



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Summan av formen

**En undersökning om huruvida formativt arbete med
summativa prov i ämnet historia kan underlätta
elevers förståelse för formativ bedömning**

Peter Johannesson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Tvårvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Mattias Nylund
Rapport nr:	VT13-IPS-24 U/V VAL LAU925

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Tvårvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Mattias Nylund
Rapport nr:	VT13-IPS-24 U/V VAL LAU925
Nyckelord:	formativ bedömning, aktionsforskning, summativa prov, socialt lärande, kamratbedömning,

Syfte: Skolan och *provet* har länge präglats av en summativ diskurs och i dagsläget ökar användningen av nationella prov och betyg ges i allt tidigare åldrar. Samtidigt har forskning visat att formativ bedömning ger bättre resultat vilket inneburit att allt fler skolor idag arbetar med att implementera ett formativt förhållningssätt. Syftet med denna studie, som utförts på en grupp gymnasieelever i ämnet historia, var därför att undersöka om elevers förståelse för formativ bedömning kan öka genom att använda ett summativt prov formativt. Ett delsyfte innebar att undersöka om aktionsforskningen kan vara behjälplig vid lärares utveckling av formativ bedömning.

Teori: I uppsatsen definieras begreppen formativ och summativ bedömning. Fokus läggs på tidigare forskning om lärares försök att utveckla ett formativt förhållningssätt i sin egen praktik. På flera sätt utmanar den formativa bedömningsdiskursen rådande skolkultur och traditionella elev- och lärarroller, vilket visat sig medföra flera svårigheter i arbetet med att utveckla formativ bedömning. En del av dessa härrörs från att lärares egna erfarenheter och praktik sällan får gehör när ny pedagogisk forskning ska införlivas i skolans praktik utifrån en "top-down"-strategi. Med anledning av detta har man utfört studier för att undersöka om aktionsforskning kan vara lämpligt i arbetet med formativ bedömning.

Metod: Metoden i uppsatsen har inspirerats av aktionsforskningen, eftersom denna har en ambition att förena teori och praktik. Designen av försöket att utveckla formativ bedömning med hjälp av summativa prov har alltså hämtat inspiration av såväl tidigare forskning kring formativ bedömning, som från aktionsforskningen. En väsentlig del i uppsatsen handlar emellertid om elevernas synpunkter på formativ bedömning och deras förståelse av den formativa diskursen, och därför har aktionsforskningens utvärderande steg utgjorts av en enkätundersökning. På grund av detta diskuteras uppsatsen tillförlitlighet både utifrån aktionsforskningens principer samt andra aspekter som gäller generellt när det gäller validitet och reliabilitet i anslutning till enkätundersökningar.

Resultat: Elevernas enkätsvar bekräftar många svårigheter som tidigare forskning visat vid utvecklande av formativ bedömning. I synnerhet visas att den summativa diskursen måste ifrågasättas, vilket innebär en omförhandling av själva synen på kunskap samt elev- och lärarroll. Detta bekräftas av att många elevsvar anger repetition som en betydande faktor för ökad kunskap, snarare än att utveckla färdigheter och kvaliteter i sitt lärande. Svårigheterna till trots visar undersökningen att det formativa arbetet med summativa prov kan öka förståelsen för formativ bedömning och underlätta omförhandlingen av den summativa diskursen hos vissa elever. Aktionsforskningen kan spela en viktig roll i detta arbete då lärares egna erfarenheter och profession tillräknas samt att förfarandet tydliggör en lärprocess och uppmanar lärare att systematisera sina lärdomar och pedagogiska utvecklingsarbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning.....	5
2.1. Formativ bedömning	5
2.2. Summativ bedömning.....	5
2.3. Diskrepansen mellan formativ och summativ bedömning	6
2.4. Lärares försök att utveckla formativ bedömning.....	7
2.4.1. Frågor.....	7
2.4.2. Återkoppling	7
2.4.3. Själv- och kamratbedömning	8
2.4.4. Att arbeta formativt med summativa prov	8
3. Syfte	10
4. Metod och undersökningsgrupp	11
4.1. Aktionsforskning	11
4.2. Undersökningsgrupp.....	13
4.3. Proverperioden (aktionen)	14
4.3.1. Genomförandet av aktionen.....	14
4.4. Utvärderingen	15
4.5. Ställningstaganden och metodens begränsningar	16
4.5.1. Lärares dubbla roller	16
4.5.2. Reliabilitet och validitet.....	17
5. Resultat av utvärderingen	19
5.1. Repetition – summativ diskurs	19
5.2. Konkurrens – summativ diskurs	19
5.3. Socialt lärande – formativ diskurs	21
5.4. Förståelse för lärprocessen – formativ diskurs	22
5.5. Sammanfattning av utvärderingen.....	23
6. Slutdiskussion - framåtpåkande resultat.....	25
6.1. Att arbeta formativt med summativa prov.....	25
6.2. Att använda aktionsforskning vid utvecklande av formativ bedömning.....	26
Referenslista.....	29
Bilaga 1. Enkätfrågor.....	30
Bilaga 2. Provet.....	31

1. Inledning

Idag ser vi inom skolan en utveckling mot fler nationella prov, tidigare betygsättning och ett ökat fokus på betyget som mätinstrument, dels för att fånga upp elever i ”riskzonen” men också som ett konkurrensmedel. Samtidigt ökar forskningen kring *formativ bedömning* eller *bedömning för lärande*, där man bland annat konstaterar (något förenklat) att enbart betyg som återkoppling verkar hämmande för elevers kunskapsutveckling, att eleven stirrar sig blind på betyget och inte tar till sig lärarens kommentarer (se 2.4.2. nedan). Forskningen kring formativ bedömning lyfts fram av Skolverket samt av huvudmän och rektorer som bevis på att formativ bedömning fungerar och man använder den som förslag på lösning till att förbättra resultaten i skolan. Ytterst förefaller avsikten vara att Sverige ska kunna öka sina resultat i internationella jämförelser som bland annat PISA¹-undersökningar och OECD²-rapporter.

Det pågår en kamp om skolan och synen på kunskap. I dagens nygamla debatt om skolan används begreppet kunskap som slagträ för att vinna politiska poänger. Oftast reduceras kunskap till det som enkelt går att mäta och någon diskussion om vad vi egentligen menar med kunskap förs inte, kanske för att en utveckling av den diskussionen skulle kräva mer eftertanke än slagkraft. För att höja kunskapsnivån i skolan föreslås åtgärder i form av fler nationella prov, tidigare betyg och ordningsbetyg. Dessa åtgärder är enbart politiska till sin karaktär och grundar sig inte i den senaste forskningen om lärande. (Läraryrket, 2007-10)

Även internationellt pågår en debatt om formativ bedömning där bland andra Black och Wiliam (1998), två ledande forskare på området, uttrycker ett behov av mer forskning kring försöken att implementera formativ bedömning (Torrance & Pryor, 2001). Detta behov sammanfattas av en önskan att koppla teorin till praktik, att fånga lärares erfarenheter av deras försök att utveckla formativ bedömning. Torrance och Pryor (2001) har bidragit med detta i en studie där man också provat om aktionsforskningen kan vara hjälpsam i lärares arbete med formativ bedömning, vilket till viss del inspirerat denna uppsats. På den skola jag arbetar för närvarande har vi nämligen med start HT12 inlett ett skolutvecklingsarbete där vi, i enlighet med läroplanen, arbetar med att försöka utveckla formativ bedömning som ett gemensamt förhållningssätt för att utveckla elevernas lärande. Trots att lärarna på skolan är positivt inställda till arbetssättet märks också motsättningarna mellan ett ”äldre” summativt sätt att se på lärande och den ”nya” formativa synen på lärande: dels upplever lärarna själva att arbetet är tungt och tidskrävande och dels tycker eleverna att det är svårt att veta var man befinner sig kunskapsmässigt. Eleverna är själva invanda i ett summativt arbetssätt och har dessutom lärt sig strategier för att använda det i sin kunskapsutveckling. Det finns kort sagt en konflikt mellan samhällets och politikens syn på betyg som ett konkurrensmedel och mätverktyg, skolans traditionella arbetssätt och den formativa bedömningen (Lundahl, 2011, s. 11). Detta har bl.a. visats i en avhandling av Agneta Grönlund (2011), vars tydligaste resultat har sammanfattats och publicerats på skolverkets hemsida (min fetstil):

Formativ återkoppling som ges tillsammans med betyg ger sämre resultat när det gäller utveckling av elevers lärande än när återkopplingen ges i andra situationer. **Detta talar för att summativ och formativ bedömning inriktas mot olika former av återkoppling och att eleverna uppfattar detta som två skilda fenomen.** [...] Vid disputationen framhöll opponenter att avhandlingen innehöll en rik uppsättning av exempel på olika prov och olika former av återkoppling. Avhandlingen innehåller också flera exempel på

¹ Programme for International Student Assessment

² Organisation for Economic Co-operation and Development

att prov i summativt syfte inte kommenterades formativt men att loggböcker och inlämningsuppgifter istället kommenterades i framåtriktande syfte. (Skolverket, 2013a)

Med den nämnda konflikt som upplevs mellan en institutionaliserad skola och ett formativt arbetssätt vore det av stor vikt att utveckla en metod eller aktivitet som underlättar mötet däremellan. Det är emellertid viktigt att inte fastna vid olika, enskilda formativa aktiviteter; internationell forskning har visat att lärare i deras försök att utveckla formativ bedömning gör en alltför smal tolkning av formativ bedömning och stannar vid att använda olika strategier som liknar formativ bedömning (Hume & Coll, 2009). Därför menar Hume och Coll, att lärare och elever inte bör se formativ bedömning som enbart ytterligare en aktivitet, utan att istället se det som ett förhållningssätt. Till detta tillkommer också de komplikationer som kan uppstå när arbetet med formativ bedömning ska implementeras utifrån en ”top-down”-strategi (se kapitel 4.1). Med det senare avses att forskningen ska ge lärarna bevis för vad som fungerar i klassrummet och att detta ska kunna överföras och användas direkt i klassrummet. Om man sedan inte lyckas med detta kan det leda till att såväl lärare som elever genomgår motgångar och kan tappa både lust och självförtroende (Levinsson, Hallström & Claesson, 2013). Vad jag vill undersöka är, kort sagt, vilket utfall man får genom att använda en traditionell bedömningsmetod, i form av ett summativt prov, på ett formativt sätt (jfr. Black m.fl., 2003). Kan elevernas förståelse för formativ bedömning öka genom att använda ett summativt prov formativt och öka förståelsen för att de två diskurserna hör ihop? Som nämndes ovan, så kanske den här uppsatsen kan ge en indikation på om så är fallet och eventuellt utgöra grunden för en mer omfattande undersökning.

2. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning

I följande kapitel kommer begreppen *formativ bedömning* och *summativ bedömning* att definieras. Skolverkets definitioner av de olika diskurserna presenteras med en överblick kring Skolverkets generella riktlinjer för arbete med bedömning (för lärande). Black och Wiliam, har utfört studier som behandlar lärares försök att ta sig an formativa bedömningsstrategier, och resultatet av dessa som är av relevans för denna uppsats kommer också att visas. Vidare hänvisas till dessa i avsikt att visa mer ingående aktiviteter för att utveckla formativ bedömning (2.4).

