



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Formativ bedömning

*Med fokus på ämnena Matematik, Engelska samt Idrott och Hälsa
på gymnasiet och i år 7-9*

Jonatan Gniste & Ulf Ligner

LAU370 Lärarprogrammet

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Kerstin Lökken

Rapportnummer: HT08 1190 16

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Formativ bedömning med fokus på ämnena Matematik, Engelska samt Idrott och Hälsa på gymnasiet och i år 7-9.
Författare:	Jonatan Gniste och Ulf Ligner
Termin och år:	HT 2008
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Bengt Jacobsson, kulturstudier
Examinator:	Kerstin Lökken, etnologi
Rapportnummer:	HT08-1190-16
Nyckelord:	assessment for learning, formative assessment, formativ bedömning, self-assessment, självbedömning, summativ bedömning

Uppsatsens syfte är att undersöka formativ bedömning utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. Vi är intresserade av att hitta en så exakt definition som möjligt på vad formativ bedömning egentligen innebär, samt försöka ta reda på hur begreppen summativ och formativ bedömning har vuxit fram. Vi vill försöka skaffa oss kunskap om huruvida formativ bedömning passar bättre eller sämre för vissa skolämnen. Vi undrar om det krävs något speciellt av en lärare som vill ägna sig åt formativ bedömning. Vi vill försöka ta reda på vad det kan finnas för nackdelar eller risker med formativ bedömning, eftersom den mesta forskningen pekar på den formativa bedömningens stora förtjänster. Slutligen vill vi utforska om det finns något spänningsförhållande i att vara både formativ och summativ bedömare.

Den nu förhärskande lärandeteorin är Vygotskijs sociokulturella teorier om lärande, och dessa verkar vara i harmoni med den formativa bedömningens mål. Vi har valt kvalitativ metod för att kunna följa upp informanternas svar och ha möjligheten att ställa motfrågor. Litteraturstudier av framförallt samtida anglosaxisk forskning har använts, men vi har även tagit del av forskningsresultat från en svensk betygsforskare. Vi har vidare intervjuat fyra personer med olika perspektiv på examensarbetets tematik.

De viktigaste didaktiska konsekvenserna av våra resultat är följande. Vi har funnit rikligt med forskning som pekar på den formativa bedömningens stora förtjänster men vi har också identifierat några nackdelar och potentiella risker med formativ bedömning som vi anser att alla formativa bedömare bör vara medvetna om. Vi har också kommit fram till att formativ bedömning går utmärkt att använda i alla skolämnen, och slutligen har vi hittat ett litet spänningsförhållande mellan att vara både summativ och formativ bedömare.

Förord

Den här uppsatsens båda författare har studerat tillsammans på Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet genom projektet LärIs. Vi har båda haft Engelska som förstaämne och Idrott och Hälsa som andraämne. Mitt under utbildningen skildes våra vägar delvis åt, när den ene författaren flyttade till Norge för att spela handboll på elitnivå där. Vi höll dock kontakten via alla kurser i allmänt utbildningsområde (LAU). Under hela utbildningstiden har vi haft ett prestigelöst och fruktbart samarbete (speciellt när det gällt engelska grammatikstudier...) och bestämde oss därför för att skriva det interdisciplinära examensarbetet tillsammans.

Vi har båda under vår VFU och egna vikariat förvånats över hur mycket lärandet i de teoretiska ämnena fortfarande styrs av examination och nationella prov. När vi av en händelse kom i kontakt med begreppet formativ bedömning kändes det för oss båda självklart att vilja studera detta närmare eftersom ingen av våra lärarutbildare under fyra och ett halvt års studier ens nämnt begreppet, även om vi nu i efterhand, med nyvunnen kunskap om vad formativ bedömning är, kan se att flera av våra lärare implicit berört och/eller tillämpat det.

När en av oss hastigt och lustigt fick byta sin aktiva karriär och bli huvudtränare för ett norskt elitserielag i handboll under VT 2008, beslöt vi oss för att inte stressa färdigt med uppsatsen, utan istället skjuta färdigställandet ett halvår framåt i tiden. Detta har möjliggjorts tack vare vår mycket flexible handledare Bengt Jacobsson vid institutionen för Kultur, Estetik och Medier vid Göteborgs Universitet. Stort tack Bengt!

Vi har spenderat många långa timmar vid datorn och kommunicerat över Skype (bredbandstelefonti). Ett antal tillfällen under resans gång har vi träffats för att göra intervjuer och stämma av tankar och diskutera resultat. En av höjdpunkterna var när den i Norge bosatte uppsatsförfattaren åkte buss och tåg Stord-Trollhättan t.o.r. i sammanlagt 28 timmar för att vara med och intervju forskaren Helena Korp i en timme och sex minuter.

Vi känner att tack vare den i tid utsträckta perioden vi fått att arbeta med och reflektera över uppsatsen, så har vi fått en sund distans till, och ett brett perspektiv på formativ bedömning, något som förhoppningsvis gagnat uppsatsen och dess potentiella läsare. Av samma anledning har också fokus i uppsatsen inte bara hamnat på den formativa bedömningens förtjänster (vilket var ursprungstanken), utan även på dess utmaningar och konsekvenser.

Vi vill avsluta med att säga ett stort tack till våra fyra intervjupersoner!

Innehållsförteckning

1 Inledning 6

- 1.1 Bakgrund 6
- 1.2 Syfte 7
- 1.3 Frågeställningar 7

2 Teoretisk bakgrund 8

- 2.1 Ordet bedömning 8
- 2.2 Bedömning kopplat till lärande i ett historiskt perspektiv 8
- 2.3 Vygotskij och det sociokulturella perspektivet 9
- 2.4 Tidigare forskning 10

3 Metod 11

- 3.1 Urval 11
 - 3.1.1 Litteratur 11
 - 3.1.2 Intervjupersoner 11
- 3.2 Metoder för datainsamling 12
 - 3.2.1 Litteratur 12
 - 3.2.2 Intervjupersoner 12
- 3.3 Intervjuteknik 12
- 3.4 Tillvägagångssätt och bearbetning av data 13
- 3.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet 13

4 Resultat 14

- 4.1 Vad betyder orden summativ och formativ? 14
- 4.2 Vad innebär summativ bedömning? 14
 - 4.2.1 Summativ och formativ utvärdering 14
 - 4.2.2 Vad innebär summativ bedömning? 15
- 4.3 Vad innebär formativ bedömning? 16
 - 4.3.1 Definitionen på Formativ Bedömning 16
 - 4.3.2 Den formativa bedömningens komponenter 18
 - 4.3.3 Convergent och divergent formative assessment 19
- 4.4 Intervjuer 19
 - 4.4.1 De fyra intervjupersonerna 19
 - 4.4.2 Intervjupersonernas första kontakt med begreppet formativ bedömning 19
 - 4.4.3 Så har lärarna tillämpat formativ bedömning 20
 - 4.4.4 Intervjupersonernas syn på vilka ämnen som passar/inte passar bra till formativ bedömning 22
 - 4.4.5 Intervjupersonernas upplevda effekter av formativ bedömning på eleverna och lärandet 23
 - 4.4.6 Vilka elever får ut mest av formativ bedömning? 24
 - 4.4.7 Behöver en formativ bedömare några speciella egenskaper? 25

- 4.4.8 Intervjupersonernas syn på eventuella nackdelar och risker med formativ bedömning 26
- 4.4.9 Finns det ett spänningsförhållande i att vara både formativ och summativ bedömare? 27
- 4.4.10 Skolledarens betydelse för formativ bedömning 28
- 4.4.11 Hur påverkar prov och betygsättning elever 29

5 Analys 30

- 5.1 Fördelar med formativ bedömning 30
- 5.2 Nackdelar och risker med formativ bedömning 31
- 5.3 För vilka skolämnen passar formativ bedömning? 35
- 5.4 Vilka egenskaper bör en formativ bedömare besitta? 36
- 5.5 Spänningsförhållandet i att vara både summativ och formativ bedömare 38

6 Slutdiskussion 39

7 Referenser 41

8 Bilagor 43

- 8.1 Frågeformulär till Lärare 1(L1), Lärare 2/Rektor 1(L2/R1) och Rektor 2/Lärare 3(R2/L3) 43

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Bakgrunden till den här uppsatsen är att på kursen LAU 310¹ så kom förhandsinformation från kursledningen att examinationsuppgiften på kursen var att skriva om något på VFU-skolan som man ville utveckla. En av oss två författare till den här uppsatsen frågade då den programansvarige på sin VFU-skola om det fanns något ämne som kunde vara intressant och som skolan eventuellt skulle kunna ha nytta av att studenten arbetade med, istället för att studenten skulle hitta på något ämne själv. Den programansvarige svarade utan någon större betänketid: ”Formativ bedömning”. Bakgrunden var att personen själv hade gått en kurs om bedömning i Stockholm c:a ett år tidigare, och blivit mycket intresserad av begreppet formativ bedömning. *Formativ bedömning* lät ju spännande och intressant – vi hade vid denna tidpunkt gått fyra år på lärarprogrammet och aldrig stött på begreppet tidigare.

När kursen LAU 310 väl startade så ingick som obligatorisk litteratur titeln *Inside the Black Box* (1998) av Paul Black och Dylan Wiliam, som handlar om formativ bedömning samt Helena Korps rapport *Kunskapsbedömning* (2003) som är en ”...översikt om forskningen inom området kunskapsbedömning” (2003:9). Ganska snabbt blev det uppenbart att formativ bedömning var ett relativt nytt begrepp som inte var speciellt utforskat, och kanske lite för omfattande för LAU-310 kursen. Istället hamnade tanken om att skriva om formativ bedömning bland idéerna för den kommande examensuppsatsen i kursen LAU 370².

Vi kände också igen mycket av det som *Inside the Black Box* handlar om, både från vår VFU-praktik och från vikariat i den svenska grund- och gymnasieskolan, nämligen att undervisningen ofta är riktad mot resultat istället för mot lärande. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94) och i *Läroplan för det frivilliga skolväsendet* (Lpf94) står det att: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo94, Lärarens handbok, 2002:11), och ”Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper” (Lpf94, Lärarens handbok, 2002:39). Vår erfarenhet är att prov, speciellt nationella prov, ofta kommer i första hand och lärandet i andra hand.

Black och Wiliam skriver om hur mycket resurser som fokuseras på just nationella prov:

An empty commitment. The development of national assessment policy in England and Wales over the last decade illustrates the obstacles that stand in the way of developing policy support for formative assessment. The recommendations of a government task force in 1998³ and all subsequent statements of government have emphasized the importance of formative assessment by teachers. However, the body charged with carrying out government policy on assessment had no strategy either to study or to develop the formative assessment of teachers and did no more than devote a tiny fraction of its resources to such work⁴. Most of the available resources and most of the public and political attention were focused on national external tests [nationella prov]. While teachers’ contributions to these “summative assessments” have been given some formal status, hardly any attention has been paid to their contributions through formative assessment. Moreover, the problems of the relationship between teachers’ formative and summative roles have received no attention. (1998:142)

Citatet är tio år gammalt och gäller England och Wales men det känns ändå väldigt relevant av flera anledningar. Sedan några år tillbaks diskuteras ofta att många friskolor möjligen skulle bedöma annorlunda än kommunala skolor eftersom de ibland sätter högre (för höga

¹ HT 2007 på lärarprogrammets distansutbildning Lär1s, vid Göteborgs Universitet.

