* lärande och bedömning *av* lärande. Lärarna får en grupp där de både kan få och ge stöd till varandra. På mötena skulle exempelvis lärarna en i taget få redovisa vad hen gjort med sin klass medan de andra lärarna ger respons ur ett formativt perspektiv (2011:165-166, 169)

Lundahl hänvisar till studier som visar att ett formativ bedömning förbättrar lärandet (2011:52-53). Som skrivet kan vi se en brist på kunskap hos lärarna om varför det kan vara bra att använda sig av formativ bedömning. Precis som Bergqvist och Lundblad nämner kan det grunda sig på att lärarna inte har fått ta del av studier som visar på fördelar med formativ bedömning (2008:38) eller att det faktiskt är många delar i formativ bedömning som pekas ut som viktiga mål i Lgr11, som exempelvis:

- ”• genom utvecklingsamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18)

Att lärarna saknar kunskap om det formativa arbetssättet är ett problem. Lundahl tar upp att lärares kunskaper har stor betydelse för elevernas resultat. Han pekar bland annat på forskning som visar att de elever som uppnår bäst resultat har en lärare som gör regelbunden uppföljning och utvärdering av elevernas resultat (2011:67-69). Med andra ord påverkas eleverna av lärarnas okunskap i hur de ska arbeta med formativ bedömning.

Lundahl tar även upp att lärarna måste utveckla vad han kallar bedömningsfärdighet. Det innebär att en lärare måste lära sig tolka kvaliteter så att bedömning kan användas på ett sätt som hjälper dem att inhämta kunskaper om elevers förmågor (2011:72-73). För hur ska lärarna annars kunna hjälpa eleverna att se sina kvaliteter, om de inte själva känner till kvaliteterna?

## 7 Slutdiskussion

### 7.1 Arbetar de intervjuade lärarna formativt eller summativt? Och hur arbetar lärarna med formativ bedömning?

Många lärare påstår sig arbeta formativt. Vi håller inte med om att de gör det. I vår mening är det bara en av lärarna som arbetar formativt. För oss handlar formativ bedömning om ett förhållningssätt till lärande i en vid mening lika mycket som det handlar om praktiska arbetssätt. Vi tror att lärandet är socialt, vilket innebär att vi tror att elever lär i sociala sammanhang, genom utbyte av erfarenheter mer än det individbaserade lärandet (Säljö, 2000:21-22; Dysthe, 2003:31). Många av de lärare som är intervjuade lägger enligt oss fortfarande för stor vikt vid betygen. Det är ett bevis för oss att läraren inte har ett formativt förhållningssätt då exempelvis Jönsson menar att betyg inte är mer än ett urvalsinstrument och absolut inte fungerar som en sporre (2010:136). Även om bokstavsbedömning kan ses som en slags feedback menar Jönsson att bokstavsbedömningen är en alltför komprimerad form av feedback för att vara konstruktiv. För att feedback skall vara meningsfullt måste den ge förslag på hur eleven skall kunna fortsätta sin utveckling. Det gör som bekant inte betygen. Det finns även bevis för att betyg kan påverka självbilden negativt och därmed sänka de redan lågpresterande eleverna. (2010:142; Korp, 2011:87).

En del av lärarna nämner att de ständigt bedömer eleverna. De säger då att de ser till ett helhetsintryck av eleverna, genom att de granskar elevers motivation och hur uppmärksamma eleverna är. Lärare Eva säger att hon exempelvis sporadiskt bedömer hur elever lyssnar och om de kan ta instruktioner (Bergqvist & Lundblad, 2008:27). Här saknar vi lärarens fokus på vad elevens potentiella utvecklingar kan komma att vara, vilket också är en viktig del i undervisningen (Vygotskij, 1980:165-167). Vi frågar oss om Eva exempelvis på förhand meddelat eleven i fråga att det är hur eleven lyssnar och hur eleven tar instruktioner som skall bedömas, ger hon i så fall eleven möjlighet att visa sina lyssnande egenskaper. Om hon inte gör det kan vi påstå att hon inte heller arbetar formativ, eftersom eleven inte på förhand vet om att hen blir bedömd. En formativ bedömning skall inte ske hela tiden utan vid på förhand klargjorda tillfällen. Eleverna skall inte känna att de ständigt blir bedömda utan det skall vara tydligt vad det är läraren bedömer och när, för att det ska bli tydligt att det inte är eleverna läraren bedömer utan förmågorna (Tholin, 2007:17).