2.1. Formativ bedömning

Skolverket definierar *formativ bedömning* som följande:

En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet. Forskning har visat att formativ bedömning ökar elevernas lärande. (Skolverket, 2013b)

Formativ bedömning skiljer sig alltså från traditionella bedömningsformer som ges i anslutning till provtillfällen, som snarare syftar till att klargöra var eleven befinner sig just nu, och inte verkar framåtblickande. Det är därför förståeligt att elever kan ha svårigheter att koppla provet som en metod att *lära* då det är så starkt kopplat till vad man *har lärt*. Av denna anledning kan det alltså därför vara intressant att ta reda på om elevernas förståelse för formativ bedömning kan öka genom att använda sig av ett summativ prov formativt. Formativ bedömning benämns emellanåt också som *bedömning för lärande* (BfL) eller *formativ utvärdering*. Begreppet *bedömning* rymmer i sig själv ett summativt inslag – något som bedöms är per automatik något avslutat som får ett utlåtande. Vad som åsyftas inom formativ bedömning är snarare aktiviteten *efter* bedömningen som ska leda eleven till ett vidare lärande eller en vidare utveckling. Man kan emellanåt därför även höra *återkoppling för lärande*. Detta har lett till att Skolverket förtydligar skillnaden mellan *bedömning* och *bedömningen som ett verktyg* på följande sätt:

Det inte är [sic] bedömningens karaktär eller utformning som avgör huruvida den är att betrakta som formativ eller summativ, utan användningen och effekten som styr om bedömningen är formativ eller summativ. Det forskarna kallar bedömning för lärande är alltså metoder som är nära integrerade i undervisningen och som bara syftar till att hjälpa eleverna att lära sig bättre. (Skolverket, 2013c)

I denna uppsats kommer jag i fortsättningen att hålla mig till den mest vedertagna termen *formativ bedömning* (Skolverket, 2013b).

2.2. Summativ bedömning

Den summativa bedömningen är således det slutliga mål som eleven har i skolan – att få sina betyg som en summering av vilken utbildning man gått och vad man har läst, lärt och hur väl man har lärt det. Den ligger också till grund för utvärdering av skolans verksamhet, som ett mätinstrument för hur väl skolan utför sitt uppdrag, och i det hela stora, som en indikator på hur skolan i Sverige mår. Skolverket beskriver summativ bedömning så här:

Bedömning har vanligtvis flera syften. En bedömning med avsikten att summera vad eleven lärt sig har ett summativt syfte. Det innebär inte att den summativa bedömning

[sic] inte kan användas för att främja elevens kunskaper. Flera av artiklarna visar snarare på behovet av att koppla samman den diagnostiska, formativa och summativa bedömningen. (Skolverket, 2013d)

Denna uppsats ansats är att undersöka elevers inställning till en aktivitet för att göra just detta – att koppla samman det formativa och det summativa.

2.3. Diskrepansen mellan formativ och summativ bedömning

Agneta Grönlund har i sin licentiatavhandling *Redskap för lärande – återkoppling i ämnet samhällskunskap i gymnasiet* (2011), undersökt de spänningar som finns mellan den formativa och den summativa diskursen och konstaterar bland annat att läraren får för stort utrymme vid bedömningen inom den summativa diskursen, samt att ”en dominans av denna diskurs har tolkats som ett hinder för att utveckla återkopplingen i formativ riktning” (Grönlund 2011, s. 130). I samma avhandling konstaterar Grönlund också att den summativa diskursen har en tendens att förstärka konkurrens mellan elever, att gynna ”berömmarkultur” samt att bedömningens funktion reduceras till att legitimera betyg istället för att hjälpa eleven att utvecklas vidare.

I en studie av Levinsson m.fl. (2013) som följer en fysiklärares försök att implementera formativ bedömning i sitt ämne, presenteras fem olika teman av svårigheter som kan uppstå vid förändringen i bedömningens utformande. Två av dessa är i synnerhet aktuella för denna uppsats: (1) motstånd från studenterna och (2) att vara fast i formella lärarroller. När det gäller det första temat handlar det i stor utsträckning om att eleverna är fostrade i en tradition där jakten på ”de rätta svaren” är likställt med kunskap, och när detta plötsligt får mindre fokus kan elevens ”skolidentitet” bli ifrågasatt och på så vis skapa ett motstånd hos eleven:

It did not matter how he designed the rubrics, because the students just wanted to get the 'right answers' presented to them, and it became apparent to him that most of them neither could nor wanted to change their role. [...] they have expressed their concerns by questioning the new ways of working. (Levinsson m.fl., 2013, s. 16)

Detta hör i viss mån ihop med den andra kategorin, då läraren i sina försök stöter på motstånd från eleverna och ser det tidsödande arbetet för att förändring ska kunna ske, gärna faller tillbaka in i traditionella lärarroller, som man vet fungerar och eleverna efterfrågar. Detta kan i sin tur leda till att läraren känner sig misslyckad och fast i ett arbetssätt som han vill frigöra sig ifrån:

Henrik claims that he has more or less given in to the set-backs in his work with the rubrics and returned to approach teaching in a way which at least the students seem to enjoy. Sometimes, this has made Henrik feel as a failure, but at the same time he feels that he is stuck in a formal teacher's role. (Levinsson m.fl., 2013, s. 18)

Med tanke på de olika typer av motstånd som kan uppstå både från lärar- och elevhåll när formativ bedömning ska implementeras, kan man anta att det vore av stort intresse att finna en strategi som minskar motståndet. Genom att avlägsna, eller snarare minska, provets summativa karaktär och undvika att sätta betyg som avslutning på momentet, kan man drista sig till att anta att en återkoppling som istället är framåtriktande torde öka förståelsen för vilka kunskaper som går att utveckla vidare och således stödja ett formativt bedömningssätt. Detta i sin tur borde öka förståelsen för hur de olika diskurserna hör samman.

2.4. Lärares försök att utveckla formativ bedömning

I tidigare nämnda studie av Black m.fl. (2003), *Assessment for Learning*, presenteras fyra områden som tagits fram som representerar olika strategier som lärare använt sig av för att implementera formativ bedömning. I studien förklarar författarna att de i inledningen med arbetet med de lärare som deltog i forskningsarbetet presenterade fyra områden för lärarna, vilka innefattade: 1) questioning; 2) feedback; 3) sharing criteria och 4) self-assessment. När projektet utvecklades och lärarna gjort sina tolkningar av arbetssättet framstod fyra något modifierade områden som mer tydliga för författarna och dessa fyra kommer att presenteras kortfattat här av två anledningar: dels för att de belyser vanliga motsättningar som kan uppstå när man utvecklar formativ bedömning, och dels för att strategierna har inspirerat det formativa arbetet med summativa prov som tagits fram och prövats i denna underökning, vilket redogörs för i uppsatsens metodkapitel (4.).

2.4.1. Frågor

Trots att många lärare bekräftade att själva frågandet redan tar en stor plats i undervisningen, insåg de under arbetet att det fanns mycket att utveckla kring sättet att ställa frågor. Vad man vill lyfta fram inom detta område är att införa "wait time" (Black m.fl., 2003, s. 32). Alltför många lärare ingriper själva för tidigt när man ställt en fråga och minskar därmed elevernas möjligheter att reflektera och formulera ett svar, innan man går vidare. På det viset förlorar både elev och lärare möjligheter att lära av varandra. Även här upplevde emellertid lärarna i studien motsättningar inledningsvis när man försökte implementera detta, de nämnde bl.a. att man var tvungen att bryta gamla mönster.

Inom denna kategori vill man även lyfta fram "öppna frågor", som tillåter eleverna att reflektera och formulera egna svar på frågorna snarare än att ta ställning till om man håller med eller inte, eller enbart svara "ja" eller "nej" (a.a., s. 34). Likaså framhålls positiva effekter av att låta eleverna hinna kommentera varandras svar: "the teachers thought it essential to encourage students to listen to and comment on answers being given by their peers, while at the same time ensuring that they feel comfortable in answering in the public domain of the classroom" (a.a., s. 35). Detta kräver alltså en omförhandling av både lärarroll och elevroll och kan kräva en del arbete innan det etableras i den omfattning som krävs för att eleverna ska bli trygga i klassrummet att ventilera sina tankar och kommentera varandras. Det kräver också mer arbete för läraren att formulera bra frågor och inbegriper att läraren också måste vara trygg i att släppa kontrollen och följa upp elevernas resonemang och funderingar. Lyckas man implementera detta förhållningssätt innebär det alltså att frågandet används i formativt syfte, snarare än att eleverna ska leverera "rätt" svar till läraren.

2.4.2. Återkoppling

Medan kategorin ovan fokuserar muntlig aktivitet och återkoppling handlar denna om skriftlig feedback eller återkoppling. I avhandlingen lyfter Black m.fl. (2003) fram att feedback enbart i form av kommentarer verkar mest positivt för elevers utveckling, medan enbart betyg eller betyg *och* kommentar fungerar sämre. Den senare är emellertid den vanligaste formen av skriftlig feedback bland lärare. Detta bekräftas också i *Bedömning för lärande* (Lundahl, 2011). Vanliga motsättningar som lyfts fram här är att elever har en tendens att enbart vara intresserade av betyget, att jämföra betyg med varandra, att lärare sällan ger eleverna tid att läsa sina kommentarer och arbeta vidare efter dem samt att kommentarerna ofta är korta och föga informativa (Black m.fl., 2003, s. 43). För att kommentaren ska ha någon effekt, är det därför av största vikt att den är informativ och kommenterar elevens arbete, varför man bör

undvika för korta, personliga eller värderande kommentarer som ”utveckla” eller ”bra jobbat”. Elevernas önskemål kring kommentarer kunde sammanfattas i tre budskap: man vill inte ha ”rödmarkeringar” i arbetet för att det känns som att det då blir förstört; att kommentaren måste vara läsbar; samt att kommentaren kan bli förstådd.

Generellt har man kunnat konstatera att återkoppling med enbart betyg eller belöning snarare stärker elevens ego än verkar positivt på elevens utveckling. Betygen blir då istället en statussymbol och konkurrensmedel vilket skadar självförtroendet på ”lågpresterande” elever (Black m.fl., 2003, s. 46). Trots att forskningen visar att elevernas prestationer ökar genom att enbart ge återkoppling i form av kommentarer så visar den också på svårigheterna att implementera detta då det är ett tidskrävande arbete att kommentera varje enskild elevs prestationer, samt att hitta ett uttrycksätt och ett språk som är informativt och samtidigt förståeligt. Det handlar alltså även i detta fall om att ändra en skolkultur, ett förhållningssätt till lärande, vilket i sig är tidskrävande men gynnsamt på längre sikt. För att lyckas med detta framhålls att återkopplingen bör belysa vad eleven har gjort, vad den ska utveckla samt hur den åstadkommer detta. Lärare måste även planera in tid i undervisningen för eleven att arbeta med kommentarerna (a.a., s. 49).