² VT 2008 på lärarprogrammets distansutbildning Lär1s, vid Göteborgs Universitet.

³ Fotnot från *Inside the Black Box*.

⁴ Fotnot från *Inside the Black Box*.

anser många) betyg. Dagspressen publicerar med jämna mellanrum sammanställningar över svenska grundskolors genomsnittliga meritvärden⁵. Någon djupgående offentlig debatt om *hur* elever lär sig och om *hur* bedömning påverkar elever är inte så vanlig.

1.2 Syfte

Vårt syfte är att undersöka formativ bedömning utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv.

Begreppet formativ bedömning väcker många intressanta frågor. Det används i uppsatser utan att man får någon tydlig definition av vad begreppet innebär. När man väl börjar komma underfund med innebörden väcks nya frågor. Söker man på www.uppsatser.se så får man 22 träffar på sökordet ”formativ bedömning”.⁶ I uppsatsernas rubriker/namn nämns olika skolämnen i totalt sju stycken. Sex gånger nämns Matematik och en gång nämns Slöjd. Läser man istället i alla 22 uppsatsernas sammanfattning blir ämnesfördelningen nästan identisk: Matematik 4, Dans 1 och Slöjd 1. Passar formativ bedömning speciellt bra för Matematik? I denna uppsats har vi valt att lägga särskild fokus på skolämnena Engelska, Idrott och Hälsa och Matematik (ett språk, ett naturvetenskapligt ämne och ett praktiskt/estetiskt ämne). Dels har vi båda läst Engelska och Idrott och Hälsa inom ramen för vår Lärarutbildning, dels studerar en av oss också Matematik samt undervisar i Matematik på År 7-9 under läsåret 2008/2009. Vi har också haft följande rader från Black och Wiliam (1998) i åtanke:

It is also essential to carry out such development [of formative assessment] in a range of subject areas, for the research in mathematics education is significantly different from that in language, which is different again from that in creative arts. (1998:147)

1.3 Frågeställningar

1. Hur har begreppen summativ bedömning och formativ bedömning vuxit fram, och vad betyder/ligger i begreppen summativ bedömning och formativ bedömning?
2. Finns det några skolämnen som formativ bedömning passar bättre eller sämre till?
3. Krävs det något speciellt av en lärare som vill ägna sig åt formativ bedömning?
4. Finns det något negativt med formativ bedömning, både ur ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv ?
5. Finns det något motsatsförhållande/spänningsförhållande mellan formativ och summativ bedömning?

⁵ ”...meritvärdet beräknas som summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg” (<http://www.skolverket.se/sb/d/1636/a/13375#paragraphAnchor4> Hämtat 2009-01-20.)

⁶ Vid sökning 2008-12-03.

2 Teoretisk bakgrund

2.1 Ordet bedömning

Ordet bedömning kan användas i många sammanhang. I *Svenskt Språkbruk* (2003) ägnas ordet drygt en femtedels sida. Man kan göra en "...**bedömning av ngn** hans ~ av (omdöme om) spelaren är att han är en skicklig målskytt, en bra passare;..." (2003:87), och man kan göra en: "...**bedömning av ngt** det tog ett år innan länsrätten var färdig med sin ~ (granskning) av ärendet..." (2003:87). Här följer ett antal fraser (komponerade av uppsatsförfattarna) där ordet bedömning är med.

Vetenskapsmän gör bedömningen att universum uppstod genom en Big Bang. Adam gjorde förmodligen bedömningen att det kunde vara värt att smaka på äpplet i Edens Lustgård. Stenåldersmänniskan som var ute och jagade bedömde om djuret han/hon jagade var inom räckhåll för spjutet eller inte. Formel 1 föraren bedömer tillsammans med sitt team i depån om han skall fortsätta att köra på befintliga däck eller gå in i depå och byta till regndäck. Riksbanken bedömer om styrräntan skall sänkas, höjas eller lämnas oförändrad. Den 15-årige pojken i 8:e klass bedömer om han har chans på den nyinflyttade snygga tjejen i parallellklassen eller inte.

Bedömning är nog något som människan mer eller mindre alltid sysslat med. Bedömning kopplat till skolan är förmodligen en mycket yngre företeelse, men en väldigt viktig sådan. "Googlar" man ordet bedömning på Internet får man exakt 1 370 000 träffar⁷. De första sex träffarna samt ytterligare tiotusentals träffar har att göra med utbildning.

2.2 Bedömning kopplat till lärande i ett historiskt perspektiv

I *Kunskapsbedömning* (2003) berättar forskaren Helena Korp att formell institutionell bedömning har existerat i nästan två tusen år. Bedömningen har tagit olika uttryck och gjorts i olika former, men ett gemensamt drag för den formella bedömningen i de flesta kulturer är att den har följt trender, idéströmningar och politik i det samhälle där den formella bedömningen har använts.

Enligt Korp ägde de första skriftliga, offentliga, konkurrensinriktade bedömningarna eller examinationerna rum i det Kinesiska riket på 200-talet. Dessa examinationer användes för att finna lämpliga personer till chefspositioner inom statlig och militär förvaltning. Tanken var att finna personer till dessa positioner från olika samhällsklasser, men eftersom det som testades nästan bara var kunskaper som var tillgängliga för mandariner så fick dessa test minimal påverkan på dem som tillsattes.

Institutionell bedömning startade i Europa först på 1100-talet, skriver Korp. Universiteten i Paris och Bologna var först ut med muntlig examen.

På 1700-talet industrialiserades de moderna staterna i Västeuropa, kommunikationer och byråkrati växte. Denna utveckling ställde nya och större krav på fler människor. Då uppstod också enhetliga skriftliga examinationssystem i dessa stater. Dessa prov var kvantitativa och användes för att finna lämpliga personer att anställa. Demokratiska samhällsrörelser och kapitalism krävde att det skulle vara rättvist, misstankar om korrupktion och favorisering av välbärgade elever skulle minimeras och då passade stora kvantitativa examinationer bra in. Enligt Ecksteln & Noah citerade av Helena Korp: " 'Arbetsgivare, utbildningsadministratörer, skattebetalare, föräldrar, politiker – alla kände sig mera tillfreds när de visste att avgångsbetygen baserade sig på resultaten av formella prov i de olika ämnena.' " (2003: 29).

⁷ <http://www.google.se/search?hl=sv&q=bed%C3%B6mning&btnG=Google-s%C3%B6kning&meta=> (2008-05-07 23.25).

I början på 1900-talet var synen på utbildning i västvärlden individualistisk, enligt Korp (2003). Vid denna tid blev intelligenstest väldigt populärt. Det fanns en önskan att på ett vetenskapligt sätt predestinera och rangordna människor, vilket tidigare hade gjorts utifrån subjektiva bedömningar. Att intresset för testning ökade markant hade både religiösa och politiska förtecken. Tester var extra populärt i den kalvinistiska och puritanska delen av västvärlden. Intelligenstester var en del i att kunna uppfylla en liberal och socialdemokratisk önskan om att man skulle bedömas utifrån meriter och inte utifrån klassursprung.

Det verkliga genombrottet för nationella examinationssystem kom i uppbyggandet av västvärlden efter andra världskriget. Den högre utbildningen expanderade kraftigt i omfång och det krävdes en systematisk testapparat för att administrera utbildningarna.

De sista tre decennierna har det växt fram ett nytt provparadigm. Det är flera olika perspektiv och bedömningsmetoder som existerar parallellt. Det nya paradigmet kan ha olika teoretiska och ideologiska grunder. Men det finns likhetstecken. Korp sammanfattar följande. Sociokulturella teorier ligger till grund för lärande. Intelligens är sammansatt av flera dimensioner. Nya ämnen inom bedömningsforskning har fått ökad accept, exempelvis etik, utbildningshistoria. Bedömning har fått större pedagogiska kvalitéer, prov skall användas för inläring (2003).

Man skulle kunna tro att detta är något nytt i pedagogikens historia. Men i *Boken om pedagogerna* (Forsell, 2005) står det att läsa om Sokrates och hans tankar om lärande. Han såg inte på sig som en lärare. Han jämförde sig hellre med idrottstränare. Sokrates insåg den stora betydelsen av att människor skulle tänka själva, och han använde samtalet som ett sätt att frigöra kunskap. Sokrates tankar om inläring är påfallande likt delar av det nya provparadigmet. Bland annat menade Sokrates att eleverna skulle lära sig att upptäcka sina egna misstag (self-assessment). Sokrates menade också att lärande sker genom samtal (sociokulturellt perspektiv). Sokrates sökte få insikt i exempelvis rättvisa, moral, mod, vilket kan jämföras med den djupkunskap som nu fokuseras på i det nya paradigmet.

2.3 Vygotskij och det sociokulturella perspektivet

Den person som har haft störst påverkan på sociokulturella teorier är den ryske akademikern Lev Vygotskij, konstaterar Helena Korp i *Kunskapsbedömning* (2003). Trots en mycket kort akademisk karriär, han dog 38 år ung, klarade Vygotskij av att sätta ett enormt avtryck i den pedagogiska världen. I *Boken om pedagogerna* står det att Vygotskij (1896-1934) sjuttio år efter sin död "träder fram som en av de mest intressanta och uppslagsrika tänkarna om lärande, utveckling och pedagogik" (Forsell, 2005:113). Vygotskij menade att frågor om lärande, undervisning och utveckling måste förstås inom en ram som tar hänsyn till människans skapande förmåga, språk, kommunikation, medvetande och kultur. Det är fokuseringen på dessa faktorer som är utmärkande för det sociokulturella perspektivet, det skall tilläggas att Vygotskij menade att språket är den viktigaste faktorn för utveckling.

Enligt Korp (2003) ansåg Vygotskij att lärarens viktigaste uppgift var att bedöma och konstatera hur eleven låg till kunskapsmässigt och färdighetsmässigt för att sedan finna åtgärder för utveckling som skall leda till att eleven når sin potential. De kunskaper som eleven besitter (faktiska utvecklingszonen) betyder också att eleven är nära många andra kunskaper (den proximala utvecklingszonen). Med hjälp av någon eller något utomstående, till exempel en lärare så kan eleven nå utanför sin faktiska utvecklingszon. Läraren ska utmana eleven på rätt nivå, varken för krävande eller för lätt, så att eleven kan införliva en del av den proximala utvecklingszonen i sin faktiska utvecklingszon. Därmed flyttas de yttre gränserna på den proximala utvecklingszonen längre ut. Lärarens roll betraktades alltså av Vygotskij och betraktas i det sociokulturella perspektivet som mycket betydelsefull för elevens utveckling, vilket står i kontrast med många andra lärandeteorier.