Även läraren Anna verkar ha missat poängen med den formativa bedömningen då hon i sin intervju uttrycker att hon jobbar formativt hela tiden genom att säga kommentarer som "oj, vad mycket du jobbar..." (Bergqvist & Lundblad, 2008:27). Det finns tre viktiga frågor som skall besvaras när en lärare ger feedback eller arbetar formativt. Var är du i relation till målen? Vart är du på väg? Och hur tar du dig dit? Kommentaren "oj, vad mycket du jobbar..." svarar inte på en enda av det här tre frågor och kan därför inte kallas för feedback i en formativ mening.

Ytterligare en sak som får oss att tveka till huruvida både de intervjuade lärarna och författarna till texterna är helt förtrogna med formativ bedömning är att de inte använder sig av vad vi anser är centrala begrepp inom formativ bedömning. Begrepp såsom; syfte, kvalitet, dialog och motivation. Endast lä-

rarna Klas och Barbro talar i dessa termer. Något som vi också saknar är en medvetenhet om metakognitionens fördelar för elevers kunskapande. Vi anser att det här är ett viktigt redskap för att elever skall utveckla problemlösningsförmågor, vilket också uttrycks som en viktig förmåga i läroplanerna som exempelvis problemlösning i matematik (Utbildningsdepartementet, 2011:A:64).

En fråga vi ställt oss under arbetets gång var huruvida lärarnas svar, som tyder på ett summativt arbetssätt, men en positiv inställning till formativ bedömning, kan bero på politiska påtryckningar om att producera mätbar kunskap, medan mycket forskning säger att det är det formativa som gynnar lärandet (Korp, 2011; Jönsson, 2010; Lundahl, 2011). Kanske stöd från utbildningsminister Jan Björklund och regeringen skulle underlätta, men tyvärr går formativ bedömning stick i stäv med utbildningsministerns hävdande av betygets betydelse. Enligt Jönsson gynnar inte betyg lärandet, bokstavs betyg är alldeles för komprimerad information och kan därför inte tala om för eleven hur hen skall gå till väga för att utvecklas i sitt lärande (2010:35-36). Lundahl tar upp en annan aspekt om att betyg och administrativ börda försämrar undervisningen (2011:69-70). Medan vi tolkar det som att utbildningsministern har en uppfattning om att lärarens administrativa- och betygsarbete skulle höja elevers kompetenser eller kunskaper som han skulle kalla det. Jönsson och Lundahl får oss att känna att vi är inne på rätt spår, eftersom det centrala är elevers lärande. Men med tanke på att utbildningsministern förespråkar betyg även i de yngre åldrarna uppfattar vi det som att han anser att mätbar kunskap är det viktiga, vilket gynnas bäst av ett summativt arbetssätt.

Efter arbetet med den här uppsatsen anser vi att en blandning av formativ och summativ bedömning kan vara att föredra. Formativ bedömning tror vi kan vara en metod som underlättar elevers lärande. Det innebär inte att det är den enda metoden eller en metod som utesluter andra metoder. Tillsammans med summativ bedömning ger det en variation som elever behöver för att utveckla sitt lärande och klara av att de olika målen som kursplanerna ger uttryck för. Olika bedömningsformer har olika syfte. Det summerande syftet i sig behöver inte vara fel för det är en del i sig och som är en av flera viktiga delar i lärandet. Det kan exempelvis vara det bästa verktyget för att mäta minneskunskaper, medan formativ bedömning kan vara det bästa verktyget för att förbereda för exempelvis ett summativt prov.

När vi påstår att lärarna i den här studien inte arbetar formativt är det för att de inte använder sig av formativa metoder under kursernas gång och efter det avslutar med summativ bedömning. De arbetar snarare tvärt om. Som vi tidigare nämnt så tar Korp upp "(...) att det inte finns någon särskild bedömningsmetod som i sig är pedagogiskt optimal och ger den säkraste information om vad eleverna kan. Ingen bedömningsform fyller ensam alla funktioner." (Korp, 2011:11). Men hon tillägger också att det är viktigt att den formativa och summativa bedömningen måste ha ett gemensamt syfte för att undervisningen ska bli bra (2011:42; Lundahl, 2011:11).

Vi är medvetna om att nästan alla lärare i de fem studierna vi tittat på, på ett eller annat sätt snuddar vid att jobba formativt. Men vi har inte valt att titta på om lärare använder sig av formativa inslag utan om de faktiskt jobbar formativt. Det här kan medföra att vårt resultat kan uppfattas som hårdtaget.