2.4.3. Själv- och kamratbedömning

Den här aktiviteten fokuserar att få eleven att ta kontroll över sitt eget lärande; att träna eleven på att förstå vilka målen för undervisningen/kursen är samt hur man kan nå dit. Genom att använda sig av kommentarer som belyser elevens kunskapsnivå samt hur eleven kan utveckla denna, har det visat sig att elever får träning i att bedöma sig själva och ta kontroll över sitt eget lärande. En nyckel till att åstadkomma detta är kamratbedömning. Studien som Black m.fl. (2003) utfört, lyfter fram att när elever får i uppdrag att bedöma varandra, så kan eleven bli motiverad av att en kamrat ska läsa det och vill därför åstadkomma ett bra arbete. Andra positiva effekter är att eleverna använder ett språk de förstår och att de har en tendens att acceptera kritiken från en kamrat på ett annat sätt än kritiken som kommer från läraren (a.a., s. 50). Även detta arbete tar tid. Eftersom det traditionellt är lärarens uppgift att bedöma, måste eleverna få hjälp med detta, både med att förstå vilket målet för lärandet eller uppgiften är, men också med att hjälpa varandra framåt. Det framhålls emellertid att om tid och arbete läggs på detta resulterar det i att eleven tar kontroll över sitt eget lärande och blir mer självgående vilket frigör tid för läraren som då i stället kan gå runt och observera och hjälpa de mer lågpresterande eleverna.

2.4.4. Att arbeta formativt med summativa prov

Användning av tester och prov formativt menar Levinsson i *Evidens och lärares existens* är en nödvändig strategi för en ”omförhandling av det traditionella ’kontraktet’ mellan lärare och elev (Levinsson, 2011, s 201). Detta kan dock, konstaterar Levinsson, vara en stor utmaning eftersom det summativa provet ofta bedöms med betyg enbart, vilket vi såg ovan i 2.4.2 ofta förstärker konkurrens och rangordning mellan elever. De aktiviteter som presenteras i *Assessment for learning* (2003) inom denna kategori fokuserar på förberedelser inför summativa prov. Exempel på strategier är att eleverna får hjälp i att flytta fokus vid instudering mot att utveckla kvaliteter vid inläringen snarare än att plugga in (memorera) svar. Eleverna i studien fick också arbeta i grupper eller i par med att fundera ut frågor som hade varit bra att kunna svaret på inför provet, med det resultatet att elevernas frågor, vid tillfällena, fick utgöra frågorna på provet. En tredje aktivitet var att arbeta vidare med provet efteråt; genom att läraren såg vilka svar som flest ”missat” kunde man bearbeta detta i klassen eller genom kamratbedömning. Eller så kunde eleverna få möjlighet att själva träna på dem

områden de haft svårast för. Dessa aktiviteter, menar författarna “challenge the view frequently expressed that formative and summative assessments are so different in their purpose that they have to be kept apart” (Black m.fl., 2003, s. 55).

Utmaningen, menar Black m.fl., ligger alltså i att hitta ett mer positivt samspel mellan de båda bedömningsformerna, något som också lyfts fram i Skolverkets definition av summativ bedömning i citatet ovan (2.2). Man framhäver också i studien att det finns en konflikt här mellan yttre summativa krav och det formativa arbetet. I vissa fall har lärare känt sig tvungna att förbereda elever inför en viss typ av frågeställningar inför summativa prov (motsvarande nationella prov), då fokus har blivit att förbereda inför provet snarare än att utveckla lärande. Detta skulle också kunna likställas med ett traditionellt arbetssätt med instuderingsfrågor inför prov där frågorna riktas mot vad som anses viktigt för eleven att ”kunna” inför ett prov, vilket eleven därför nöter in. Ett sätt att komma ifrån pressen inför prov kan således vara att arbeta med prov på ett formativt sätt:

The overall message is that summative tests should be, and should be seen to be, a positive part of the learning process. Such tests should be used to chart learning occasionally rather than to dominate the assessment picture for both teachers and students. Active involvement of students in the test process can help them to see that they can be beneficiaries rather than victims of testing, because tests can help them improve their learning. (Black m.fl., 2003, s. 56)

Att aktiviteten inte bör dominera bedömningen bör också ses som en generell uppmaning angående samtliga aktiviteter som listats i detta kapitel, då enskilda aktiviteter alltså inte bör fokuseras utan att de olika formativa strategierna bör samverka för ett utvecklande av ett formativt förhållningssätt (Hume & Coll, 2009; Black m.fl., 2003). I en skolkultur som ännu inte implementerat formativ bedömning utan snarare domineras av en summativ diskurs och som dessutom påverkas av yttre krav på summativ bedömning – som slutmålet med studierna, nationella prov och skolresultat – kan det därför vara intressant att undersöka vilken förståelse eleverna visar för formativ bedömning vid användning av summativa prov.

3. Syfte

Syftet med denna undersökning är således att undersöka om en summativ bedömningsform, genom att användas på ett formativt sätt, kan underlätta för elever att förstå idén med formativ bedömning. Centrala frågeställningar för uppsatsen är följande:

- Kan användningen av summativa prov, med formativ återkoppling, öka elevers förståelse för formativ bedömning samt att dessa båda bedömningsdikurser hör ihop?
- Vilka möjligheter och/eller svårigheter framträder i försöket att utveckla formativ bedömning?

Ett sekundärt syfte med denna uppsats är också att se om en process inspirerad av aktionsforskning kan vara behjälplig vid implementering av formativ bedömning.

4. Metod och undersökningsgrupp

Metoden för uppsatsen är både kvantitativ och kvalitativ och har alltså inspirerats av aktionsforskningen. Inledande presenteras en överblick kring aktionsforskning samt hur och varför förfarandet har inspirerats av den, varpå själva tillvägagångssättet redogörs. Undersökningsgruppen presenteras därefter samt förutsättningarna för försöket att utveckla ett formativt arbetssätt med ett summativt prov. Detta avslutas i sin tur med ett avsnitt om ställningstaganden, metodens svagheter och begränsningar, samt studiens validitet och reliabilitet.

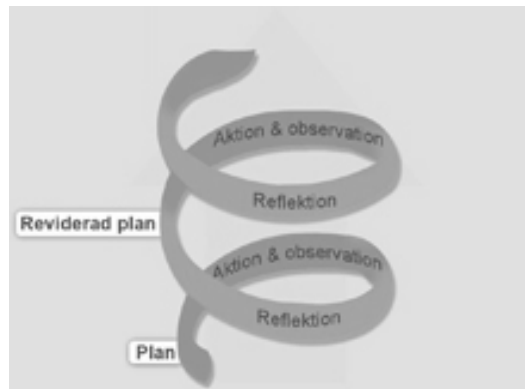
4.1. Aktionsforskning

Svårigheter och motsättningar som kan uppstå när forskning kring formativ bedömning ska implementeras i lärares arbete är undersökt i relativt stor utsträckning, där motstånd från elever utgör ett utmärkande drag. Som också nämndes i teorigenomgången tidigare, uppstår motsättningarna inte enbart hos elever vid införandet av nya metoder eller arbetssätt i skolan, utan också hos lärare. Detta har en tendens att ske, i synnerhet när det ”nya” som ska praktiseras, kommer ”uppifrån” och inte tar hänsyn till lärarens egna, professionella erfarenheter (Levinsson m.fl., 2013; Lundahl, 2011). På senare år har alltså detta blivit tydligare i skolan: när hoppet har lagts på den formativa bedömningen, vilket forskningen visat vara lyckosam för att öka elevers resultat, så kommer påtryckningar från såväl Skolverket som skolledare att lärare ska implementera detta (Levinsson m.fl., 2013; Lundahl, 2011).

Torrance och Pryor har, som nämndes i inledningen, undersökt om eller till vilken utsträckning aktionsforskning kan underlätta processen med att utveckla formativa bedömningsstrategier och konstaterar att ”an action research approach seems particularly suited to high-quality *development* work on the interface between teaching, learning and assessment” (Torrance & Pryor, 2001, s. 629). Detta tycks alltså stämma väl överens med den formativa diskursen eftersom den tydliggör en lärandeprocess för såväl elev som lärare:

Formativa bedömningar syftar till att utveckla elevens kunskaper men även lärarens undervisning under själva utbildningsprocessen. De används alltså för att påverka och forma lärandeprocesser. (Lundahl, 2011, s. 11)

Av denna anledning förefaller aktionsforskning i sitt processorienterade förfarande vara en lämplig metod för att utveckla formativ bedömning, dels för att formativ bedömning tydliggör en läroprocess och dels för att aktionsforskningen ger utrymme för läraren att utveckla sitt eget lärande. Karin Rönnerman, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, menar att aktionsforskningen också kan ses ur ett *bottom-up*-perspektiv, istället för ett *top-down*-perspektiv ”som då är att betrakta som att någon annan beslutar om vad som ska ske i verksamheten” (Rönnerman, 2012, s. 22). Metoden (aktionsforskningen) innebär alltså i korthet att praktikern (läraren i skolsammanhang) själv vill undersöka en frågeställning och gör detta utifrån sig själv och sina egna erfarenheter. Processen förklaras ofta som ett cykliskt förfarande, eller som en spiral med fyra steg: *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera* (Rönnerman, 2012).



FIGUR 1. Aktionsforskningsspiralen, hämtad från http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning/, 2013-05-21

Reflektionen leder sedan ofta till nya frågor, varpå spiralen börjar om (se figur 1). Aktionsforskningen används inom många fält och verksamheter men inom skolan har den definierats som ”any systematic inquiry conducted by teacher researchers [...] to gather information about how their particular schools operate, how they teach, and how well their student learn” (Mills, 2007, s. 5). Begreppet *teacher-researcher* används också hos Torrance och Pryor (2001) när de studerat lärares försök att ta sig an formativa bedömningsstrategier. Vanligtvis, som i Torrance och Pryor (2001), har en teacher-researcher kontakt med en forskare eller ett forskarteam, vilket ytterligare förstärker bandet mellan forskningen och praktiken och därmed ökar validiteten i sammanhang som dessa. Detta har emellertid inte varit aktuellt för denna uppsats och validiteten kommer därför att diskuteras vidare i kapitel (4.5.) nedan. Forskningen kring formativ bedömning har varit föremål för undersökning i detta fall och hur eleverna upplever implementerandet av densamma – närmare bestämt att arbeta formativt med summativa prov. Rönnerman påpekar även att aktionsforskningen kan kopplas till skollagen som påpekar att ”... utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (2010:800).

Verktyg som vanligtvis används inom aktionsforskningen är *dagboksskrivande*, *observationer av verksamheten*, *handledning* och *dokumentation* (för en närmare beskrivning av dessa, se Rönnerman, 2012, s. 29 - 33). I denna undersökning har verktygen skrivande, observation, dokumentation och i viss mån kollegiehandledning använts (vilket redogörs för i kapitel 4.4. och 4.5. nedan). Ett betydande drag inom aktionsforskningen är samarbete mellan discipliner, lärare samt mellan lärare/forskare. På grund av uppsatsens omfång har emellertid möjligheten till samarbete begränsats, varför metoden får sägas ha inspirerats av aktionsforskningen, mer än att ha anammats den fullt ut. Grundfrågan för denna uppsats är alltså – kan den formativa användningen av summativa prov öka elevers förståelse för formativ bedömning samt öka förståelsen för hur de olika diskurserna hör ihop? För att få svar på denna fråga kan metoden/förfarandet som presenteras närmare i kapitel 4.3., sammanfattas på följande sätt:

En plan för hur summativa prov kan användas formativt utarbetades (plan) – provperioden genomfördes (aktion/observation) – elevernas synpunkter på aktionen samlades in (datainsamling/utvärdering) – utvärderingen och observationerna analyserades för vidare lärdom och utvecklande av en ny plan (reflektion).

Av samma anledning som angavs ovan, har fokus i denna uppsats lagts på elevernas upplevelser av det formativa arbetssättet och därför presenteras utvärderingen av detsamma mer ingående i kapitel 5, medan själva genomförandet (aktionen), presenteras övergripande här närmast.