2.4 Tidigare forskning

När Helena Korp (filosofie doktor i pedagogik) skrev rapporten *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (2003) så fanns det inte så mycket svensk forskning om kunskapsbedömning. I förordet till rapporten skriver Annika Andrae Thelin så här:

Det finns ett stort internationellt intresse för bedömningsforskning. Frågor om bedömning har också haft en framträdande roll på internationella forskarkonferenser. Däremot har det vetenskapliga intresset varit tämligen svalt i Sverige och i Norden. Handböcker, läroböcker mm som sätter in prov och bedömning i teoretiskt, historiskt och samhällsligt sammanhang har märkligt nog i stort sett saknats på svenska. Likaså är de empiriska studierna inom området förhållandevis få i Sverige. Ofta har de haft karaktären av utvärderingar. (2003:9-10)

Intresset för forskning om kunskapsbedömning har ökat i Sverige sedan Korp skrev sin rapport⁸, men den internationella forskningen om formativ bedömning ligger, enligt vad vi förstått under den tid vi skrivit examensarbetet, före den svenska forskningen. Som nämnts tidigare så får man endast 22 träffar om man söker på www.uppsatser.se med sökordet ”formativ bedömning”⁹.

Om man söker efter internationella publikationer om formativ bedömning (eng. formative assessment) så är Dylan Wiliam ett namn man ofta stöter på. Dylan Wiliam är Professor i Educational Assessment vid University of London¹⁰. Han skrev 1998, tillsammans med Paul Black, Emeritus Professor i *science education*¹¹ vid King’s College, London¹², en mycket uppmärksam artikel i *Phi Delta Kappan* som heter *Inside the Black Box* (1998). Artikelns handlar om formativ bedömning, och bygger på en sammanställning (review) av 250 olika källor (1998:140). Fem år senare gav Black & Wiliam, tillsammans med Christine Harrison, Clare Lee och Bethan Marshall, ut *Assessment for Learning* (2003), som också handlar om formativ bedömning, och som, enligt förlaget, kan anses vara en fortsättning på *Inside the Black Box*. Ett namn Wiliam ofta refererar till i samband med forskning om formativ bedömning är Jeffrey Nyquist. Enligt Wiliam så är Nyquists arbete inte så känt eftersom han studerat feed-back och formativ bedömning på högre utbildning. Nyquist har 2003¹³ sammanställt ungefär 180 studier om feed-back. (Wiliam, *Assessment, learning and technology: prospects at the periphery of Control* (Föreläsning), 2007:6).

Enligt Wiliam (*Changing Classroom Practice*, 2007/2008) så finns det fem större arbeten som tillsammans sammanfattar över 4000 forsknings artiklar/arbeten om formativ bedömning gjorda de senaste 40 åren (1968-2007). Alla fem arbeten pekar på en mycket stor positiv effekt på lärandet när formativ bedömning används rätt. Den formativa bedömningen kan dubblera hastigheten i elevers lärande:

...there has been considerable interest in one development that does have a solid body of research showing its effect on student achievement—formative assessment. Five reviews of the research in this area (Black & Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Kluger & DeNisi, 1996; Natriello, 1987; Nyquist, 2003) synthesized a total of more than 4,000 research studies undertaken during the last 40 years. The conclusion was clear: When implemented well, formative assessment can effectively double the speed of student learning.

(Wiliam, *Changing Classroom Practice*, 2007/2008:36).

⁸ Personlig kontakt med Helena Korp 2009-01-22.

⁹ Vid sökning 2008-12-03.

¹⁰ http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=6063&6063_0=14354 2009-01-20.

¹¹ Naturvetenskap.

¹² <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/staff/pblack.html> 2009-01-20.

¹³ Nyquist, J. B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Unpublished master's thesis, Vanderbilt University, Nashville, TN. (http://www.rbteach.com/rbteach/PDFs/el200712_wiliam.pdf 2009-01-21).

3 Metod

3.1 Urval

3.1.1 Litteratur

När det gäller litteraturen har vi utgått från de två verk vi nämnt ovan: *Inside the Black Box* av Dylan Wiliam och Paul Black (1998) samt *Kunskapsbedömning* av Helena Korp (2003). Vi har vidare sökt framförallt efter anglosaxisk litteratur med betoning på åren 1998-2008 eftersom *Inside the Black Box* av Black & Wiliam sammanfattar forskning fram till och med 1998. Det finns knapphändigt med svensk litteratur i ämnet, och den som finns sammanfattar ofta anglosaxisk forskning.

Vi har fått en forskningsrapport om formativ bedömning av vår handledare Bengt Jacobsson: *A Sociocultural Theorization* (2005) av John Pryor och Barbara Crossouard. Vi har även använt litteratur som vi under vår lärarutbildning har uppskattat, och försökt koppla denna till en del frågeställningar: *Respekt för läraryrket* (2002) av Gunnel Colnerud och Kjell Granström samt *Boken om pedagogerna* (2005) med Anna Forsell som Red.

Vi har även hittat en utmärkt föreläsning på Internet av Dylan Wiliam (2007): *Assessment, learning and technology: prospects at the periphery of Control*.

3.1.2 Intervjupersoner

Lärare 1 var den lärare som gav oss den ursprungliga inspirationen till uppsatsen och därför var det naturligt att ringa och fråga om vi fick intervjua henne. Hon gav oss också tipset om en rektor (Rektor 2/Lärare 3) som hon visste sysslade mycket med formativ bedömning och som jobbat en del åt skolverket. Eftersom vi både ville ha ett lärarperspektiv och ett skolledarperspektiv på formativ bedömning så sökte vi upp och frågade Rektor 2 som ställde upp. Ganska snart upptäckte vi att det vore intressant att få olika ingångar i ämnet genom att hitta lärare som använt formativ bedömning i andra skolämnen än naturvetenskapliga, vilket var fallet med Lärare 1 och Rektor 2/Lärare 3. Vi ville ha en lärare som använt formativ bedömning i vårt förstaämne Engelska och en lärare som använt formativ bedömning i vårt andraämne Idrott och Hälsa. På så sätt skulle vi få synpunkter på formativ bedömning från tre olika skolämnens perspektiv, det naturvetenskapliga (Matematik och Fysik), det språkliga (Engelska) samt det praktiskt estetiska (Idrott och Hälsa). Vi kände en rektor (Lärare 2/Rektor 1) som tills nyligen varit lärare i 30 år i Idrott och Hälsa och 20 år i Engelska, som kunde ge oss ett kombinerat rektor-/lärarperspektiv på formativ bedömning. Hon ställde gärna upp. Vi ställde oss frågan om det skulle behövas fler intervjuer än dessa, men som Steinar Kvale hävdar i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997): ”Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta” (1997:97), så stannade vi vid dessa tre.

Vi hade även långt gångna planer på att intervjua några elever till Lärare 1 om deras erfarenheter av formativ bedömning men av tids- och utrymmesskäl stannade vi vid lärar/skolledarperspektivet. Vi ville dock ge uppsatsen tyngd genom att också intervjua Helena Korp – författaren till rapporten *Kunskapsbedömning* (2003). Vi kontaktade Helena Korp på telefon och berättade om vår uppsats, och frågade om hon ville ställa upp på en intervju. Helena Korp var väldigt tillmötesgående och ställde gärna upp.

3.2 Metoder för datainsamling

3.2.1 Litteratur

Vi har inte läst all litteratur från ”pärm till pärm” utan i förekommande fall valt ut de delar som har att göra med våra fem frågeställningar. Vi har försökt läsa litteraturen med ett nyfiket men även kritiskt reflekterande förhållningssätt. Flera gånger har vi gått tillbaka och läst om vissa avsnitt när vi själva ansett att vi fått en djupare förståelse för ämnet.

3.2.2 Intervjupersoner

Med inspiration hämtad från Kvale (1997) gick vi tillväga på följande sätt. Vi diskuterade oss fram till tioalet frågor av i huvudsak öppen karaktär (se bilaga 1) som vi ville ställa till de tre lärarna som representerade de tre olika ämnesområdena Ma/NO, språk och praktiskt estetiska ämnen. Intervjupersonerna har inte fått ta del av frågorna i förhand, förutom att de visste att intervjun gällde formativ bedömning delvis kopplat till deras ämnen. Frågorna har presenterats efterhand under intervjuerna. De två rektorer vi intervjuat har intervjuats både ur ett lärarperspektiv och ett skolledarperspektiv och därför har de utöver frågorna i Bilaga 1 även fått några frågor om skolledarens förhållningssätt till lärare som sysslar mycket med eller vill syssla mer med formativ bedömning.

När det slutligen gäller intervjun med forskaren Helena Korp, så satte vi samman frågorna till henne först efter att vi intervjuat Lärare 1, Lärare 2/Rektor 1 och Rektor 2/Lärare 3, eftersom vi ville pröva lärarnas/skolledarnas tankegångar mot hennes forskningserfarenheter.

3.3 Intervjuteknik

Vi har valt att använda kvalitativ intervju som forskningsmetod för att kunna följa upp informanternas svar och ha möjligheten att ställa eventuella motfrågor. Vi har försökt skapa en positiv atmosfär under intervjuerna med lärarna/rektorer/forskaren och valt att inte ställa onödiga motfrågor utan istället låtit intervjupersonernas mångåriga erfarenhet komma till tals. Vi har försökt ta fasta på följande ord av Kvale (1997) om *förutsättningsmedvetande*:

Den kvalitativa intervjun försöker samla in så rika och förutsättningslösa beskrivningar som möjligt av relevanta teman i den intervjuades livsvärld. Intervjuaren ska inte så mycket presentera på förhand formulerade frågor eller färdiga analytiska kategorier som visa öppenhet för nya och oväntade fenomen. Intervjuaren bör vara nyfiken, lyhörd för vad som sägs – och för vad som inte sägs – och kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser under intervjun. En förutsättningsmedveten intervjuare är således kritiskt medveten om sina egna förutsättningar. (Kvale, 1997:37)

Vi tycker att det var lättare att uppfylla Kvales beskrivning av förutsättningsmedvetande vid de lite längre, timslånga, intervjuerna med Lärare 2/Rektor 1 och Helena Korp. Vid de två andra intervjuerna hade vi bara en halv timme till förfogande, och eftersom vi hade förberett ett antal frågor som vi gärna ville ställa, så försökte vi hålla oss så gott det gick till dessa frågor.

Vi har frågat om intervjupersonerna velat vara anonyma eller inte. Helena Korp ansåg att hon som forskare bör stå namngiven. Lärare 2/Rektor 1 (Helena Kronberg) och Rektor 2/Lärare 3 (Bengt Åhlander) hade inget emot att stå med sina namn medan Lärare 1 gärna ville vara avidentifierad.

3.4 Tillvägagångssätt och bearbetning av data

Intervjun med Lärare 1 gjorde vi tillsammans. Direkt efter intervjun skrev vi rent intervjuanteckningarna och lät Lärare 1 läsa igenom dem för att ge henne möjlighet att rätta eller förtydliga.

Vid intervjun med Lärare 2/Rektor 1 gjorde den av oss som genomförde intervjun intervjuanteckningar. Direkt efter intervjun gick intervjuaren igenom intervjuanteckningarna och skrev till ord, kommentarer och små anteckningar. Efter ett uppehåll i uppsatsskrivandet har intervjun skrivits rent. Lärare2/Rektor 1 har också fått läsa igenom den renskrivna intervjun för att se att vi uppfattat henne rätt. Det hade vi.