### 7.1.1 Vilka för- och nackdelar med formativ bedömning lyfter lärarna fram?

Fyra av lärarna i Bergqvist och Lundblads studie beskriver formativ bedömning som en bra insamlingsmetod och som verktyg för att ha belägg för senare bedömning och betygsättning (2008:27-28). Vi skulle här vilja trycka på den formativa bedömningens syfte att vara ett instrument för elever att bli självständiga i sina studier, vilket främjar lärandet. Det är alltså inte främst en metod som är till för att ge lärarna belägg för sina betygsättningar. Formativ bedömning har även klara fördelar för lärarna till exempel får de mer självständiga elever när eleverna väl är förtrogna med det formativa arbetssättet och på så sätt kan ta ett större ansvar över sin egen utveckling (Korp, 2011:117).

Att tiden inte räcker till är ett problem som majoriteten av lärarna i de olika studierna uttrycker. Men som Korp tar upp så är inte tid ett hinder för formativ bedömning. Det kan vi hävda eftersom forskning visar att även om initieringsfasen kan vara lite tidskrävande, får lärarna igen den tiden när den formativa bedömningen har implementeras (2011:117). Lärare 5 i Svenssons studie tar upp ett befängt exempel där hon menar att om hon skulle ge varje elev muntlig feedback i en minut, så skulle det motsvara 30 minuter. Att spendera 30 minuter per lektion till feedback var enligt henne ohållbart (2012:32-39). Författarna som talar om feedback nämner inte att det ska utformas på det sättet som lärare 5 hänvisar till. Jönsson nämner snarare att skriftlig bedömning är mer givande för eleven eftersom muntlig feedback tenderar att bli personlig istället för att som skriftlig vara uppgiftscentrerad (2010:82-83).

En annan positiv effekt av formativ bedömning är att eleverna skulle vara självgående och kunna arbeta med själv- och kamratbedömning. Elevers självständighet är också i enlighet med läroplanen som tar upp elevens möjligheter att vara självständiga och utveckla: ”(...) ett allt större ansvar för sina studier, och (...) förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.” (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18). Många lärare uttrycker också att de inte har tid med formativ bedömning för att de har för mycket att göra för att kurserna är för komprimerade. Lärare Lotta tycker att kurserna är för korta och att hon därför inte hinner lära eleverna under en så kort kurs (Olander & Orevad, 2011:30). Vi menar däremot att dessa lärare inte följer sitt uppdrag eftersom många delar i läroplanerna (Lgr11, Gy11) stöder formativ bedömning. I Lgr11 framgår det exempelvis att betyget skall vara en indikator som speglar hur elevens kunskaper står i relation till kunskapskraven. Det skall vara skolans mål att eleverna skall kunna ta ett stort ansvar över sina egna studier och dessutom att eleven skall kunna bedöma sin prestation (Utbildningsdepartementet, 2011:A:18). I Gy11 trycks det också på att skolans uppgift är att hjälpa eleverna att lära sig ta ansvar över sitt eget lärande samt att de skall kunna bedöma sina egna resultat och hur de har utvecklats i relation till kunskapsmålen (Utbildningsdepartementet, 2011:B:14-15). Att helt strunta i målen skulle vara att inte följa läroplanernas tydliga direktiv.

Ett antal av lärarna uttrycker också att positivt drag hos formativ bedömning är att fokus ligger på lärandet istället för på målet (Barbro i Olander & Orevad, 2011:33-37). Denna syn på formativ bedömning är något som vi helt håller med om. Lundahl menar att lärare bör lägga fokus på att synliggöra kunskap som är svår att upptäcka, exempelvis delarna förtrogenhet och förståelse i de fyra f:en.

Endast lärare C i Ivarsson och Winqvist studie uttalar sig klart negativt om formativ bedömning, även om det inte framkommer om hon faktiskt vet exakt vad formativ bedömning är. Hon anser att vi skall lägga tid på att *bara jobba på* istället (2011:2).

## 7.2 Svårigheter under processen

I uppsatserna uttrycker författarna en stark vilja att lärarna i intervjuerna ska arbeta formativt. Denna vilja finns återkommande i alla arbeten och gör att en del slutsatser känns spunna på väldigt tunn grund. Som exempelvis i Lundgren som i sitt resultat menar att: "Ibland blev den formativa bedömningen en situation där läraren valde att inte bedöma elevers verk utan hittade andra strategier att förhålla sig till situationen." (Lundgren, 2011:27).

När lärarna pratar om negativa saker om bedömning benämner de det endast som *bedömning*. Det kan bero på att många av författarna till de studier vi tittat på bland annat Bergqvist och Lundblad inte har ställt frågor som specifikt handlar om formativ bedömning (2008).