4.2. Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen utgjordes utav tre kursgrupper i historia i gymnasiet. *Grupp 1* bestod av 29 elever i åk 2 på det estetiska programmet som är studieförberedande; 10 flickor och 19 pojkar. Bland dessa fanns det några elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och en av dessa hade tidigare haft särskilt stöd för att interagera socialt, vilket resulterade i vissa ställningstaganden innan provperioden inleddes (se 4.5.). *Grupp 2* utgjordes utav 25 elever i åk 3, varav 14 var flickor och 11 pojkar. 10 av dessa elever läste musik, under estetiskt program, vilket var studieförberedande och 15 elever läste mediaprogrammet som innan GY11 var ett yrkesförberedande program. Även i denna grupp fanns elever med diagnosticerad NPF som emellertid inte krävde särskild anpassning utav aktionen. Detsamma gällde för *Grupp 3* som bestod utav 29 pojkar i åk 3 som läste inriktningarna spelutveckling och speldesign under mediaprogrammet som alltså var ett yrkesförberedande program. Sammantaget bestod således undersökningsgruppen utav 83 elever, 24 flickor och 59 pojkar. Uppsatsen gör emellertid inga anspråk på att visa likheter eller eventuella skillnader mellan flickor och pojkars upplevelser av, eller förmåga att ta till sig, den formativa diskursen och därför kommer inte detta kommenteras närmare. Såväl flickor som pojkar, får man anta, är präglade av en traditionell skolgång och en summativ diskurs, så förutsättningarna för arbetsättet borde därmed vara lika (även om flickor och pojkar, traditionellt sett, generellt haft olika förutsättningar i skolan)³. Eventuella skillnader eller likheter beroende på elevernas olika programtillhörighet kommer inte heller att diskuteras vidare i denna uppsats. Anledningen till detta är att undersökningen fokuserar elevernas uppfattningar kring det formativa arbetsättet med summativa prov och kurserna i historia är teoretiska och gymnasiegemensamma, vilket innebar att grundförutsättningarna för de tre elevgrupperna var desamma – samtliga elever läste 100 p Historia och momentet ”Antiken” (som provperioden fokuserade) behandlades på samma sätt i samtliga kursgrupper (se 4.3.). Även om gruppernas uppfattningar om det formativa arbetsättet inte skiljde sig åt något märkbart (se kapitel 5), så kan eventuellt bortfallet ha påverkats av programtillhörigheten (se vidare 4.4.).

Eftersom provperioden och själva aktionsforskningsförfarandet innebar att eleverna skulle skriva tre prov och närvara vid tre separata tillfällen, under en period på två veckor medförde detta ett visst bortfall. Bortfallet minskades emellertid genom att prov generellt sett ”väger tyngre” och eleverna har en större benägenhet att dyka upp vid provtillfällen. Detsamma gäller motivationen hos undersökningsgruppen, då grunduppfattningen är att provresultat är en stor del av underlaget för bedömningen av hela kursen. Betygen, något kontroversiellt i sammanhanget, blev således moroten här. I *Grupp 1* genomförde 26 elever samtliga prov, en elev missade första provtillfället, en elev det sista och en elev missade både prov 2 och 3. Bortfallet var något större i *Grupp 2*, där 18 elever genomförde samtliga prov, två elever missade två tillfällen, två elever missade parskrivningen och tre elever missade ett tillfälle. Störst bortfall var det i *Grupp 3*: 19 elever genomförde samtliga prov medan en av eleverna missade två tillfällen, tre elever missade parskrivningen och sex elever missade ett tillfälle. Totalt genomförde således 63 av 83 elever samtliga prov.

³ Ur ett genusperspektiv kan det vara av stor relevans att undersöka skillnader mellan pojkar och flickor i skolan, för att uppmärksamma lärare på hur man bemöter sina elever och hur pojkar och flickor givits olika förutsättningar i skolan historiskt sett. Ett alltför stort fokus på att uppmärksamma skillnader mellan pojkar och flickor, utan att förtydliga syftet bakom, kan emellertid bidra till att rikta fokus mot olikheter och därmed öka risken för särbehandling baserat på kön, eller annan diskrimineringsgrund.

4.3. Provperioden (aktionen)

Innan provperioden, som i det här fallet behandlade *Antiken* (se bilaga 2), förbereddes eleverna inför arbetssättet och tillsammans diskuterades syftet med att göra provet flera gånger. Vi diskuterade målen i kurserna och vad eleverna förväntades lära och förväntades redovisa för kunskaper i proven. Även syftet med utvärderingen efter provperioden lyftes med eleverna. Denna diskussion bidrog sedan även till en anpassning av planen för provperioden (aktionen), som från början togs fram genom anpassning av tidigare forskning kring att arbeta formativt med summativa prov (se 2.4.4.). Provperioden har då föregåtts av flera veckors arbete med *Antiken*, som innehållit föreläsningar, diskussioner och filmvisning med diskussionsfrågor.

Veckan innan första provtillfället, förklarades att det första provet är ett första tillfälle att redovisa de kunskaper man redan har och att det provet kommer att följas av ett andra tillfälle där man delas in i par för att skriva tillsammans och utväxla tankar och idéer angående frågorna, samt att perioden kommer att avslutas med ett tredje, sista prov, som åter skrivs enskilt. Förfarandet motiverades genom att vi på så sätt (antagligen) kommer att kunna se en utveckling från provtillfälle ett till tre. Det poängterades också att tillfälle två var ett tillfälle att lära av varandra. (En tanke med detta förfarande var också att få med de ”studiesvaga” eleverna i lärprocessen och se om detta sätt att arbeta med prov kunde hjälpa till att få även dessa och andra elever som generellt sett brukade ha svårigheter vid prov, att utvecklas). Eleverna var alltså införstådda med att det var en lärprocess som skulle prövas, varpå de även tillfrågades om de ville fylla i en enkät som bidrag till utvärderingen av perioden. Vi diskuterade med anledning av detta också i helklasser hur eleverna kände inför perioden och jag dryftade frågor som jag själv funderat kring som eventuellt kan upplevas kontroversiellt i skolkulturen och därför bör anpassas i planen för actionen. Exempel på frågor som lyftes med eleverna var: Upplevs det som konstigt, eller som fusk, att använda samma frågor på samtliga prov? Känner ni att ni kommer få en rättvis bedömning? Kan det vara problematiskt att lotta partner inför andra provet? I samtliga tre kursgrupper blev diskussionen ganska kort och samtliga elever (som då gav uttryck för vad de kände) gick med på att prova förfarandet.

4.3.1. Genomförandet av actionen

Ramarna för prov ett var ett klassrum och 80 minuter. 60 minuter avsattes till skrivande och elever som blev klara tidigare ombads att komma tillbaka till klassrummet när 20 minuter återstod av lektionspasset. Då återsamlades samtliga och frågorna gick igenom i helgrupp och eleverna diskuterade vad de skrivit och klargjorde på så sätt vilka kunskaper som efterfrågas i provet och vad man kan lägga fokus på vid nästkommande tillfälle när man skriver två och två. Genom att gå igenom frågorna fick eleverna möjlighet att identifiera vad de eventuellt missat och väckte frågor kring vilka kunskaper som kunde utvecklas vidare?

Till provtillfälle två bokades en extrasal, för att eleverna skulle kunna sitta lite längre ifrån varandra och ha möjlighet att prata med varandra. En kollega tillfrågades också om hon kunde ”övervaka”, observera och anteckna hur eleverna arbetade. Den här gången fick eleverna samtliga 80 minuter att arbeta på. Vid lektionens början drog de en lott med namnet på en grekisk gud på och letade upp sin kamrat som dragit samma namn. Det poängterades åter att det var ett tillfälle att lära av varandra och att diskutera historiska skeendens inverkan på senare skeenden och nutid. Halva antalet ”gudar” gick sedan in i extrasalen och påbörjade skrivningen, medan andra halvan stannade kvar och skrev. De flesta elever tog uppgiften på stort allvar och samarbetade genom att turas om att skriva och diskuterade frågorna aktivt med varandra. I några par blev dock arbetsfördelningen ojämn (någon fick skriva hela tiden)

och vissa elever var inte helt trygga med varandra och det tog därför längre tid att starta diskussioner. Majoriteten av eleverna uppskattade emellertid provtillfället, vilket visades i utvärderingen av förfarandet (se 5.3.).

Provtillfälle tre var således det avslutande provet och fungerade som ett ”vanligt” prov. Eleverna satt en och en i samma klassrum och fick samtliga 80 minuter till sitt förfogande. Innan de gick ombads de att fylla i den enkät jag förberett, som handlade om att få feedback ifrån eleverna om hur de upplevt provperioden. Eleverna garanterades full anonymitet och informerades om att enkäten skulle användas för att utveckla sättet att arbeta formativt med summativa prov, eller inte använda sättet alls om utfallet blev sådant (vilket gåtts igenom vid planeringen av aktionen, 4.3.). Det poängterades åter att deras svar skulle användas i ett utvecklingsarbete och att det var viktigt med ärliga och seriösa svar, även om deltagandet i utvärderingen var frivilligt (se diskussion om självbestämmande i 4.5.1).

4.4. Utvärderingen

Enkäten eleverna fyllde i, som är en del av det utvärderande steget i aktionsforskningsspiralen, innehöll i huvudsak *ostrukturerade frågor* (Trost, 2012), vilket medförde en kvalitativ analys. Frågorna togs fram i samråd med två kollegor i en diskussion kring vad enkäten avsågs ta reda på och vilken typ av svar som kunde väntas beroende på hur frågorna ställdes. För att öka enkätens validitet och tillförlitlighet övervägdes att pröva ut enkäten på en elevgrupp i förväg. Då detta skulle innebära att denna grupp först skulle behöva genomgå provperioden avfärdades denna idé på grund av tidsbrist och kollegorna fick utgöra försökspersoner, vilket ges stöd för hos Patel och Davidsson (1994) som säger att man kan ”pröva enkäten antingen på en grupp som motsvarar den tänkta gruppen eller på andra utomstående personer, t ex kollegor eller goda vänner” (s. 88). Som nämndes ovan (4.3.) prövades också några frågor mot eleverna i helklasser. (Se utförligare diskussion om validitet i 4.5.2. nedan).

Eftersom det var elevernas upplevelser av provperioden som var fokus ansågs alltså ostrukturerade frågor vara lämpligast. För att undersöka elevernas förståelse för den formativa diskursen och eventuella motsättningar mellan formativ och summativ diskurs togs två frågor fram som kunde tänkas ge indikationer på detta, utan att vara för svårtolkade eller kräva för mycket anspråk av elevernas tid. Den ena frågan var en fråga om rättvisa som avsåg pröva om det gick att omförhandla den summativa prägel ett prov innehar, och den andra var mer ledande och avsåg ta reda på om eleven ansett sig ha utvecklats (se fullständig enkät i bilaga 1). Enkäten innehöll också en fråga med två möjliga svar om huruvida man kan tänka sig att arbeta på samma sätt igen, för att undersöka elevernas inställning till förfarandet. Enkäten har en relativt hög grad av standardisering då förhållandena under ifyllandet var i stort likadana och ”alla formulär sänds ut samtidigt till alla som förväntas svara” (Trost, 2012). Enkätsvaren har sedan analyserats och kategoriserats in i olika uppfattningar som tydligast framkommit hos eleverna och presenteras i kapitel 5 senare.