Vid den tredje intervjun med Rektor 2/Lärare 3, som gjordes av en av oss, bandades hela intervjun med en MP3-spelare. Den andre av oss uppsatsskrivare har sedan lyssnat igenom hela intervjun i samband med att den fjärde intervjun med Helena Korp genomfördes. Intervjun av Helena Korp som gjordes av oss båda, bandades också den på en MP3-spelare. Efter ett uppehåll i uppsatsskrivandet har båda MP3-intervjuerna skrivits ut i princip ord för ord vad gäller relevanta fakta. Informellt prat och mindre viktiga fakta har utelämnats.

Slutligen har de fyra intervjuerna bearbetats och integrerats med varandra i uppsatsens resultatdel (4) med målet att vara så läsarvänliga som möjligt. En hel del intressant material från intervjun med Helena Korp, som inte naturligt passat under avsnitt 4.4.3 – 4.4.10, har samlats i ett eget avsnitt 4.4.11.

3.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vi tror att *reliabiliteten* är hög. Vi är övertygade om att informanterna skulle ge samma svar till andra intervjuare på samma frågor om frågorna ställdes om ett år, därför att svaren från samtliga fyra personer bygger på mångårig yrkeserfarenhet.

Validiteten tycker vi är hög. Vi tycker att frågorna var väl genomtänkta. De appellerade till informanterna som blev stimulerade och gav mycket fylliga svar.

När det gäller *generaliserbarheten* så är vi medvetna om att vi har få intervjupersoner, men svaren som de intervjuade lämnar stämmer väldigt väl överens med vad vi funnit i litteraturen. Det finns också en hög grad av inbördes konsistens i svaren som pekar på samma saker, men svaren har även en viss variationsbredd.

4 Resultat

Under 4.1 - 4.3 redovisar vi vad vi kommit fram till om vad orden summativ och formativ betyder, hur begreppen summativ och formativ bedömning vuxit fram och vad begreppen innebär. Under 4.4 - 4.11 redovisar vi resultatet från våra intervjuer.

4.1 Vad betyder orden summativ och formativ?

Någon förklaring till vad orden formativ och summativ betyder hittar man inte i någon av alla de vanliga svenska ordböckerna vi gått igenom (Nordstedts m.fl.). Begreppen formativ och summativ bedömning finns inte med i nationalencyklopedin¹⁴. För att få veta vad formativ och summativ betyder får man gå till engelskspråkiga ordböcker (dictionaries) och söka på de engelska motsvarigheterna formative och summative.

Formative är enligt *Longman Dictionary of Contemporary English* (2003) ett adjektiv som har en viktig påverkan på sättet som något eller någon utvecklas på (2003:634). Betydelsen av *summative* framgår av det första citatet under 4.2.1 nedan.

4.2 Vad innebär summativ bedömning?

4.2.1 Summativ och formativ utvärdering

I en artikel av W. James Popham (*Defining and Enhancing Formative Assessment*, 2006) får man en utförlig förklaring till ursprunget/betydelsen av de engelska orden *summative* och *formative* och man får också veta att begreppen formative och summative *evaluation* introducerades av Scriven 1967:

The words "formative" and "summative" have been in English-language dictionaries for well over 100 years. My current dictionary defines *formative*, first used in the early 19th century [1800-talet], as an adjective indicating that whatever noun it modifies is "capable of alteration by growth and development." *Summative*, whose first recorded use in English apparently occurred about 1880, is defined as an adjective whose modified noun must be "additive" or "cumulative." Yet, despite their long lineage, these two terms never made all that much difference to educators until 1967 when Michael Scriven drew his classic distinction between "formative evaluation" and "summative evaluation." Although Scriven's (1967) formulation of two different uses of educational evaluation was stimulated by the evaluative requirements of a U.S. federal law, the Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA), and thus at the outset was of most interest to U.S. educators, Scriven's distinction between formative and summative evaluation has been accepted worldwide. (Popham, 2006)

När Scriven 1967 tydliggjorde skillnaden mellan formativ och summativ utvärdering så var det alltså i formen formativ och summativ *utvärdering*, och begreppen avsåg att användas när man utvärderade olika utbildningar, inte enskilda elever. Popham skriver att formativ utvärdering (formative evaluation) användes för att kunna modifiera eller förbättra ett utbildningsprogram medan det fortfarande pågick, medan ordet summativ utvärdering (summative evaluation) användes för att bestämma om ett redan befintligt program skulle fortsätta att användas eller inte (Popham, 2006). Popham fortsätter med att berätta att på senare år har adjektiven formativ och summativ börjat användas för att modifiera substantivet *bedömning* och skapat två nya begrepp, nämligen summativ bedömning och formativ bedömning:

For fully 40 years, Scriven's distinction between the formative and summative evaluation of educational programs has been a valuable way for many evaluators, not only in the field of education, but also in a

¹⁴ Senaste sökning 2009-01-07.

variety of other arenas, to conceptualize the nature of their evaluative efforts. But educational *evaluation*, of course, is not educational *assessment*. Though these two terms are surely relevant to one another, they are importantly different. Yet, in recent years, “formative” and “summative” are being increasingly used as adjectives to modify not only the noun *evaluation*, but also the noun *assessment*. Accordingly, it has become apparent that educators need to be sure they not only understand the meaning of *formative assessment* and *summative assessment*, but also that they employ those two labels accurately.

(Popham, 2006)

Distinktionen mellan formativ och summativ utvärdering är, som citatet säger accepterade över hela världen.

I en OECD-rapport (*Formative Assessment - IMPROVING LEARNING IN SECONDARY CLASSROOMS*, 2005) skriver Allal & Mottier Lopez att Bloom 1968 (redan ett år efter Scrivens introduktion av begreppen) inkorporerade begreppet formative evaluation i sitt arbete som gällde *elevs* lärande (2005:241)¹⁵.

4.2.2 Summativ bedömning

Med summativ bedömning avser man att något, till exempel en verksamhet, utvärderas i *efterhand*. I en departementspromemoria från Utbildningsdepartementet: ”En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen” (2007)¹⁶ används begreppet så här:

Betyg är en formaliserad och standardiserad information till elev och föräldrar i ett nationellt system. Nationella kursplaner anger mål och vilka kunskaper eleverna ska utveckla. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. Betygssättning är till sin karaktär summativ, d.v.s. en avslutad verksamhet värderas i efterhand. Betygssättning är myndighetsutövning med krav på dokumentation, insyn och likabehandling. (2007:5)

Här betonas verkligen att något utvärderas när verksamheten är avslutad.

Forskaren Helena Korp (2003) skriver om summativ bedömning att:

Summativa bedömningar av elever har alltså det gemensamt, att de är kopplade till någon form av betygssättning eller rangordning av elevernas prestationer. Deras grundläggande syfte är därför att generera en så tillförlitlig bild som möjligt av sådana kvalitativa och kvantitativa aspekter av elevernas lärande som är relevanta i förhållande till undervisningsmålen, och att värdera och tillskriva dessa någon form av betyg eller omdöme. (2003:77)

Korp skriver att summativa bedömningar till exempel kan användas till att *certifiera* framgångsrikt fullbordade studier. Avsikten är då att eliminera okvalificerade sökande till utbildningar och yrken som kräver vissa förkunskaper eller en viss kompetens. Det som är intressant, ur den här uppsatsens perspektiv, är när man använder summativ bedömning för att *differentiera* individer. Korp skriver:

...något som är aktuellt i de fall då antalet kvalificerade sökande till en utbildning eller ett yrke överstiger antalet tillgängliga platser. Inom utbildningssystemet är det svenska högskoleprovet /.../ exempel på prov med uteslutande differentierande syfte. Resultaten på dessa prov är inte avsedda att förmedla en bild av individens kompetens i sig, utan enbart att skilja presumtiva sökande åt. Betyg och examina kan, i sin egenskap av intyg på de enskilda individernas meriter, betraktas som en form av ”valuta” som kan användas i konkurrensen om önskade positioner på utbildnings- och arbetsmarknaden. (2003:78)

¹⁵ Bloom (1968) quickly incorporated the idea of formative evaluation – applied to student learning – into his newly defined model of mastery learning. /.../ Over the years, an extensive literature has accumulated in English concerning formative assessment (The term “assessment” having progressively replaced “evaluation” when the object is student learning in the classroom) (2005:241).

¹⁶ <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/09/59/33/422eb9d2.pdf> (2008-11-30 00.06).

4.3 Vad innebär formativ bedömning?

Det råder delade meningar om innebörden av formativ bedömning.

4.3.1 Definitionen på formativ bedömning

Helena Korp kontrasterar formativ bedömning med summativ bedömning:

Summativa bedömningar inbegriper alltid ett värderande moment. Men också formativa bedömningar kan innehålla utlåtanden om kvaliteten – det som skiljer den formativa bedömningen av elevers kunskaper från den summativa är, att den har ett pedagogiskt syfte och inte används för selektion eller rangordning (ibid.) [Scriven, 1991, s. 17]. (2003:77)

I *Inside the Black Box* (1998) skriver Black och Wiliam om formativ bedömning men påpekar också att uttrycket formativ bedömning (formative assessment) är en term som det *inte* råder någon internationell överenskommelse om:

We use the general term *assessment* to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes *formative assessment* when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet students needs [här följer en fotnot som refererar till sista sidan i *Inside the Black Box* – sid. 148]. (1998:140)

I *Inside the Black Box* står följande att läsa om fotnoten: “There is no internationally agreed-upon term here. “Classroom evaluation”, “classroom assessment”, “internal assessment”, “instructional assessment” and “student assessment” have been used by different authors, and some of these terms have different meanings in different texts” (1998:148).

Men i oktober 2006 gjordes ett försök att definiera begreppet *formative assessment* vid en konferens i Austin, Texas, USA.

W.J. Popham skrev månaden före konferensen artikeln *Defining and Enhancing Formative Assessment* (2006). Första delen av artikeln behandlar uppdraget att tydligt försöka definiera vad *formative assessment* är, på uppdrag av Amerikanska The Council of Chief State School Officers (CCSSO)¹⁷. Popham skriver att Black & Wiliam i sin artikel *Inside the Black Box* (1998) väldigt tydligt ger sin definition på vad formativ bedömning är, men enligt Popham har skillnaden mellan vad formativ och summativ bedömning står för, generellt inte tagits speciellt allvarligt av amerikanska utbildare. Etiketten ”*formative assessment*” har t.o.m. använts på prov av provtillverkare, något som Popham menar att de faktiskt kunnat göra eftersom ingen respektabel grupp tydligt definierat vad som egentligen gör en bedömning formativ:

Because America’s test-development firms are not staffed by ninnies [ung. Dumhuvuden], some of those vendors [ung. Gatuförsäljare] began to market tests which they cunningly labeled as “formative assessments.” In reality, the test vendors were altogether free to do so, because no reputable or quasi-reputable group had ever spelled out the defining characteristics of what truly made an assessment formative. (Popham, 2006)

Förslaget till definition, från Popham och hans kollegor (bl.a Dylan Wiliam), före mötet som hölls i oktober 2006 var:

¹⁷ The Council of Chief State School Officers (CCSSO) is a nonpartisan, nationwide, nonprofit organization of public officials who head departments of elementary and secondary education in the states, the District of Columbia, the Department of Defense Education Activity, and five U.S. extra-state jurisdictions. CCSSO provides leadership, advocacy, and technical assistance on major educational issues. The Council seeks member consensus on major educational issues and expresses their views to civic and professional organizations, federal agencies, Congress, and the public. <http://www.ccsso.org/> (2008-12-03 19.38).