Lärarna säger ofta emot sig själva. Till exempel Klas som säger att han inte arbetar utifrån någon teori men han säger sig samtidigt använda fenomenografisk teori (konstruktivism) och sociokulturell teori (Bergqvist & Lundblad, 2008:35). Det här gjorde att vi hela tiden fick väga lärarnas olika uttalanden emot varandra och läsa väldigt noggrant för att uppfatta vad lärarna verkligen ville ha sagt. Ytterligare förvirring skapades då vi och författarna till tre av de fem studierna (Lundgren, 2011; Bergqvist & Lundblad, 2008; Ivarsson & Winqvist, 2011) visade sig ha skilda uppfattningar om innebörden av formativ bedömning. Lundgren kopplar exempelvis lärares samtal med elever om elevers bilder som en del av feedback vilket vi inte ser som feedback (2011). Men som vi tar upp i vår analys (se: 6.4) så anser vi att feedback är mycket mer än ett samtal.

## 7.3 Didaktiska konsekvenser av resultaten

Förhoppningsvis kan vårt arbete vara en sporre för våra framtida kollegor till att vilja arbeta formativt. Arbetet kan också hjälpa verksamma lärare att få syn på vilka hinder och möjligheter som finns med formativ bedömning. Det skulle också kunna användas som en introduktion till framtida fortbildning inom formativ bedömning. Vi kan ge arbetet till rektorerna på våra framtida arbetsplatser, det skulle på så vis kunna inspireras att sätta igång arbetslagen på sina skolor, då lärares kunskaper är av största betydelse för att formativ bedömning skall fungera. fördelarna med formativ bedömning är många. Främst visar studier på att det gynnar lärandet (Lundahl, 2011:51-53). De hinder vi ser med formativ bedömning är främst okunskapen inom ämnet hos verksamma lärare.

Bennet nämner att ett av hindren med formativ bedömning är att det inte är utvärderingsbart. Bennet anser att det inte är tydligt vad begreppet formativ innebär. Författaren menar även att det inte går att ta reda på om formativ bedömning har goda effekter på elevers lärande (2011:8). Korp hänvisar till en studie gjort av Shute där det tydligt framkommer att formativ feedback har positiva effekter på elevers lärande (refererad i Korp, 2011:84). Vad gäller den formativa bedömningens utvärderingsmöjligheter hävdar vi att formativ bedömningen i allra största grad är utvärderingsbar genom att det ständigt utgår från målen i läroplanen (Jönsson, 2010:44). Vi förundras över Bennets påståenden med tanke på att forskningen inom formativ bedömning exempelvis Shute gjorts år 2008 alltså innan Bennet skrivit sin kritiska synpunkt angående formativ bedömning. Även Lundahl hänvisar till forskning som visar på positiva effekter av formativ bedömning. Författaren hänvisar till en studie gjord av Black och William där de redovisar att ett förbättrat arbete med formativ bedömning bland annat ledde till högre resultat (2011:52-53). Lösningen till problemet med att verksamma lärare verkar ha alldeles för lite kunskap om formativ bedömning skulle kunna vara att lärarutbildningen erbjuder blivande lärare undervisning i bedömning och att fortbildning i bedömning för redan verksamma lärare genomförs. För att höja respekten för formativ bedömning tror vi också att det krävs en allvarlig och systematisk dokumentation.

### **7.3.1 Vad vi saknar och eftersöker**

Genomgående i uppsatserna saknar vi elevfokus. När vi påbörjade urvalet till den här undersökningen sökte vi uppsatser som granskar formativ bedömning, men dessvärre hittade vi inga uppsatser med elevfokus. Bland de uppsatser vi studerade ställs det inga intervjufrågor om hur eleverna integreras i den formativa bedömningen, istället riktas allt fokus mot lärarna. Det får oss att misstänka att det samarbete mellan lärare och elever som formativ bedömning ska vara saknas. I framtiden skulle vi vilja se forskning på hur arbetet med formativ bedömning ter sig i skolan. Hur får lärarna eleverna medvetna om kvaliteterna? Vi eftersöker observationsbaserade studier av hur lärare arbetar med formativ bedömning och didaktiska utbildningar om hur lärare bör arbeta med formativ bedömning. Även Korp efterlyser undersökningar om hur olika bedömningsformer med olika syften uppfattas av eleverna för som hon själv skriver: ”Kanske är det den mest angelägna frågan för den svenska bedömningsforskningen i dag.” (Korp, 2011:122).