För att få största möjliga svarsfrekvens fick eleverna alltså fylla i enkäten direkt efter sista provet. I ena kursgruppen glömdes enkäten bort vid sista provtillfället, vilket innebar att den gruppen fick fylla i enkäten under nästa lektion, tre dagar senare. Detta medförde ett bortfall på 12 elever som då var frånvarande i *Grupp 3*. Anledningen till frånvaron (och bortfallet) är svårt att uttala sig om då inga särskilda omständigheter rådde på skolan den dagen. Om detta kan ha berott på elevernas programtillhörighet, är också svårt att kommentera då syftet med uppsatsen inte har varit att undersöka detta. (Det skulle i så fall stanna vid en generell

uppfattning om att elever som läser yrkesförberedande program skulle vara mindre studiemotiverade, vilket är långt ifrån en rådande sanning). Redovisade elevsvar från *Grupp 3* skiljde sig inte märkbart från övriga grupper, varför man kan anta att detta bortfall inte märkbart har påverkat undersökningens resultat. Det totala antalet ifyllda enkäter blev slutligen: 25 (av 28) i *Grupp 1*, 22 (av 28) i *Grupp 2* och 18 (av 30) i *Grupp 3*. Sammantaget blev antalet ifyllda enkäter således 65.

4.5. Ställningstaganden och metodens begränsningar

Vid utformningen av provtillfälle två fördes åter en diskussion med kollegorna hur eleverna skulle delas in i par. I samtliga kursgrupper fanns elever med diagnoser och framförallt i den ena gruppen fanns en elev med Aspergers som har svårigheter med socialt samspel, vilket eventuellt kunde medföra svårigheter om eleven inte visste vad som gällde på förhand. En annan fråga gällde också om eleverna skulle delas in efter ambitioner eller kunskapsnivå. Efter diskussionen med – och rekommendationer ifrån – kollegorna beslutades att lottningsändå var lämpligast. Eftersom pedagoger ändå skulle vara närvarande i klassrummen så fanns det möjlighet att göra förändringar med hänsyn till elever med särskilda behov. Med lottnings skulle det heller inte bli uppenbart för eleverna att man delats in efter kunskapsnivå vilket förväntades minska konkurrenstänkande. Fokus avsågs istället att hamna på att se tillfället som en läroprocess och som en möjlighet att utvecklas.

Ett annat ställningstagande som behövde göras innan provperioden innebar att ställa sig frågor kring hur återkopplingen skulle gå till. Eftersom proven ansågs behöva göras sammanhängande så beslutades att proven skulle skrivas tre lektioner i rad. Att rätta samtliga prov och ge varje elev personlig feedback efter varje prov skulle helt enkelt ha varit för tidskrävande. Därför beslutades att feedback skulle ges i helgrupp efter första provet genom en gemensam genomgång av frågorna där eleverna fick lyfta vad de svarat och ventilera detta mot varandra. På så vis fick de input från varandra och kunde få en uppfattning om hur andra svarat och därmed få en inblick i hur man själv ”ligger till” och vad man behövde ta reda på eller utveckla till nästa tillfälle. Detta lades fram för eleverna som samtidigt uppmuntrades att ta eget ansvar för att utveckla det som man själv kände ett behov av att utveckla.

4.5.1. Lärarens dubbla roller

Provperiodens vidare syfte var att efter avslutad provskrivande sitta ner individuellt med varje elev för att diskutera elevens utveckling från prov ett till tre och ge eleven feedback för att utvecklas vidare i kursen som helhet, samt få en bild av elevens egna ambitioner, kunskapsnivå och tankar kring det formativa arbetssättet. Det ultimata för varje elevs kunskapsutveckling vore givetvis att ge enskild feedback mellan provtillfällena, men som nämntes ovan ansågs tiden var för knapp för detta. Detta innebar att den feedback eleverna fick mellan provtillfällena var på ett mer allmänt plan från lärare och mer konkret ifrån kamraten vid parskrivningen. Samtalet och återkopplingen efter avslutad provperiod var emellertid mer ingående och konkret mellan lärare och elev.

En betydande faktor att beakta vid denna undersökning är att eleverna står i ett beroendeförhållande till undersökaren i detta fall, eftersom det är den person som är ansvarig för deras betygsättning som utför undersökningen. Enkätundersökningen genomfördes med detta i åtanke därför innan eleverna fick den sista feedbacken på provet, för att undvika att de blev färgade av utfallet på proven. Inställningen till provperioden och svaren i enkäten kunde också bli påverkade (såväl negativt som positivt) beroende på elevernas inställning till undersökaren. Detta kan därför eventuellt innebära att tillförlitligheten och

generaliserbarheten minskar något och resultatredovisningen nedan kommer därför vara tydlig med detta. Ur forskningsetisk aspekt bör också nämnas att beroendeförhållandet kan ha påverkat deltagandet i utvärderingen: att antalet ifyllda enkäter eventuellt kan ha ökat därför att man varit orolig för om deltagandet i utvärderingen skulle påverka bedömningen av proven.

Andra ställningstaganden som gjorts rörande undersökningen var bl.a. att eleverna studerar i två olika system: *Grupp 2* och *Grupp 3* läser enligt den äldre läroplanen och *Grupp 1* i den nya gymnasiereformen. Eftersom undersökningens tonvikt ligger vid elevernas uppfattningar om tillvägagångssättet att implementera ett formativt arbetsätt genom summativa prov, det vill säga, på själva förfarandet och inte på elevernas förståelse av kunskapskraven (GY11) eller målen har jag som nämnts tidigare (4.2.) valt att inte jämföra skillnader mellan de olika grupperna. Båda läroplanerna ger stöd för formativa arbetsätt så skillnaderna torde i så fall visa sig angående elevernas förståelse av var de befinner sig kunskapsmässigt då kunskapskraven på ett tydligare sätt kan visa en progression medan målen i de äldre kursplanerna inte är lika tydliga med progressionen i sina formuleringar. Elevernas förståelse av kunskapskrav/mål och förmåga att ta kontroll över sitt lärande är emellertid inte oväsentligt utan ett avgörande mål för att den formativa bedömningen ska vara lyckosam. På grund av denna undersökningens begränsade omfattning, undersöks detta emellertid inte närmare utan kan istället bli föremål för vidare studier.

4.5.2. Reliabilitet och validitet

I de fall lärare själva utför undersökningar, i synnerhet i sin egen praktik (som i fall som detta), vare sig med aktionsforskningens hjälp eller inte, så måste eventuella slutsatser tas emot med viss försiktighet och betänksamhet. Lena Folkesson, tidigare lektor vid Göteborgs universitet, menar att detta till viss del beror på att lärare kan vara ovana vid att "... samla in iakttagelser på ett systematiskt sätt" (Folkesson, 2012). Hon menar att detta är ett stort dilemma för aktionsforskningen:

Det som oftast betraktas som "sant" grundas i iakttagelser som är omedelbara och situations- och/eller kontextbundna. Lärare hänvisar också ofta till egen erfarenhet (den beprövade erfarenheten) som grund för det som är "riktigt" eller det som "fungerar". (s. 44)

Detta innebär ett dilemma just därför att det systematiska insamlandet är en av grunderna i forskningsarbete. Av denna anledning ligger denna uppsats fokus på elevernas upplevelser av arbetet med att använda summativa prov formativt, och utvärderingen (enkäten) ges störst utrymme i såväl resultatdel som diskussion. Uppsatsens avsikt är alltså inte i första hand att ge ett svar på om just denna aktivitet - att arbeta formativt med summativa prov - är mest effektiv eller det "rätta" sättet att implementera formativ bedömning på, och ska därför inte ses eller tolkas som en allmän "sanning". Alla skolor och alla undervisningssituationer ser olika ut och denna undersökning är knuten till min praktik. Generaliserbarheten när det gäller möjligheter och/eller motsättningar med att tillämpa det förfaringsätt jag använt, minskar således och läsaren får själv ta ställning till detta. Det pågår emellertid en debatt om validiteten hos aktionsforskningen där det hävdas att "... lärargruppen ifråga måste få en central roll när det gäller att formulera kvalitetskriterier för sitt arbete och sin forskning i den egna praktiken" (Folkesson, 2012, s. 47). Stegen i aktionsforskningsspiralen användes alltså i huvudsak för att utveckla min egen praktik, men utgör en del i mitt sekundära syfte som innebär att se om modellen kan ha fördelar/nackdelar vid arbetet med att utveckla formativ bedömning och en fortsatt diskussion om detta förs i kapitel 6.2.

När det gäller enkäten (utvärderingen) användes som nämndes ovan ett par kollegor för att kontrollera frågornas validitet, och vissa frågor diskuterades även med eleverna i helklasser. Ett antal frågor prövades för att se vilka som bäst skulle svara på vad enkäten avsåg att mäta. Mer konkreta frågor, och frågor med en ”skala” övervägdes men eftersom elevernas egna ord på upplevelsen eftersöktes så resulterade enkäten alltså i ett antal ostrukturerade frågor och ett par frågor med ”ja”- och ”nej”-alternativ där eleven också uppmanades att motivera sitt svar. Detta innebar dock en viss feltolkning av frågorna vilket visade sig i analysen av enkätsvaren och diskuteras vidare i anslutning till redovisningen av elevernas svar nedan (5.5.). Ytterligare en aspekt att beakta under resultatredovisningen senare, är att eleverna formulerar sina uppfattningar om det formativa arbetssättet skriftligt. I 2.4.3. visades att en vinst med kamratbedömning är att eleverna använder ett språk de förstår när de ger varandra återkoppling, till skillnad från lärarens eventuellt svårtolkade kommentarer (Black m.fl., 2003). Med detta i åtanke kan det därför också vara värt att poängtera att vissa elever kanske inte nödvändigtvis har ett skriftspråk för att kunna uttrycka en formativ diskurs. Vissa svar eleverna har uttryckt i enkäten motsvarar därför eventuellt inte hur de har upplevt arbetssättet. Med andra ord, så finns det en möjlighet att fler elever har uppfattat den formativa diskursen men kanske inte fullt ut har haft ett språk till att uttrycka den.

5. Resultat av utvärderingen

Resultatet av försöket att utveckla formativ bedömning genom att arbeta formativt med summativa prov, presenteras nedan genom en sammanställning av elevernas enkätsvar. I dessa svar har både den summativa och den formativa diskursen kunnat identifieras, vilka presenteras närmare i fyra kategorier nedan som visar både möjligheter och svårigheter med det försök som genomförts.