*An assessment is formative to the extent that information from the assessment is used, during the instructional segment in which the assessment occurred, to adjust instruction with the intent of better meeting the needs of the students assessed.*¹⁸ (2006)

Popham diskuterar i sin artikel (2006) de olika *nyckelkomponenterna* som finns i definitionen. Vi tycker det kan vara intressant att kort sammanfatta vad han säger. Mycket kort sammanfattat (och fritt översatt) blir det fyra nyckelkomponenter:

1. Termen bedömning behöver inte betyda en formell skriftlig test eller en datorbaserad test utan kan lika gärna vara informella minitest, frågor från läraren, eller till exempel att eleverna håller upp färgade lappar för att visa läraren om de förstått eller inte.¹⁹
2. Informationen som man får ut av ett test behöver inte alls vara av karaktären 'hur många rätt' eleven hade, eftersom resultaten skall användas för att anpassa/justera undervisningen.
3. Informationen man får från den formella eller informella formativa bedömningen måste användas under den pågående kurs/det moment som bedömningen gjordes på. En bedömning som görs i slutet på en kurs/moment kan därför inte kallas formativ eftersom det är för lite tid kvar för att kunna anpassa/justera undervisningen.
4. Syftet med bedömningen skall vara att anpassa/justera undervisningen så att det gagnar de elever som blivit bedömda. (Popham, 2006)

Popham betonar att *syftet* skall vara att det skall gagna de bedömda eleverna, inte att det *måste* gagna dem. Detta, säger han, är ett mildare krav än i Wiliam och Blacks definition 1998 i *Inside the Black Box*, där det fanns ett tydligt krav att anpassningen/justeringen av undervisningen *skulle* vara verkningsfull.

Resultatet av mötet i oktober 2006 blev efter ”noggranna studier av tillgänglig forskning” (Popham, 2006), följande definition:

Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes. (Popham, 2006)

Fritt översatt blir lydelsen följande: *Formativ bedömning är en process som används av lärare och elever under pågående utbildning/undervisning, och som tillhandahåller feedback för att justera/rätta till pågående undervisning och lärande, för (med avsikten) att förbättra elevernas prestationer i förhållande till målen (the intended instructional outcomes).*

Jämfört med förslaget som Popham beskriver i sin artikel, betonar man i den slutgiltiga definitionen att eleverna själva skall vara delaktiga/aktiva i den formativ bedömningen.

¹⁸ Fritt översatt blir definitionen: *En bedömning är formativ om informationen från bedömningen används, under den pågående kurs/det moment som bedömningen gjorts på, för att anpassa/justera undervisningen i avsikt att bättre möta de behov de elever man bedömt har.*

¹⁹ De som förstår något så bra att de kan förklara det för någon annan håller upp en grön lapp, elever som förstår men inte är helt säkra håller upp en gul lapp och elever som inte förstår alls håller upp en röd lapp.

4.3.2 Den formativa bedömningens komponenter

Formativ bedömning kan sägas innehålla flera olika beståndsdelar. Beroende på vilket verk eller vilken författare man läser kan antalet variera. I OECD rapporten (2005) som nämns i 4.1 delar man upp formativ bedömning i sex viktiga beståndsdelar.

I rapporten ingår studier från åtta OECD-länder²⁰. Samtliga utbildningssystem som ingår i de åtta studierna har förordat användandet av formativ bedömning med övertygelsen att det är viktigt för att främja elevernas prestationer, för att göra elevernas resultat jämlika och för att ”lära sig att lära” (2005:5).

I OECD rapportens ”EXECUTIVE SUMMARY” skriver man att bokens tredje kapitel undersöker den formativa bedömningens beståndsdelar så som de identifieras i de åtta studierna och i den internationella litteraturen, och att följande sex beståndsdelar dyker upp regelbundet. Fritt översatt så gäller det:

- Att skapa ett klassrumsklimat som främjar interaktion och användandet av olika bedömningsverktyg.
- Att upprätta undervisningsmål och rikta enskilda elevers utveckling/framåtskridande mot målen.
- Att använda varierande undervisningsmetoder för att möta olika elevers behov.
- Att använda sig av olika sätt för att bedöma vad eleverna förstår.
- Att ge feedback på elevernas prestationer och att anpassa undervisningen för att möta de identifierade behoven.
- Att aktivt involvera eleverna i lärandeprocessen. (2005:15-16)

Att den sista av de sex ”beståndsdelarna”, som OECD-rapporten beskriver, är oerhört central förstår man om man läser vad Black & Wiliam skriver i *Inside the Black Box* (1998): ”...if formative assessment is to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve” (1998:143).

Black och Wiliam säger att för att eleverna skall kunna vara med och bedöma sig själva, *self-assessment*, krävs tre saker: ”When anyone is trying to learn, feedback about the effort has three elements: recognition about the *desired goal*, evidence about *present position*, and some understanding of a *way to close the gap* between the two” (1998:143). Fritt översatt: Vad är mitt mål, var är jag nu samt en förståelse för ett sätt/en väg att ta sig till målet.

Enligt Wiliam så delar Jeffrey Nyquist (2003) in formative assessment i *weak* formative assessment, *moderate* formative assessment och *strong* formative assessment. *Strong formative assessment* är den starkaste formen av formativ bedömning och innebär att eleven vid till exempel ett felaktigt svar (eller en felaktigt löst uppgift) får följande fyra typer av feedback: det rätta svaret, en förklaring till det rätta svaret, förslag på vad eleven kan göra för att lära sig att lösa uppgiften nästa gång *samt* (och det är detta som skiljer strong formative assessment från de övriga två) en tydlig aktivitet att göra för att lära sig att lösa uppgifter av samma slag eleven misslyckats med (Fritt efter Williams föreläsning (2007)).²¹

Det är strong formative assessment som har den största effekten på lärandet, visar Wiliam med hjälp av två av sina slides.²²

²⁰ Australien (Queensland) vissa provinser i Canada, Danmark, England, Finland, Italien, Nya Zeeland och Skottland. Studierna avser ”secondary school” vilket innefattar både År 7-9 (förr kallad högstadiet) och Gymnasiet (I Sverige säger man ofta *upper* secondary school när man avser gymnasiet. I undersökningen Används uttrycket *lower* secondary school när År 7-9 avses).

²¹ http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote_transcript.pdf (2007:6).

²² http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote.pdf (Slide 22-23).

4.3.3 Convergent och divergent formative assessment

Pryor och Crossouard gör 2005 (*A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*) en indelning av formativ bedömning i *convergent formative assessment* och *divergent formative assessment*

I convergent formative assessment har läraren en väldigt tydlig planering som han/hon följer. Läraren ställer frågor med slutna eller pseudoöppna svarsalternativ. Den formativa bedömningen drivs framförallt av läraren och eleverna är främst mottagare av den formativa bedömningen.

I divergent formative assessment har läraren en väldigt flexibel planering. Frågorna läraren ställer är av öppen karaktär och syftar mer till att hjälpa än att testa eleven. Eleverna är inte bara mottagare av den formativa bedömningen utan är lika delaktiga som läraren och interagerar med denne men också med varandra. Pryor och Crossouard menar att divergent formative assessment ligger nära det sociokulturella synsättet på lärande.

Vi hänvisar till en utmärkt tabell över skillnaderna (på sidan 4 i *A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*²³).

Vi återkommer till convergent och divergent formative assessment under punkt 5.3 För vilka skolämnen passar formativ bedömning?, och under punkt 6 Slutdiskussion.

4.4 Intervjuer

Här sammanfattar vi intervjuerna med de tre lärarna/rektorer och intervjun med forskaren Helena Korp. Resultaten från intervjuerna med de fyra informanterna är integrerade med varandra under tematiserade avsnitt. Samtliga åsikter från Helena Korp kommer från intervjun med henne (och alltså *inte* från hennes rapport *Kunskapsbedömning*).

Först presenterar vi kort våra fyra intervjupersoner. En av dem har valt att vara anonym.

4.4.1 De fyra intervjupersonerna

- Lärare 1 (L1) är matematik- och fysiklärare på en ganska stor gymnasieskola i Västsverige.
- Lärare 2/Rektor 1 (L2/R1) heter Helena Kronberg. Hon är vicepresident i The European Physical Education Association (EUPEA)²⁴ och ordförande i Nordiska Idrottslärarorganisationers Samråd (NIS). Hon arbetar nu som rektor på en 6-9 skola i Göteborg men har dessförinnan arbetat nästan 30 år som idrottslärare och knappt 20 år som engelsklärare, i huvudsak i Västsverige. Hon är behörig att undervisa på gymnasienivå men har arbetat framförallt som 7-9 lärare. Vi intervjuade henne först och främst i hennes egenskap av lärare i Idrott och Hälsa och Engelska (Lärare 2) men passade på slutet av intervjun också på att fråga lite om formativ bedömning ur ett rektorsperspektiv (Rektor 1).
- Rektor 2/Lärare 3 (R2/L3) heter Bengt Åhlander och var när intervjun genomfördes rektor på Uddevalla Gymnasieskola. Han är fil.mag. och är utbildad matematik- och fysiklärare, och har arbetat som detta i 30 år. Han har varit rektor i sex år. Vi ställde först frågorna som har att göra med Bengts lärargärning. Därefter ställde vi några frågor som har att göra med hans roll som rektor.

4.4.2 Intervjupersonernas första kontakt med begreppet formativ bedömning

Lärarna har inte känt till själva begreppet formativ bedömning speciellt många år. Däremot är alla tre noggranna med att understryka att de sysslats med formativ bedömning under större

²³ http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/pryor_crossouard.pdf (2005: 4) 2009-01-07.

²⁴ Hemsida: http://www.eupea.com/article/view_web?articleId=396&lang=en 2009-01-02 22.22.

delen av sin lärargärning. Två av tre lärare berättar att de kommit i kontakt med begreppet i samband med fortbildning/vidareutbildning, som ägt rum de senaste två åren.

L1 berättar att hon kom i kontakt med begreppen för ett par år sedan, men att begreppet formativ bedömning aktualiserades i och med ett seminarium om bedömning hon var med på våren 2007 i Stockholm. Hon betonar dock att hon säkert jobbat med formativ bedömning i 20 år.

Även L2/R1 berättar att hon första gången kom i kontakt med begreppen för två till tre år sedan på ett ledarskapsprogram inom pedagogiken som hette *Kunskap och bedömning*. Företeelsen formativ bedömning har L2/R1 däremot sysslat med i hela sitt lärarliv. Hon säger: ”Jag kan inte tänka mig att undervisa på något annat sätt!”

Likåsa den tredje läraren, R2/L3, har inte känt till begreppet så länge. ”I ungefär fem till åtta år”, svarade R2/L3. ”Men jag tror jag har sysslat med det hela tiden i min gärning. Saker jag gjort tidigare har fått ett namn”, säger han. ”Jaha – var det det jag gjorde”. ”Nähä – var det det jag inte gjorde.”. Begreppen har gjort att jag kunnat katalogisera olika saker jag gjort tidigare, menar R2/L3.