## 8 Referenser

- Arevik, Sten och Hartzell, Ove (2007). *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbaserad undervisning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bennet, Randy-Elliot (2011). *Formative assessment: a critical review*. Princeton: Research and Development, Educational Testing Service.
- Bergqvist, Lena och Lundblad, Birgitta (2008). *Bedömning – en komparativ studie om fem lärares bedömning i år 1-3*. (Kandidatuppsats). Göteborgs universitet.
- Dyste, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter och Gilljam, Mikael och Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Giota, Joanna (2006). Självbedömning, bedömning eller döma? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Gniste, Jonatan och Ligner, Ulf (2008). *Formativ bedömning Med fokus på ämnena Matematik, Engelska samt Idrott och hälsa på gymnasiet och i år 7-9*. (Kandidatuppsats). Göteborgs universitet.
- Ivarsson, Emma och Winqvist, Therese (2011) *Bedömning är ju att man ska sätta betyg – En kvalitativ studie om lärares tankar om bedömning*. (Kandidatuppsats) Högskolan i Halmstad.
- Jönsson, Anders (2010). *Lärande Bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Korp, Helena (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, när och hur?* Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundgren, Björn (2011). *Är jag klar nu?* (Kandidatuppsats). Göteborgs universitet.
- Olander, Mikaela och Orevad, Johan (2011). *Formativ bedömning – en pedagogisk fluga?* (Kandidatuppsats). Malmö högskola.
- Petterson, Agneta (red.) (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Sandler D. Royce (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Svensson, Hanna (2011). *Den formativa bedömningens implementeringsproblematik – en kvalitativ undersökning av lärares vilja, förståelse och möjligheter till arbete med formativ bedömning*. (Kandidatuppsats). Halmstads Högskola.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Tholin, Jörgen (2007). Vilken kunskap räknas? I Petterson, Agneta (red.) (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. s. 9-20. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Utbildningsdepartementet (2011:A). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.

Utbildningsdepartementet (2011:B). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab

## **Bilaga 1 - Inledande jämförelsepunkter**

1. Varför vill lärarna i texterna ha formativ bedömning/summativ bedömning?

Hur använder lärarna sig av formativ bedömning?

Hur motiverar lärare formativ bedömning?

Stämmer lärarnas intervjusvar med hur de arbetar?

I de fall lärarna inte arbetar med formativ bedömning, hur motiveras de då?

2. Är eleverna i texterna insatta i formativ bedömning?

Är syftet tydligt med formativ bedömning för eleverna?

Synliggör lärarna för kvaliteterna?

3. Vad ser författarna som det viktiga i formativ bedömning?

Nämns motivation? Och i så fall hur?

Nämns dialog? Och i så fall hur?

Nämns samspel? Och i så fall hur?

Är författaren/författarna förtrogna med formativ bedömning?

## Bilaga 2 – Utvecklade jämförelsepunkter

Arbetets titel:

Antal intervjuade lärare:

Författarna och dess vilja att se formativ bedömning

Exempel på vilja att se formativa situationer/arbetsätt:

Exempel på kritiska intervjufrågor och analyser som hade kunnat göras:

Formativ bedömning vs. Summativ bedömning

Vilken bedömningsform använder lärarna i intervjuerna sig av? Och varför?

Ifrågasätter någon lärare det summativa bedömningssättet? Alternativt gör författarna det?

Hur många lärare ser den formativa bedömningen som något svårt? /efterfrågar utbildning? Alternativt gör författarna det?

Hur många lärare pratar om att tid är ett problem/att de inte hinner med den formativa bedömningen? Alternativt gör författarna det?

Hur många lärare verkar se det som att det formativa kan göras lite när det hinns med? Alternativt gör författarna det?

Nämns det att inställning till bedömning kan ha med generation att göra? Alternativt gör författarna det?

Nämns det att eleverna efterfrågar betyg? Alternativt nämner författarna det?

Nämns det att föräldrar efterfrågar betyg/tydlig bedömning? Alternativt nämner författarna det?

Uttrycker lärare i intervjuerna att de tror att formativ bedömning ger eleverna men att de ändå inte använder det?

Okunskap i ämnet formativ bedömning

Exempel där lärarna brister i sin kunskap om formativ bedömning:

Vad nämns om - och när nämns feedback?

Gör några av lärarna sin dokumentation (ger respons/feedback) främst i kursens sluts? Allt arbetas bara formativt i samband med utvecklingssamtal?

Vad vi saknar

Genomgående i uppsatserna saknas elevfokus. Ge exempel på när detta saknas i intervjuer/analys.

Nämns viktiga begrepp inom formativ bedömning? Ge exempel på vem som säger, vilka ord som används?

Tar arbetet upp att vidare forskning behövs? I så fall vilken forskning?