5.1. Repetition – summativ diskurs

Av svaren att döma kan man konstatera att ett flertal elever ser själva *repetitionen* i försöket att använda prov formativt, som den avgörande faktorn till ökad kunskap. 18 elever ger exempel på detta genom att använda ord som *repetition*, *upprepa* eller ”*nöta in*” (se exempel 1-4 nedan). Detta vittnar om att dessa elever tänker att inlärd fakta är detsamma som kunskap, vilket kan tolkas som ett konstaterande att eleverna är färgade av en mer traditionell skolgång, där innötning och utantillärande praktiseras. Detta bekräftar tidigare forskning som visat att det krävs en omförhandling av såväl lärarroll som elevroll vid implementerandet av formativ bedömning. Eleven måste få hjälp med att se sin utveckling och ändra sin syn på kunskap snarare än att se kunskap som en jakt efter de rätta svaren (se 2.3.). För att hjälpa eleverna med detta så gjordes en viss anpassning av provet. Några av frågorna på provet var ställda på så sätt att kunskaperna som eleverna ombads redovisa inte kan stå isolerade utan måste sättas i en historisk kontext och att samband med samtiden måste dras. De uppmanar alltså till diskussion och reflektion, vilket innebär att eleverna i någon mån måste göra kunskapen till sin egen. Detta kan, som tidigare konstaterats, ta tid och några exempel på elevsvar visar att man ännu inte tagit till sig detta:

- (1) *för att man lär sig mer om man gör det flera gånger, man kommer ihåg saker som kompiserna sa när man jobbade ihop osv*
- (2) *det blir bättre att fokusera och traggla in kunskaperna till ”ett” prov*
- (3) *det var upprepande plugg*
- (4) *jag kände att jag faktiskt ville plugga och göra det bra. Och eftersom man gjorde det upprepade gånger så satte sig informationen mer*

Det senaste citatet (4) visar en elev som ser provet summativt där ”rätt information” ska presenteras för läraren som sedan ska göra bedömningen, där alltså repetition är nyckeln till inläringen. Intressant att notera är dock att detta har stärkt motivationen för denna elev. Ytterligare en elev har alltså tolkat denna metod som ett tillfälle att ”traggla in kunskaper” (2), vilket tydligt demonstrerar en ”äldre” syn på kunskap där utantillärande premierats. Citatet var skrivet i fältet för förslag på förbättringar och man kan misstänka att denne elev tyckt att tre prov var för mycket. Har man dessutom inte sett aktionen som en möjlighet att lära är det fullt förståeligt att man bara vill traggla in kunskaperna en gång. Svaren inom denna kategori visar således på svårigheter att överkomma i försök att arbeta med summativa prov formativt och talar emot att enbart använda sig av denna aktivitet. Det är emellertid intressant att notera hur starkt provet som bedömningsform är präglad av den summativa diskursen: att dessa elever, genomgångar om syftet med aktionen till trots, och trots att de inte fått betyg på proven, ändå inte har omförhandlat provets funktion, eller sin syn på kunskap.

5.2. Konkurrens – summativ diskurs

I enkäten ställdes också frågan om eleven upplever att den kommer få en rättvis bedömning. I den summativa diskursen, där prov endast bedöms med betyg, har det visat sig att eleverna

fokuserar på att jämföra betyg med varandra, vilket verkar negativt på den formativa bedömningen eftersom fokus hamnar på betyget och inte på kunskapen eller utvecklandet av den (2.4.2). Detta har också en negativ effekt på studiesvaga elever. Endast ett fåtal (4 st) elever i undersökningen bekräftar emellertid denna konkurrenssituation under aktionen:

- (5) *Både ja och nej för att på andra provet kan den ena veta mycket mer än den andra och den andra kan utnyttja det*
- (6) *För att man har tid på sig att lära sig svaren mellan proven men prov nr. 2 kan vara orättvis för man kan paras ihop med en som gör det bara värre.*

Två sorts oro visas ovan: dels att en elev kan "utnyttja" en annans kunskaper och dels att ens egna kunskaper kan försämrats. En orsak till att så få elever uttrycker en konkurrenssyn på lärandet kan vara att de verkligen tagit till sig uppmaningen att se provtillfället som en lärsituation och att man dessutom vet att man kommer att skriva provet enskilt en sista gång sedan. En annan orsak kan helt enkelt vara att betyget var frånvarande. En elev som inte ansåg sig få ut någonting av parskrivningen uttrycker dessutom en motsatt inställning till konkurrensen:

- (7) *Jag fick skriva allt och lärde mig väldigt lite nytt, men kul att någon annan kanske lärde sig något nytt*

En elev ställer sig tveksam till om det är "rättvist" att arbeta med prov på detta sätt. Elevens val av ordet *rättvist* visar dock snarare att denne ifrågasätter provets summativa karaktär och inte riktigt har omförhandlat lärandet och tagit till sig den formativa diskursen:

- (8) *man skulle kunna hävda att det inte var så rättvist eftersom man fick reda på vilka frågor det var. men då hade man chansen att lära om det som resulterar till mer kunskap*

Eleven ovan har alltså tagit till sig möjligheterna att lära vidare, och eftersom alla har samma förutsättningar, måste eleven snarare mena att det är "fusk" att veta frågorna på förhand. Citatet visar således den starka summativa karaktär som är kopplad till prov och även om eleven förstått att denne kan lära genom prov så ställer den sig tveksam till om man "får" göra så med prov. Det är därför rimligt att anta att denne elev inte har arbetat formativt med prov tidigare. En annan elev uttrycker en motsatt hållning angående att veta frågorna på förhand:

- (9) *eftersom jag visste vad som kom på provet och vad jag kunde och inte så hade jag faktiskt en motivation till att plugga (vilket jag aldrig har annars)*

Här är konkurrenstänkandet frånvarande och eleven anger själva vetskapen om frågorna som motivation. Eleven har också efter första skrivningen identifierat sina styrkor och svagheter, och anger det som skäl till en högre motivation till att lära. Inom denna kategori ser vi således prov på dels en summativ diskurs och dels en övergång mot den formativa diskursen. Prov som bedömningsform tycks starkt kopplad till den summativa diskursen och samtidigt märks en viss omförhandling av detta ske genom interventionen, varför man kan märka en antydning till att arbetet med summativa prov formativt kan underlätta förståelsen för att de olika diskurserna hör ihop.

5.3. Socialt lärande – formativ diskurs

De mesta och flesta positiva svar kring provperioden kom fram när eleverna beskrev upplevelsen av det andra provtillfället med parskrivningen. 30 elever uttryckte sig positivt till tillfället i någon mening. Många av dessa svar vittnar också om att eleverna har tagit till sig feedbacken och har använt tillfället som ett lärtillfälle och har hjälpt varandra att utvecklas:

- (10) *jag tyckte det gick bra. vi kom på mycket och hjälpte varandra med idéer och synpunkter. tyckte vi kom fram till mycket*
- (11) *för att man kunde diskutera och reflektera över frågorna med någon annan*
- (12) *man lär sig mycket då man komplimenterar [sic] varandra och lär sig av varandra*
- (13) *det var kul att arbeta ihop med någon man inte brukar jobba ihop med. det var lättare för att man hela tiden kunde diskutera frågan med någon*
- (14) *jätteskönt med diskussioner och att man fick komplettera varandra*
- (15) *man lär sig av att prata med andra*
- (16) *helt okej. ville hellre jobba självständigt, fast man lärde sig lite mer av den man skrev provet med*

Eleven i citatet ovan (16) har upptäckt att man kan lära av varandra, fastän denne egentligen föredrog att arbeta självständigt. Kommentarererna i denna kategori bekräftar grundprinciperna i en sociokulturell pedagogik där man starkt betonar att lärandet sker emellan människor, i dialog och i konflikter som uppstår dem emellan. Detta var också något som kunde konstateras i observationerna i klassrummet under skrivningen. Två elever hamnade då i en diskussion kring styrelseskicket i Sparta och Aten och vände sig till läraren som de ville skulle avgöra tvisten. Istället fick de uppmaningen att flytta fokus mot vad de tvistade om och göra kopplingen till dagens styrelseskick och dra sambanden, samt kolla upp ”rätt svar” efter provet, inför nästa prov.

I några av samtalen med eleverna efter provperioden framkom det också att parskrivningen motiverade eleverna till att läsa på mer inför provet. Några sade att man gjorde detta för att man inte ville ”svika” den man skulle skriva med genom att inte kunna bidra, medan andra var mer inne på att man inte ville framstå som ”dummare” än den andre. Vad eller hur mycket man ”kunde” var också en faktor som bidrog till de negativa erfarenheterna av parskrivningen:

- (17) *onödigt då jag hade mer faktakunskaper. Lite tid för diskussioner*
- (18) *jag kände inte att jag lärde mig nåt, det kanske skulle ha funkade om vi parades ihop med folk vi känner*

Även om de flesta elever var positiva till lottningen av parkamrat för att man fick jobba med någon man inte vanligtvis jobbar med, så var det en del som hade önskemål om annan indelning i fortsättningen. Två förslag framträdde: (1) att få arbeta med någon man känner (välja själv), därför att man då skulle våga diskutera mer, och (2) att delas in efter kunskapsnivå. Det sistnämnda förslaget kom från elever som upplevt att de hade mer kunskap med sig vid skrivningen. En av eleverna ifrågasätter, om än omedvetet, den summativa diskursen och uttrycker därmed en konflikt mellan det summativa och formativa:

- (19) *räcker med två självständiga prov, det kändes inte som ett riktigt prov när man var två stycken*

Sammantaget var alltså eleverna mest positiva till parskrivningen och flera svar i exemplen ovan uttrycker att man lärt sig mer och har lärt sig av varandra. Aktiviteten tycks därför tydligare präglad av en formativ diskurs i motsats till det enskilda provet. Eleven i citat (19) visar detta tydligt genom att ifrågasätta om det ens kan räknas som ett prov när man gör det gemensamt med någon, vilket skulle kunna tolkas som att detta sätt att använda prov formativt, kan underlätta sammankopplingen av de två diskurserna.

5.4. Förståelse för lärprocessen – formativ diskurs

Ett sätt att arbeta formativt med summativa prov, var som presenterades ovan (2.4.4.), att efterarbeta provet, att eleven uppmärksammas på vad som inte gått så bra och vad som kan utvecklas vidare. Syftet med undersökningens provdesign var att göra just detta: dels genom en gemensam genomgång efter första provet och dels genom att eleverna utbytte tankar och idéer med varandra under andra provtillfället. Ett par elever som kommenterat provtillfälle ett beskriver genomgången efteråt:

- (20) *efter första provet förstod jag vad man behövde träna på*
- (21) *bra, fattade vad jag inte visste*

Dessa elever har identifierat sin brister eller ”kunskapsluckor” och vad som behöver utvecklas – dvs. två ut av grundstegen i formativ bedömning. En av eleverna har gått så långt att denne inte har förberett sig alls inför första provet:

- (22) *jag upplevde att första provet var till för att lära sig, jag kunde inget innan*

Åtskilliga kommentarer från eleverna vittnar om att man förstått provdesignen som en lärprocess och att man fått hjälp med att se vad som kan utvecklas vidare. Många (30) har som nämnts tagit fasta på vinsterna vid parskrivningen:

- (23) *mer självsäker och bättre, i och med prov nr 2*
- (24) *lär sig mer när man arbetar tillsammans*

Några av kommentarerna som tydligt visar att eleverna har tagit till sig den formativa diskursen måste ses i ljuset av frågan, som är något ledande och svaren bör därför läsas med vetskapen om detta. Frågan som ställdes var: *Lärde jag mig mer på detta sätt än genom att skriva ett traditionellt prov?* Även om frågan är ledande så kan elevernas egna sätt att uttrycka lärprocessen ge några indikationer på hur man kan arbeta vidare med modellen:

- (25) *För att jag kunde dela med min kunskap och lära mig av andra*
- (26) *man får lite mer tankar, efter att man skrivit ett prov. Och att få en andra chans där man kan utveckla mer är bra. man kan verkligen visa vad man kan*
- (27) *för jag visste vad jag inte kunde och kunde då lära mig detta*
- (28) *när man skriver ett prov flera gånger så får man andra syn på saker och ting så det är självklart, man lär sig mer*
- (29) *bra. Det lönade sig faktiskt att man hade gjort två prov innan. då lärde man sig av sina misstag*
- (30) *lätt, ehe, typ. Man hade ju lärt sig av de 2 tidigare proven*
- (31) *man har fått en mer ärlig chans att visa sina kunskaper och utveckling*
- (32) *man fick en chans att förbättra och lära sig nytt*