4.4.3 Så har lärarna tillämpat formativ bedömning

Lärarna använder flera olika metoder. Både L1 och L2/R1 använder loggböcker, L1 i matematik och L2/R1 i engelska. L1 använder sina matematikprov både summativt och formativt. L2/R1 betonar vikten av att utmana eleverna på rätt nivå till exempel genom olika stationer i idrott eller olika böcker/texter i engelska. Lärare 3 nämner inget om loggböcker utan framhåller istället de muntliga interaktionerna med eleverna genom utvecklingssamtal och frågor och samtal till exempel under laborationer i fysik.

L1, som är matematik och fysiklärare, beskriver hur hon arbetar med formativ bedömning i matematik. L1 betonar att hon använder sig av formativ bedömning ”i princip hela tiden” – medvetet och omedvetet. När det gäller det medvetna tillvägagångssättet i Matematik så har hon två tydliga metoder. Det *första* är att eleverna får föra protokoll/loggböcker, och det andra är att eleverna skriftligt måste reflektera över de uppgifter de misslyckats med att lösa på ett prov. Hon har väldigt välplanerade kurser med en kursplan/mall med fyra kolumner: Huvudmoment, Uppgift som efter genomgång skall göras senast till nästa lektionstillfälle, Läxor och Uppföljningslektioner. Eleverna måste föra protokoll på allt de gör under en kurs. Här är den nya IT-tekniken ett utmärkt och tidsbesparande hjälpmedel. L1 berättar att det finns datorbaserade utvärderingsprogram, till exempel *Theeducation*, som man kan använda. Genom att använda IT-tekniken kan eleverna mejla att de ligger efter och vill ha hjälp etc. L1 fortsätter att kommentera sin kursplan/mall. Läxor gör eleverna när de har tid. Uppföljningslektioner ligger ofta efter ett avslutat avsnitt/kapitel. Då skall elevernas protokoll vara klara. L1 beskriver sedan sitt *andra* sätt att bedöma formativt. Efter varje skriftligt matematikprov rättar hon proven. Sedan följer fas två där eleverna får tillbaks proven och måste gå igenom sina fel och analysera de felaktiga svaren (metakognition). Eleven delar in sina fel i tre kategorier: 1. Slarvfel, 2. Kunde/förstod inte på provet – men förstår nu, och slutligen 3. HJÄLP – förstår/kan fortfarande inte. Efter denna fas rättar lärare L1 proven en gång till och hjälper eleverna med det som de inte förstått. L1 lyfter här fram några nyckelmeningar som hon och eleverna arbetar efter:

- a) *Jag* som lärare kan inte kontrollera/ansvara för att veta vad *du* inte kan.
- b) *Du* som elev ansvarar för att tala om för *mig* vad du inte kan.
- c) *Jag* som lärare ansvarar för att hjälpa *dig* med det *du* inte kan.

När det gäller individualiseringen av undervisningen så går L1 tillbaka till sin mall/kursplan och berättar att eleverna själva avgör vilken nivå/svårighetsgrad de skall jobba med. Det finns ganska lite tid för L1 själv att individualisera undervisningen – det är mycket en fråga om självbedömning (self-assessment). De duktigaste eleverna räknar inte alla lätta tal utan hoppar till lämplig utmanande nivå.

L2/R1 berättar spontant att hon alltid individanpassar undervisningen. ”Jag kan inte tänka mig att undervisa på något annat sätt!”, säger hon. Hon använder sällan vanliga läromedel. Sådana kan däremot vara en trygghet för en del svagare elever, förtydligar hon. L2/R1 beskriver hur hon gått tillväga med formativ bedömning i sina två ämnen Idrott och Hälsa respektive Engelska.

”I Idrott är det i stort sett 100 % formativ bedömning”, säger L2/R1. När man kommer in i en idrottshall till en klass eller några elever är det för mig en självklarhet att utgå från individen, berättar hon. ”Vad jag än gör så måste jag lägga undervisningen på olika nivåer”, säger hon och tar som ett exempel, att om hon har plintar framme i idrottshallen, så har hon plintar på olika höjd. Alla måste utmanas på sin nivå, säger L2/R1. När hon har idrottslektioner så gäller följande: eleverna ser varandra som individer, eleverna peppar varandra och eleverna hjälper varandra. ”Det gäller att göra det tryggt att delta i idrottshallen”, säger hon. Att prestera på olika nivåer skall vara helt OK. L2/R1 fortsätter med att uppge att eleverna väljer själva nivå. En lektion i till exempel ringar i gymnastik kan vara upplagd så att det finns åtta olika stationer/moment som eleverna skall försöka göra. Nivån är sådan att alla skall kunna vara med på första stationen, men till den åttonde och sista stationen kanske bara en till två elever når. Hon stöttar sina elever på de olika stationerna och peppar de hon ser kan nå högre mål att våga gå vidare till nästa station. I Idrott gäller det att tydliggöra målen för eleverna. Vad står det i uppnåendemålen och vad står det i strävansmålen? Vad vill just *du* lära dig?

L2/R1 redogör sedan för hur hon använder formativ bedömning i Engelska. Hennes elever har fått föra loggbok på engelska. Där får de skriva hur det går för dem, vad de vill ha hjälp med och hur det går för de grupperna de jobbar i. Hon berättar att vissa elever till att börja med kanske bara skriver två rader, men att de ganska snabbt utvecklas och uttrycker sig bättre och bättre. Eleverna kan även skriva om privata saker, om de inte vill skriva om hur engelskstudierna går. L2/R1 använder loggböckerna på flera olika sätt. Hon kan bedöma det som eleverna skrivit formativt utifrån olika perspektiv. Använder de rätt tempus? Använder de adjektiv och adverb rätt och så vidare? Vilken feedback skall eleverna få?

L2/R1 säger vidare att hon inte är så förtjust i ”rabbelkunskafer” men att hon kan tänka sig åldersrelaterade prov i glosor av summativ karaktär, så länge det inte är en test utifrån ett specifikt material som eleverna kunnat plugga på. Som lärare tyckte hon om att använda sig av oförberedda prov och diagnoser. Ett exempel: I början på HT i År 9 fick eleverna veta att det kommer ett stort grammatikprov i början på januari, sedan sade hon inget mer om det provet. Provet var bara till för att eleverna själva skulle få syn på vilka områden de bör arbeta vidare med, och sedan kunde L2/R1 ta fram individanpassat material för dem som önskar det. L2/R1 använde också mycket texter på olika nivåer och möjligheten för eleverna att välja redovisningsform. Hon använde sig också av boklådor med böcker av olika svårighetsgrad. Hon tycker också att storyline²⁵ är utmärkt ihop med formativ bedömning. I storyline kan man kliva ur sig själv vilket befriar, och gruppens gemensamma egenskaper/roller blir viktigast.

R2/L3 minns mycket väl hur han jobbade med formativ bedömning, som han använde sig av i framförallt fysik (Se 4.4.5 för orsaken). Han berättar:

²⁵ För den som vill veta mer om Storyline hänvisar vi till ett examensarbete vid Luleå Universitet: <http://epubl.ltu.se/1652-5299/2007/099/LTU-LAR-EX-07099-SE.pdf> .

Mina lyckligaste stunder som lärare, lyckligaste, var laborationerna [i Fysik]. Man kunde gå runt och samtala. Hur tänker du när du skall lösa den här uppgiften? Hur resonerar du? Dom samtalen var guld värda! Man fick ut oerhört mycket av hur eleverna uppfattade saker och ting.

I matematik arbetade R2/L3 ett tag på följande vis med formativ bedömning. Han snabbrättade provet och skickade sedan hem provet med eleverna och sa att de skulle gå hem och göra de missade uppgifterna och förklara *hur* de tänkt. Sedan skrev han kommentarer till elevernas svar. Han berättar att han fick mycket bra kritik från elever och föräldrar för detta sätt att jobba. *Men*, det var mycket tidskrävande.

För R2/L3 är balansen mellan formativ och summativ bedömning väldigt viktig. R2/L3 menar att eleverna behöver känna att man ibland gör en slags sammanfattning av det man sysslat med under en tid, att man prövar kunskaperna i ”skarpt läge”. Det kan till exempel vara ett nationellt prov. Eleverna mår bra av att ibland känna att nu har de ”tenterat av” någonting. När det gäller den formativa sidan av bedömningen, så var utvecklingssamtalen med eleverna en mycket central komponent. Detta är oerhört viktigt, säger R2/L3. Lika viktigt är också det som det som sker i klassrummet, eller vid sidan om när man sitter och samtalar med eleverna.

4.4.4 Intervjupersonernas syn på vilka ämnen som passar/inte passar bra till formativ bedömning

Det finns ingen tydlig minsta gemensamma nämnare i lärarnas syn på vilka ämnen som formativ bedömning skulle passa bra eller mindre bra till. L1 använder formativ bedömning i Matematik. L2/R1 å andra sidan menar att Matematik och NO-ämnen är de ämnen som kommer längst ner på hennes lista över ämnen som formativ bedömning passar bäst till. Både L1 och L2/R1 rankar språk högt. R2/L3 som använt formativ bedömning i både NO-ämnet Fysik och i Matematik menar att det passar bättre för Fysik än matematik, men kan användas i alla ämnen. Helena Korp tror att formativ bedömning till exempel passar bra för estetiska ämnen och Idrott och Hälsa.

L1 berättar att hon använder formativ bedömning i matematik men att hon tror att det skulle fungera utmärkt i till exempel svenska och andra språk. Ett ämne som religion säger hon sig ha svårare att bedöma. Bild tror L1 att formativ bedömning skulle fungera bra i. L1 tillägger också här att det arbetssättet som hennes gymnasieskola har, med 1.5 timmars studiepass i veckan, är ett naturligt resultat av formativ bedömning – eleverna söker hjälp i det som de är svaga i.

L2/R1 tror att formativ bedömning passar till Idrott och Hälsa, Slöjd och Bild. Därefter kommer språk eftersom det är så individuellt, och på tredje plats kommer SO-ämnena²⁶. Sist, på fjärde plats, sätter hon NO-ämnena²⁷ och Matematik därför att hon tycker att dessa är mera strukturerade. Matematikböcker till exempel är väldigt kapitelriktade. L2/R1 säger också att formativ bedömning passar bra i sådana ämnen där man använder storyline, till exempel språk.

R2/L3, som varit lärare i Matematik och Fysik, kan inte komma på något ämne som formativ bedömning inte skulle fungera i: ”Nä, jag hittar inget sånt direkt”. När det gäller hans egna ämnen och formativ bedömning så har han tillämpat det mest i Fysik. Matematikens mål, menar R2/L3, är enklare att nå. Det är mer begrepp eleven måste *förstå* i Fysik: ”...bakomliggande begrepp”. Det är också lättare att ha ett resonemang med eleverna i

²⁶ Geografi, Historia, Religion och Samhällskunskap.

²⁷ Biologi, Fysik och Kemi.

Fysik. I Fysiken, säger han, stirrar vi oss inte blinda. Det finns massor av hjälpmedel i Fysik. Men, betonar R2/L3, eleverna måste *förstå* bakomvarande begrepp. Dom kan inte, som i matematiken, bara hämta en formel och stoppa in och få ett svar. Han förtydligar dock att i matematik måste man självklart också förstå, men i matematiken har man ofta fler testtillfällen, mer läxförhör och fler lektioner. Därför tyckte R2/L3 att det var lättare att använda formativ bedömning i Fysik än i Matematik. Han betonar igen att han alltid har försökt att ha en balansgång mellan formativ och summativ bedömning.

Helena Korp säger att hon tror att formativ bedömning kanske är allra effektivast i förhållande till att utveckla mer komplexa färdigheter och förmågor. Hon säger att det *hon* läst mest om är kognitiva färdigheter. Hon tror att formativ bedömning till exempel passar bra för Estetiska Ämnen och Idrott och Hälsa. Hon berättar att Lars Lindström skrivit om formativ bedömning när det gäller Estetiska Ämnen. När det gäller Idrott tror hon inte det finns så mycket skrivet.

4.4.5 Intervjupersonernas upplevda effekter av formativ bedömning på eleverna och lärandet

Samtliga tre lärare har noterat positiva effekter av den formativa bedömningen. L1 säger att en effekt hon ser är att hon sällan har underkända elever i Matematik A och B på gymnasiet, och att hon med ganska stor säkerhet kan säga att det finns enskilda elever som inte skulle ha klarat ett G utan formativ bedömning. L2/R1 säger att en tydlig effekt hon ser av formativ bedömning är att eleverna *vågar* prova saker som de inte är bra på. R2/L3 slutligen, berättar att den formativa bedömningen han gjorde i matematik lyfte eleverna "...nåt så pass [mycket]".

Lärare 1 svarar att hon naturligtvis inte kan mäta den direkta effekten av formativ bedömning, men att hon är helt övertygad om att undervisningen blir bättre, och att hon får kontakt med mycket fler elever än på ett traditionellt sätt. De högpresterande eleverna och de svagare eleverna kommer man ofta i nära kontakt med i traditionell undervisning, men tack vare den formativa bedömningen och uppföljningen kommer L1 i mycket bättre kontakt med: - "...den stora anonyma massan som normalt riskerar att glida med". L1 säger vidare att hon tycker att en positiv mätbar effekt är att en del av hennes kollegor väljer att använda hennes planering, och att även elever som hon inte undervisar kommer och frågar efter hennes planering.²⁸ En tredje effekt L1 berättar om är att hon sällan har underkända elever på A- och B-nivå i matematik på gymnasiet. Ytterligare ett tecken på det positiva med formativ bedömning, berättar L1, är att hon med ganska stor säkerhet kan säga att det finns enskilda elever som inte skulle ha klarat ett G utan formativ bedömning. Det kan t.o.m. bli så att betyget G på en kurs sätter L1 utifrån tät formativ bedömning/uppföljning av en elev. Det kan alltså i ett *sådant fall* vara så att det inte finns något regelrätt skriftligt förhör som ligger till grund för betyget.

L2/R1 säger sig vara tämligen säker på att hon ser den positiva effekten av den formativa bedömningen på eleverna. Genom att se vad eleverna vågade sig på att göra efter ett tags formativ bedömning så är hon ganska säker på att den har positiv effekt. I Engelska fick eleverna ofta själva välja redovisningsform. Vissa valde muntlig redovisning och vissa valde skriftlig redovisning. Nästan i undantagsfall valde eleverna det som de var bäst på. Efter ett tag brukade det svänga, så att eleverna vågade välja det som de var sämre på eftersom de först hade fått göra det som de var bra på. Detta tycker L2/R1 är en mätbar positiv effekt av den formativa bedömningen.

²⁸ Detta är den främsta orsaken till att L1 väljer att vara avidentifierad.

R2/L3 berättar att när han och hans kollega införde formativ bedömning i matematik efter en dansk förebild så var de positiva effekterna väldigt tydliga: ”Det lyfte eleverna nåt så pass [mycket]...”. R2/L3 berättar spontant om systemet som han stötte på i Danmark. Där rådde en bra balans mellan formativ och summativ bedömning, säger han. I matematik hade eleverna fem till sex inlämningsuppgifter av tentamenskaraktär, s.k. bläckräkningsuppgifter. Läraren rättade och skrev ner vilka tankegångar eleven haft när denne räknade och sedan skall eleven svara. R2/L3 säger att detta var ungefär åtta år sedan. Lärarna hade hälften så mycket undervisningstid som matematiklärare i Sverige. I Danmark studerade de med detta sätt matematik på en mycket högre nivå än vi gjorde i Sverige. Resultaten på TIMSS och PISA²⁹ för de danska eleverna, för åtta år sedan, var dock inte mycket bättre än vad gäller svenska elevernas resultat. R2/L3 berättar att han och en kollega försökte införa detta arbetssätt på sin gymnasieskola i Sverige, men utan att ha färre undervisningstimmar. Kollegan gick in i väggen, berättar R2/L3, och själv höll han på att knäcka sig helt. Men säger han: ”Det lyfte eleverna nåt så pass [mycket], men vi fick inte betalt för all övertid”. Han menar att det finns för lite tid till att sätta sig in i *hur* eleven tänker. Vad är det som är/blir fel? R2/L3 menar att man borde ha mindre undervisningstid och mer tid till rättning och respons till eleverna.

4.4.6 Vilka elever får ut mest av formativ bedömning?

L1 pekar på att de svaga eleverna har stor nytta av formativ bedömning, men även de anonyma eleverna i mellanskiktet. L2/R1 påtalar att formativ bedömning kan vara negativt för elever med olika svårigheter, till exempel elever med diagnosen DAMP eller ADHD. R2/L3 slutligen tror att alla elever förmodligen vinner på formativ bedömning.

”De bästa eleverna klarar sig nästan alltid själva”, säger L1. De svagare har stor nytta av formativ bedömning, *men* hon tror även att det gäller en stor del av ”de anonyma” eleverna i mellanskiktet. De sporrar varandra och eleverna med ”strultendens” skärper sig. L1 säger att hon har flera exempel på elever med knappt G i ämnet som går till ett starkt G och till och med till ett VG med hjälp av formativ bedömning.

På frågan om eleverna är medvetna om att de är formativt bedömda så svarar L1 ett nej. Men eleverna är aldrig negativa. En del elever kan ha svårt att komma igång, men efter två till tre gångers tjat kommer de allra flesta igång. Metoden, med att föra loggbok och att analysera sina felaktiga svar efter de skriftliga proven, har effekt på deras arbetssätt även om slutprodukten naturligtvis är svår att mäta. Alla elever känner att de blir bemötta som individer. L1 berättar att hon inte sällan får kommentarer som: ”Du bryr dig”.

L2/R1 säger att hon *inte* tror formativ bedömning är bra för elever med olika svårigheter, som till exempel elever med diagnosen DAMP eller ADHD. Dessa elever lever i ett kaos och vad de behöver är ordning i kaoset, att eleverna inte stör varandra. Formativ bedömning, menar hon, skulle kunna skapa otrygghet för dessa elever. I mindre grupper tror L2/R1 däremot att det kanske skulle kunna fungera för denna typ av elever. Det finns också en grupp elever, de så kallade ”pluggarna”, som initialt inte trivs med formativ bedömning, men när de kommit in i det så brukar de ändra åsikt. På frågan om eleverna är medvetna om att de är formativt bedömda så svarar L2/R1 att de kanske inte direkt är medvetna om det men att de ganska snart förstår skillnaden på att vara formativt och summativt bedömda. Hon tar Engelska som exempel. Istället för att alla elever fick samma text fick de välja bland till

²⁹ TIMSS och PISA är två stora internationella studier som testar matematikkunskaper hos elever. TIMSS testar kursplanens matematik medan PISA testar den matte som behövs för att klara vuxenlivet.

<http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/matematik/matematikpraktiken/matematikensanvomraden/skol/anmatematik.4.47049d691193c95625a8000272.html> 2008-12-08 19.15.

exempel fem olika texter med stigande svårighetsgrad. Hon sade till eleverna att om de förstår alla orden i texten så är den för lätt, men om de bara kan hälften av orden i texten så är den för svår. Lata elever väljer lätt i början säger L2/R1. Hon tog då en diskussion med eleverna som valde för lätta texter, och utmanade dem att välja svårare texter istället. Efter ett tag brukar detta sätt fungera utmärkt och eleverna lär sig själva att hitta rätt nivå.

R2/L3 menar att alla elever förmodligen vinner på formativ bedömning. ”Vi får en väldigt harmonisk skola med elever som känner att de verkligen blivit sedda”, säger han. R2/L3 fortsätter med att berätta att de lärare som bara arbetar med summativ bedömning ofta får relationsproblem till eleverna. Istället för att eleverna fokuserar på kunskap och motivation, berättar Bengt, så ”dissar” de på en missad relation istället. Bengt betonar att från hans perspektiv är nästa *allt* lärande relationsbundet. All undervisning, menar han, bygger på relationer. Genom att använda formativ bedömning skapar man bättre relationer till eleverna.

4.4.7 Behöver en formativ bedömare några speciella egenskaper?

Det råder en stor samstämmighet i lärarnas syn på vilka egenskaper som krävs för att syssla med formativ bedömning. L1 framhåller att man måste vara trygg i sitt ämne för att: ”...prestigelöst kunna närma sig alla elever”. L2/R1 använder sig av en snarlik formulering när hon säger att man som lärare måste ha ”...ett prestigelöst förhållningssätt”, och vara så trygg att man vågar säga att man inte kan allt. Även R2/L3 framhåller även han ämneskunskaperna och ”prestigelösheten”. Helena Korp pekar på två viktiga förmågor snarare än egenskaper. Ämneskunskaper och förmågan att kunna analysera fel.

Hon menar också att det är viktigt att intressera sig för *hur* eleven tänkt när hon/han kommit fram till ett ’felaktigt’ svar.

L1 tror, eftersom formativ bedömning kanske tar lite extra tid i anspråk, att det kan vara svårt att få yngre lärare med familj och med ännu icke fullt utvecklade ämneskunskaper att ta till sig/hinna med formativ bedömning. Formativ bedömning, säger L1, är mer arbetskrävande och kräver mer efterarbete *samt* att man måste vara helt trygg i sitt ämne för att prestigelöst kunna närma sig alla elever. Den av hennes kollegor som hon vet sysslat med formativ bedömning är enligt henne paradoxalt nog pensionär. L1 avslutar med att säga att det kanske är så att ju äldre man är desto mer tid har man, och desto tryggare är man i sitt ämne – något som nog krävs för formativ bedömning.

L2/R1 säger att man som lärare måste ha ”...ett prestigelöst förhållningssätt”. Du måste vara så trygg att du kan säga att du inte kan allt, att du inte är en levande uppslagsbok. Hon fortsätter med att tala om att hon tycker att man måste plocka bort instruktörsrollen, det vill säga att man mera skall finnas till - ungefär som en lots. Lärarens uppgift är inte att sätta målen utan att rikta mot målen. L2/R1 säger vidare att formativ bedömning *tar mer tid*, det är mycket mer för- och efterarbete, till exempel att läsa och svara på loggböcker. Om man undervisar flera klasser i samma årskurs i ett ämne så minskar vinsten med parallellplanering om man arbetar med formativ bedömning. Men, säger hon, det är också *mycket mer tillfredställande*. Vidare, säger L2/R1, så krävs det fler utvecklingssamtal där man tydligt talar om för eleven hur denne ligger till i förhållande till målen, och inte nöjer sig med att skriva till exempel: ”Trevlig tjej, går bra” Ett sådant omdöme säger ju egentligen ingenting, avslutar hon.