Följande två kommentarer har verkligen satt fingret på, och förklarar den formativa diskursen:

(33) *Jag fick feedback och visste vad jag skulle fokusera på för att få ett högre betyg*

(34) *man "lär" sig inte från vanliga prov. De är bara tester, ett prov*

Den här eleven (34) visar alltså förståelse för skillnaden mellan den summativa diskursen och den formativa. Man kan också misstänka av svaret att den här eleven inte tidigare har använt prov på ett formativt sätt, utan snarare som en summativ bedömning. Citatet ovanför (33) visar också på betydelsen av feedbacken som ingår i den formativa diskursen och pekar samtidigt på betyget (det summativa) som slutmål för läroprocessen. Medan dessa exempel tydligt visar att man har omförhandlat provets funktion som ett summativt test, visar följande citat exempel på att man fått ut något av processen men inte fullt förstått syftet med den:

(35) *jag kände att jag faktiskt ville plugga och göra det bra. Och eftersom man gjorde det upprepade gånger så satte sig informationen mer*

(36) *nu gick det mycket bättre. Jag gjorde provet med mer självsäkerhet och man lär sig mer av sin partner eftersom det är så viktigt att svara rätt*

Det senare citatet är tvetydigt: dels menar eleven att den har utvecklats, att den blivit mer självsäker samt att den har lärt av en annan och dels menar eleven att den gjort detta för att "det är så viktigt att svara rätt". Detta kan tolkas som att eleven har tagit till sig den formativa arbetssättet men inte ännu har omförhandlat provets summativa karaktär, eftersom eleven ännu jagar "rätt svar". Medan de allra flesta elever alltså var positiva till provperioden och många har tagit till sig läroprocessen, visar ett par kommentarer att man inte gjort detta:

(37) *vanligt prov, inget mer att säga*

(38) *orkade inte igen*

Citatet ovan var en synpunkt som också återkom i samtal med elever efteråt. Att skriva tre prov kändes för en del väldigt mycket, man tröttnade på att skriva (skrivkramp) och att skriva om samma saker. Trots att några av de senare citaten ovan antyder motsatsen, så vittnar de flesta svar i detta kapitel (5.4) om att detta sätt att arbeta med summativa prov formativt har underlättat förståelsen för den formativa diskursen och att det finns många möjligheter i arbetssättet.

5.5. Sammanfattning av utvärderingen

Vad som framkom i utvärderingen var att eleverna generellt sett var positivt inställda till provperioden som helhet. Prov tre upplevdes som mest positivt. Frisvaren vittnar emellertid om att några elever har tolkat frågorna i enkäten som om de avser deras egen prestation på proven snarare än metoden i sig, vilket kan ge en något missvisande bild och minskar tillförlitligheten något. Det är därför också rimligt att anta att eleverna upplevde prov tre som mest positivt eftersom att det var det tillfället de presterade bäst. I frisvaren framkom snarare att eleverna var mest positiva till den del av provperioden som utgjordes av parskrivningen. Vi har också sett exempel på svar i enkäterna som visar den diskrepans som finns mellan de olika bedömningsdiskurserna. Vissa elever kan förstås som att de har förstått den formativa arbetssättet medan några av enkätsvaren ovan visar svårigheterna att omförhandla sin elevroll och omförhandla en summativ bedömningsituation. Det mest framträdande angående detta är de frisvar som handlar om att det är själva repetitionen som eleverna angivit som positivt för deras resultat. Repetitionen i sin tur står i relation till "jakten på de rätta svaren", att det ska

finnas ett rätt svar och nyckeln till att göra bra ifrån sig på provet ska då vara att nöta in dessa svar. I likhet med vad som framkommit i tidigare forskning, bekräftar också denna undersökning att elever med denna syn på kunskap och lärande, kan ha svårt att anamma ett formativt arbetssätt, vilket kan medföra att också lärare hemfaller åt en undervisning som "fungerar" och som eleverna efterfrågar (Levinsson 2013).

6. Slutdiskussion - framåtpekande resultat

Avslutningsvis kan det mot bakgrund av studiens resultat, konstateras flera svårigheter men också många möjligheter med att arbeta formativt med summativa prov. Tillika gäller detta angående tillvägagångssättet i försöken att göra detta: det vill säga, vad som kan relateras till aktionsforskningens del i denna uppsats. Här nedan presenteras resultatet av undersökningen i relation till tidigare forskning, samt förslag på fortsatt arbete med att utveckla formativa bedömningsstrategier. Diskussionen kan läsas, och bör i så fall tolkas (se 4.5.), som exempel på beprövade formativa aktiviteter och kan därmed i viss mån tillfredsställa det efterfrågade behovet (Torrance & Pryor, 2001) av att se andra lärares försök att utveckla formativ bedömning, med elevers synpunkter på tillvägagångssättet.

6.1. Att arbeta formativt med summativa prov

En sak som tydligt framkommer i denna uppsats är att provet som bedömningsform är starkt kopplat till den summativa diskursen. "Provet" är tyngt av en tradition att användas som en "kontroll" av vad elever kan och har lärt – det kan alltså både vara diagnosticerande och användas som ett sätt att legitimera betyg. Det senare är inte bara sammankopplat med traditionen utan hör även ihop med dem yttre krav som ställs på elev och skola i form av nationella prov och som ett mått på skolors välmående och kvalitet och kan utgöra hinder vid utvecklandet av en formativ diskurs i skolan. Två formativa aktiviteter som Black m.fl. (2003) presenterar kan sägas vara representerade i försöket att implementera formativ bedömning i denna uppsats: (1) kamratbedömning och (2) arbeta formativt med summativa prov.

I likhet med Grönlund (2011) kan det konstateras att det finns en diskrepans mellan den summativa och den formativa diskursen. Detta kan märkas i många av de kommentarer eleverna skrivit gällande provperioden. Några elever ifrågasatte provets giltighet som prov, dels med tanke på att man visste vilka frågor som skulle komma, och dels genom kommentarer som att parskrivningen inte kändes som ett "riktigt prov" (citrat 19 ovan). Den konkurrenssituation som en summativ diskurs förstärker och som Grönlund (2011), Levinsson (2011) och Black m.fl. (2003) framhåller som ett hinder vid utvecklandet av formativ bedömning, kan inte entydigt bekräftas eller dementeras i denna uppsats. Detta kan ha att göra med flera orsaker: dels att eleverna inte vid något provtillfälle fick ett betyg på sin prestation och dels för att svaren som yttrar en konkurrensattityd var väldigt få. Det kan också ha att göra med miljön i klassrummet: om en tillåtande miljö redan implementerats minskar risken för att en konkurrenssituation skall uppstå (Black m.fl., 2003). De svar som dock antyder en sådan attityd ventilerar oro för att någon skulle kunna utnyttja en annans kunskaper och att ens egna kunskaper eventuellt skulle kunna ifrågasättas och i värsta fall, försämrats.

Den tydligaste indikationen på diskrepansen mellan den formativa och den summativa diskursen kan synas i svaren som anger repetition som den avgörande faktorn till ökad kunskap (eller snarare förbättrat resultat). Detta bekräftar en summativ tradition där kunskap är likställt med inlärd fakta, en syn på kunskap och en inställning som i sig kan vara ett hinder vid arbetet med att utveckla formativ bedömning. För att det senare ska bli möjligt måste alltså synen på kunskap hos dessa elever (samt eventuellt lärare) omförhandlas. Detta kan vara ett tidsödande arbete som också kan kräva en omförhandling av såväl lärarroll som elevroll (Levinsson, 2011; Levinsson m.fl., 2013). Detta bekräftas också i denna uppsats, då några elever efter avslutad provperiod ännu inte omförhandlat provets funktion från summativt till formativt (citrat 4 och 37). Kommentaren i citat (4), ger exempel på att eleven fortfarande letar efter "de rätta svaren" snarare än att ha fokus på att utveckla kvaliteten i

svaren och exempel (37) visar en elev som kommenterar upplevelsen av tredje provtillfället som att det var ”ett vanligt prov”.

Även om svårigheter, som uppmärksammats av tidigare forskning, har bekräftats i denna uppsats, framträder flera positiva aspekter och möjligheter vid det formativa arbetet med summativa prov samt vid utvecklandet av en formativ bedömningsdiskurs. Majoriteten av eleverna uttryckte en positiv inställning till provperioden såväl innan som efter avslutad period. Mest positiva var eleverna till parskrivningen där många svar visat att eleverna har omförhandlat provets summativa funktion till att istället handla om ett tillfälle att lära av varandra, samt i något fall, att lära någon annan något! Dyliga svar bekräftar tidigare forskning som framhåller vinsterna med formativ bedömning och svarar därför jakande till denna uppsats huvudfråga; om huruvida ett formativt arbete med summativa prov kan underlätta förståelsen för formativ bedömning samt att den summativa och den formativa diskursen hör ihop och därför minska diskrepansen dem emellan. Mest talande för detta är eleven (34) som säger att *”man ’lärt’ sig inte från vanliga prov. De är bara tester, ett prov”*, som på detta sätt visar att man förstått skillnaden mellan diskurserna och har omförhandlat funktionen hos dessa prov. Bevis på att eleverna har förstått den formativa diskursen ges bland annat i citat (33) där denna elev direkt förklarar att feedbacken eleven fått har hjälpt den att förstå vad den kan och inte kan samt vad den behöver utveckla vidare – det vill säga, grundprinciperna i den formativa bedömningen, som innebär att identifiera var man befinner sig, vart man ska och hur man tar sig dit.

Det sociala lärandet och kamratbedömningen som aktivitet visar alltså på stora möjligheter, vilket talar för ett formativt arbetssätt. Detta är också något som kan utvecklas ytterligare i det formativa arbetet med summativa prov. Elevernas positiva inställning till parskrivningen som aktivitet är en sak som talar för detta. Dels för att det tycks öka förståelsen för den formativa diskursen men också för att eleverna tillsammans prövar antaganden, reflekterar och diskuterar provets innehåll och således vilka kunskaper och färdigheter som efterfrågas och som är föremål för utveckling. Detta är något som vidare kan utvecklas och diskuteras närmare i 6.2. nedan. Black m.fl. (2003) menar att utfallet blev positivt i deras studie av lärarens försök att utveckla formativ bedömning därför att det uppstod en ”synergy” mellan lärarna och mellan de fyra aktiviteterna de provade. Detta går i linje med Hume och Coll (2009), som menar att det formativa arbetet inte bör stanna vid en enskild aktivitet utan bör anammas som en helhet, ett förhållningssätt. Möjligtvis kan man drista sig till att anta att kombinationen av två formativa aktiviteter – det övergripande formativa arbetet med summativa prov och parskrivningen som ingick i provdesignen – underlättade förståelsen för den formativa diskursen för eleverna, just därför att det blev ett helhetsgrepp när de två aktiviteterna inbegreps i varandra.

6.2. Att använda aktionsforskning vid utvecklande av formativ bedömning

Ett delsyfte med denna uppsats var alltså att undersöka om aktionsforskningen kunde underlätta arbetet med att utveckla formativ bedömning. Provperiodens design togs fram efter tidigare forskning om att använda summativa prov formativt och syftade alltså i första hand till att utveckla min egen praktik – för att hitta vägar till att underlätta övergången för eleverna från en undervisning och en skolkultur dominerad av den summativa diskursen till den formativa. Som nämndes i diskussionen kring metodens tillförlitlighet och generaliserbarhet (kapitel 4.5.2) tidigare så bör resultaten som presenteras här inte tas som absoluta sanningar,

utan istället också tolkas av läsaren. Jag vill ändå peka på utvecklingsmöjligheter för såväl provperioden och vidare forskning på området.

I enkäten framkom, som nämnts tidigare, elevernas positiva inställning till parskrivningen och många elever uttryckte att det var bra att få ventilera såväl sina "faktakunskaper" som sina mer reflekterande resonemang med någon annan. Dels så fick man pröva om man svarat "rätt" i provet innan och dels kunde man få "rätt" svar av den andre. Men framförallt fick man alltså diskutera orsaker till, och konsekvenser av, historiska skeenden och dra samband till dagens samhälle. Ur detta perspektiv kunde jag vid parskrivningen observera att lottningen hade fler fördelar än nackdelar med sig. På detta sätt hamnade nämligen elever som inte nödvändigtvis "tänkte lika" med varandra och kunde därför utmana varandra på ett annat sätt än om man skulle ha suttit med sin bästa vän, eller med en elev på samma kunskapsnivå. Mer traditionellt högpresterande elever som i sin studieteknik lärt sig att hitta de "rätta svaren", utmanades att tänka annorlunda och lågpresterande elever kunde få med sig grundläggande faktakunskaper. Dessa observationer (samt anteckningarna från min kollegas observationer) har utgjort en viktig del av utvärderingen i aktionsforskningsspiralen.

Att aktiviteter inom den formativa bedömningen kan ha positiva effekter på elevers kunskapsutveckling, visade sig i ett fall med en elev med diagnosticerad NPF som vanligtvis har svårt att komma igång och ta ansvar för sina egna studier. Det första provet denna elev lämnade in var helt blankt medan eleven vid sista provtillfället lämnade in ett prov, (som förvisso inte nådde kunskapskraven för E), men som innehöll många kvaliteter. Detta innebar att jag fick en tydligare bild av denna elevs styrkor och svagheter, vilket utgjorde en bra grund för att samtala med eleven om dennes vidare utveckling. När det gäller elevernas kunskapsutveckling kan man på ett generellt plan säga att samtliga elever utvecklades kunskapsmässigt mellan prov ett och tre. Detta är i sig knappast anmärkningsvärt – får man skriva samma prov fler gånger bör det per automatik bli bättre – men gav mig som lärare tydligare insikter om den enskilda elevens styrkor och svagheter och underlättade för att ge feedback efter avslutad provperiod. Detta förenar till viss grad den formativa teorin med aktionsforskningen på så sätt att aktionen och utvärderingen av den har bidragit till att synliggöra elevens kunskapsnivå. Av elevsvaren i enkäten att döma tycks också många elever fått en tydligare inblick i sina egna styrkor och svagheter efter både prov ett och två, och har på så sätt sett sina utvecklingsmöjligheter.

Åsikten i citat (38) som uttryckte att det var för mycket med tre prov, återkom både hos elever som tagit till sig den formativa diskursen och de som inte gjort det i enkäten. Detta återkom också i samtal med elever efter perioden. Detta kan i viss mån bekräfta tidigare forskning som säger att summativa test bör användas i det formativa arbetet men att sådana test "... should be used to chart learning occasionally rather than to dominate the assessment picture for both teachers and students" (Black m.fl., 2003, s. 35). Detta kan därför utgöra grunden till en reviderad plan av utförandet, och inleda nästa steg i aktionsforskningsspiralen. Provdessignen som togs fram syftade till att kunna visa eleven dennes utveckling från prov ett till prov tre och visa på vilka färdigheter eller kvaliteter som utvecklats. Om detta uppnåtts vid ett tidigare tillfälle, att eleven själv känner sina styrkor och svagheter, finns möjligheter att korta ner provperioden till att endast omfatta en parskrivning och ett enskilt prov efter det. En annan fortsatt möjlighet kan vara att utöka inslaget av kamratbedömning: till exempel att efter ett första individuellt prov låta eleverna bedöma varandras prov. Vid rätt vägledning kring bedömningen kan detta utveckla elevernas insikter kring deras eget lärande och avlasta läraren i dennes arbete.

För att återknyta till mitt syfte en sista gång så anser jag att denna undersökning har visat att, att arbeta formativt med summativa prov kan underlätta förståelsen för formativ bedömning. Detta är av stor vikt, då tidigare forskning visat att formativ bedömning (assessment for learning) ofta resulterar i "assessment as learning" (Hume & Coll, 2009), det vill säga att den formativa diskursen inte anammas fullt ut utan enbart stannar vid olika aktiviteter. Detta kan minska möjligheterna för eleven att ta kontroll över sitt eget lärande. Många svar i enkäten har emellertid visat att aktionen som genomfördes har fått elever att omförhandla provets summativa prägel och hjälpt dem att se hur diskurserna hör ihop och hur detta kan användas i formativt syfte. Undersökningen har också bekräftat tidigare forskning som lyft fram motsättningar och svårigheter som kan uppstå vid försök att implementera formativ bedömning. I synnerhet gäller detta att det innebär ett tidskrävande arbete att omförhandla en skolkultur som är starkt präglad av den summativa diskursen – vilket synen på repetition som medel för ökad kunskap visat - vilket också innebär ett omförhandlande av såväl lärarroll som elevroll. Detta visade sig inte minst när jag några veckor efter provperioden hade en inlämningsuppgift och en elev inför bedömningen sade: *vi får väl betyg den här gången och inga jävla kommentarer?* Black m.fl. (2003) menar att förutsättningarna för ett lyckosamt arbete med att utveckla formativ bedömning också innebär en anpassning av yttre krav på skolan:

The problems created by the pressures to "teach to the test" can inhibit good formative practices. So public policy for external testing ought to be reconsidered with a view to giving better and clearer support to, and to making optimum use of formative practices. (Black m.fl., 2003, s. 123)

Så, även om utvecklande av formativ bedömning kan upplevas tidskrävande och motsträvt till en början, är min uppfattning efter denna undersökning att möjligheterna är flera och att elevernas förståelse för kunskap i sig, samt deras möjligheter att ta kontroll över sitt eget lärande, ökar med formativ bedömning vilket i förlängningen kan bidra till ökade resultat i internationella jämförelser. Det är också av stor vikt att lärare i denna process tillåts, och uppmuntras, att förankra forskningen kring formativ bedömning i sin egen praktik och professionella erfarenheter, vilket Levinsson tidigare konstaterat (Evidens och lärares existens, 2011, s. 228). Här kan, som uppsatsen också visat, även aktionsforskningen bidra med insikter och tillvägagångssätt. Den förefaller gynnsam i sammanhanget därför att den: dels tydliggör en läroprocess (vilket också är syftet med formativ bedömning) och dels, genom att erkänna lärares egna professionella erfarenheter, kan minska motsättningarna mellan politiska påtryckningar och skolans praktik, samt i förlängningen, lärarens egen läraridentitet. De formativa aktiviteter som lärare väljer att implementera i sin undervisning bör också syfta till att öka förståelsen för formativ bedömning i stort så att det utvecklas till ett övergripande förhållningssätt till lärande och utvecklad kunskap. Min bedömning är slutligen att formativ bedömning har goda möjligheter att utvecklas.

Referenslista

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, Open University Press.
- Davidson, B. & Patel, R. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2012). Forskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 41-54). Lund: Studentlitteratur.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande – återkoppling i samhällskunskap i gymnasiet*. Licentiatuppsats, Karlstads Universitet.
- Hume, A., & Coll, R. K. (2009). Assessment of Learning, for Learning, and as Learning: New Zealand Case Studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290.
- Levinsson, M. (2011). Evidence and existence. I S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (pp. 197-231). Göteborg: Daidalos.
- Levinsson, M., Hallström, H., & Claesson, S. (2013). Problems in developing formative assessment: A physics teacher's lived experiences of putting the ideas into practice. (Opulerat manus). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Läraryrket. (2007) *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. [http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webDescription/F9167AE62B268971C125737D003E9169/\\$file/I_kunskapens_namn_utan_bild.pdf](http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webDescription/F9167AE62B268971C125737D003E9169/$file/I_kunskapens_namn_utan_bild.pdf), hämtat 2013-01-05.
- Mills, G.E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson, cop.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket a. *Rätt återkoppling utvecklar lärandet*. http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning/avhandlingar/ratt-aterkoppling-utvecklar-larandet-1.128766, hämtat 2013-01-04.
- Skolverket b. *Formativ bedömning – bedömning för lärande*. http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning, hämtat 2013-01-05.
- Skolverket c. *Vilka är syftena med bedömning och betyg?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699>, hämtat 2013-01-04.
- Skolverket d. *Summativ bedömning*. http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/summativ_bedomning, hämtat 2013-01-05.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615 – 631.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Enkätfrågor

1. Så här upplevde jag första provet! (Enskilt, 60 min, med gemensam genomgång efteråt)
2. Så här upplevde jag andra provet! (Två och två, 80 min)
3. Så här upplevde jag tredje provet. (Enskilt, 80 min)
4. Lärde jag mig mer på detta sätt än att skriva ett traditionellt prov?

JA

NEJ

Motivera!

5. Känns det som att läraren kommer att kunna bedöma mina kunskaper rättvist?

JA

NEJ

Motivera!

6. Förslag på förändringar/förbättringar:

7. Kan jag tänka mig att arbeta på det här sättet igen?

JA

NEJ

Bilaga 2. Provet

Antiken

Prov på antika Grekland, Hellenismen och romarriket

För att lyckas så bra som möjligt på provet: läs igenom frågorna ordentligt och svara **utförligt** och **nyanserat**.

- 1) Beskriv hur Grekland såg ut under perioden 750 – 550 f.v.t, dvs. innan Grekland ”enades” under Filip II.
- 2) Beskriv hur de två grekiska stadsstaterna Sparta och Aten fungerade. Vad skiljde dem åt och vad var likadant? (Tips på saker: styrelseskick, hur samhället såg ut, klasser, män och kvinnor)
- 3) Hur fungerade demokratin i Aten? Jämför med vår demokrati idag – vilket system tycker du är bäst? Motivera.
- 4) Beskriv den kultur och religion som Alexander den store tog med sig under sina krigståg österut! Vad hade han för vision? (tips: gudar, syn på kunskap och människan)
- 5) Hur gick det med Alexander och hur har han haft inflytande på historien?
- 6) Hur fungerade republiken i Rom?
- 7) Berätta vad som ledde fram till att Karthago ”jämnades med marken”! Vilka var orsakerna och vilka var inblandade?
- 8) Hur kom det sig att Rom gick från republik till kejsardöme? Vem blev den förste kejsaren?
- 9) Hur såg kulturen ut i Romarriket? (tips: språk, religion, konst) Vilken roll hade kristendomen?
- 10) Beskriv det västromerska rikets fall och hur detta rike har påverkat utvecklingen till idag!
- 11) Här kan du skriva ned alla dina kunskaper om Antiken som du känner att du inte fått möjlighet att visa på frågorna ovan!
- 12) För **nyanserade resonemang** och dra **välgrundade slutssatser** om hur hela denna period som kallas Antiken har påverkat den västerländska civilisationen. (tips: Språk, kultur, styrelseskick, religion)