R2/L3 framhåller djupa ämneskunskaper som oerhört centrala för att kunna syssla med formativ bedömning: ”...du har inte en chans, inte en chans om du inte har egna kunskaper, och kan sätta i verket bakom, för att göra en formativ bedömning”. Han förtydligar att han inte menar utbildning i formativ bedömning utan rena ämneskunskaper: ”Kunskap om [bara] formativ bedömning räcker inte. *Måste* ha ämneskunskaperna. Annars är du *helt* såld! Då

finns det ingenting”. R2/L3 fortsätter att säga att erfarenhet också är viktig. Man måste som lärare vara lyssnande och reflekterande. Något som han också tror att nyutexaminerade lärare har en vilja att vara. R2/L3 avslutar med att säga att med erfarenheten kommer också insikten att: ”Man kan mindre än man trodde”. Det handlar mycket om lärares öppenhet och personlighet, och att vilja jobba på detta sätt. Öppenhet och prestigelöshet. Han fortsätter: ”Summativ bedömning är det absolut enklaste men inte det bästa”.

När vi frågade Helena Korp om hon tror att en lärare måste ha några speciella egenskaper för att kunna syssla med formativ bedömning så svarar hon att hon inte tänkt på det på det sättet. Hon tror inte att en lärare behöver ha några speciella egenskaper för att kunna ägna sig åt formativ bedömning, utan att alla kan lära sig att arbeta med det på ett konstruktivt sätt. Hon menar dock att läraren måste ha förmågan att kunna identifiera, hos elever, indikationer på de kompetenser man prövar. Korp fortsätter. När det gäller formativ bedömning så gör man en analys av felet för att komma vidare och hon nämner här Piaget som började intressera sig för felet inte bara för att hitta en frekvens utan för att hitta kvaliteter i processen, och brister som man kunde sätta in effektiva åtgärder för att ”greja till”. Man behöver vara duktig på att kunna *analysera* fel, men också duktig på sitt ämne. Man måste kunna förstå ämnet: ”...i sin komplexitet så att man kan se alla möjliga variationer av att ha en relation till det”, säger hon. Hon menar också att läraren måste vara intresserad av att försöka förstå *hur* eleven tänkt när eleven kommit fram till exempel en felaktig lösning i matematik. Som forskare, fortsätter Korp, så intervjuar hon ganska mycket elever och observerar kommunikationsprocesser. Det som eleverna trycker på, och det kommer man också ihåg från sin egen skolgång säger Korp, är att de lärare som bryr sig om elevens lösningsförsök, och detta gäller väldigt *typiskt* i matematik när man *inte* kommit fram till rätt lösning och kört fast, och inte bara *struntade* i ens egna lösningsförsök och sa: Gör så här och visar det rätta sättet, blir mycket mer uppskattade. Eleverna vill att man tittar på det som de har gjort och förklarar och visar eleven. Var bär det inte längre, säger Korp. Här berättar vi hur L1 gör med sina rättade prov (4.4.2). Att eleven får kommentera sina felaktiga lösningar med ett av tre alternativ: slarvat, förstår nu eller förstår fortfarande inte. Ja men det var väl väldigt klokt det, säger Korp spontant. Det innebär att eleven inte ens kan förstå vad felet står för utan kompletterande information, säger hon. Hon menar vidare att en lärare måste kunna få eleverna att känna sig bekräftade och omtyckta. Hon berättar om Israeliska forskare som har forskat på hur man kan utvärdera vad individen kan göra på egen hand och vad individen kan göra med hjälp av andra. Kozulin och Feuerstein, till exempel, har utvecklat program för att höja intelligensen hos barn och vuxna med intellektuella funktionshinder som inte beror på organiska skador, utan för att de inte fått medierat psykologiska verktyg som gör att de kan tänka på en svår nivå. Det kan också vara låg självkänsla som blockerar tänkandet. Intressant är att kärlek också ingår, säger hon. Man måste känna sig bekräftad och omtyckt. Korp överför detta på skolans värld. En lärare skall inte teknifiera för mycket vad som behöver göras – man måste tro på och tycka om eleverna också.

4.4.8 Intervjupersonernas syn på eventuella nackdelar och risker med formativ bedömning

Flera nackdelar och potentiella risker framkommer. Alla tre lärare menar att formativ bedömning är mer tidskrävande än summativ bedömning. Både R2/L3 och Helena Korp betonar att rättvisaspekten när det gäller betygsättningen är viktig. Man måste vara väldigt tydlig mot eleverna om hur betygsättningen går till, och om formativ bedömning i efterhand kan komma att användas summativt. Korp betonar även problematiken kring elevens egen person. Personligheten får inte blandas ihop med kunskaperna vid betygsättning, säger hon.

L1 menar att en nackdel med formativ bedömning är att det är mer tidskrävande. Därför tror hon inte att alla lärare ställer upp på att genomföra formativ bedömning. L1 berättar att hon kanske lägger ner 50 timmar i stället för 45 timmar på en kurs, men å andra sidan är hon för det mesta nöjd; eleverna får vad de skall ha och L1 själv jobbar förmodligen under mycket mindre stress och mår därför bättre som lärare. I sin tjänst har hon dessutom 50 timmar per läsår till stöd/uppföljning av elever där formativ bedömning spelar en viktig roll.

L2/R1 ser inga nackdelar med formativ bedömning mer än de som vi redogjorde för under 4.4.6, nämligen att hon *inte* tror formativ bedömning är bra för elever med olika svårigheter, till exempel elever med diagnosen DAMP eller ADHD. Dessa elever behöver ordning i det kaos de redan lever i. De behöver klasskamrater som inte stör dem, vilket skulle kunna bli fallet med formativ bedömning. I mindre grupper tror L2/R1 däremot att det kanske skulle kunna fungera för denna typ av elever. De lärare som ser fördelar med att kunna parallellplanera flera klasser i samma årskurs kan naturligtvis se en nackdel med formativ bedömning eftersom de inte kan göra detta i samma utsträckning med formativ bedömning, tilläger hon.

R2/L3 pekar på en tydlig risk som han anser kan finnas med formativ bedömning. Det *kan* bli så att om lärarna nästan bara ägnar sig åt formativ bedömning så kan eleverna bli misstänksamma mot andras betyg. Rättvisenaspekten är väldigt helig för elever. Det kan vara svårt att säkerställa rättvisan om man har färre summativa prov. Innan man sätter betyg på eleverna så måste man berätta för dem, att det kan vara så att information som framkommit under formativ bedömning kan hjälpa till att visa att eleven uppnått vissa mål. Han betonar att man som lärare tydligt måste tala om hur man resonerar, och vad man väger in i betygsättningen. Det här och det här tittar jag på. Och det man säger måste man fullfölja.

Helena Korp resonerar på samma sätt som R2/L3 när det gäller att det är viktigt att informera eleverna om vad som gäller. Det är viktigt för eleverna att läraren skiljer mellan det formativa och det summativa, säger Korp. Att eleverna vet vad som gäller så att de vågar visa för läraren vad de *inte* kan utan att riskera betygen. Att de vågar pröva saker de inte kan. Korp pekar på att många lärare tycker att formativ bedömning kräver en större arbetsinsats än summativ bedömning. Hon berättar att Dylan Wiliam säger att nästan alla lärare han möter när han är ute och pratar om formativ bedömning säger att det är så tidskrävande.

En annan sida som är farlig är om man går till skolan som ett identitetsprojekt "...för att bli någon istället för att bli något." Etnologen Jonas Frykman har skrivit om detta. Andy Hargreaves, säger Korp, som också skrivit om detta, säger att ju fler aspekter av en person som hela tiden skall utvärderas, och ju mer man involverar eleven i att skriva under på alla sina tillkortakommanden, *och*, säger Korp, om detta sker i en kultur där de grundläggande maktstrukturerna *inte* är borta *då* blir det elakt, förödande och förgörande för eleven. Viktigt är att eleven kan känna att min person delar jag med de jag tycker om och inte med skolan.

4.4.9 Finns det ett spänningsförhållande i att vara både formativ och summativ bedömare?

Ingen av de tre intervjuade lärarna ser något större spänningsförhållande i att vara både formativ och summativ bedömare. Helena Korp däremot, menar att ett spänningsförhållande existerar.

L1 berättar att hon brukar säga till eleverna att det här med att sätta betyg är "...den otrevliga sidan med lärarjobbet", men det finns så klara och tydliga betygsriterier att det sällan är något problem, och att hon ju faktiskt har betalt för att sätta betyg. Dessutom har hon ett ansvar mot alla de elever hon *inte* sätter betyg på som "...kan slås ut" om hon är för frikostig med betyg till sina egna elever.

L2/R1 ser ingen konflikt i att vara både formativ och summativ bedömare: ”Det tror jag inte”, svarar hon.

R2/L3 ser inte heller han någon konflikt i att vara både formativ och summativ bedömare. Det bästa, tycker han, är att man kan skapa en balans utav summativ och formativ bedömning. Han säger: ”... jag tror inte på att man extremt skall jobba enbart med summativ bedömning eller extremt bara med formativ bedömning...”. Eleverna behöver också ha: ”...dom här anspänningstillfällena /.../ där man säger att nu har vi ett prov”.

Helena Korp är av en lite annan uppfattning än de tre intervjuade lärarna. Hon ser ett spänningsförhållande i att vara både och. Hon säger att *lärarens första uppgift är att lära eleverna något*. Det är tabu på många lärarutbildningar att säga så. Man kan inte ”sätta i” eleverna kunskap. Ur Vygotskijs perspektiv kan man lära ut. Pedagogien är oerhört viktig. Men, säger Korp, det optimala vore förstås om läraren slapp att differentiera och klassificera, men det ingår ju i lärarens uppdrag att sätta betyg, och det kan vara praktiskt eftersom läraren oftast har sett eleven under en lång tid i olika situationer. Det viktiga, menar Korp, är att den summativa bedömningen är underordnad den formativa.

4.4.10 Skolledarens betydelse för formativ bedömning

L1 säger att skolledarens betydelse inte är avgörande för om man kan bedriva formativ bedömning eller inte, men en positiv skolledare underlättar förstås. L2/R1 (ur ett skolledarperspektiv) menar att skolledaren bör förstå att formativ bedömning är ett bra sätt att nå läroplanernas mål, och därför måste stötta de lärare som håller på med formativ bedömning. R2/L3 är av liknande uppfattning (ur ett skolledarperspektiv). Han uppmuntrar de lärare som sysslar med formativ bedömning med högre lön. Helena Korp är helt inne på samma linje som de två rektorerna. Skolledarens roll är viktig för att stödja och uppmuntra.

L1 svarar att det går alldeles utmärkt att genomföra formativ bedömning utan stöd av skolledningen ”...men i mitt fall är skolledningen positiv”. I min årsplan har jag 50 timmar till stöd/uppföljning av elever där formativ bedömning spelar en viktig roll.

L2/R1 menar att arbeta med formativ bedömning baseras på ett annat pedagogiskt sätt att tänka. Ur ett lärarperspektiv måste man ställa sig frågan: ”Vad är mitt jobb?”. Hon fortsätter. Jo, jobbet är ju att tolka mål. Formativ bedömning är ett väldigt bra sätt att komma dit. Det utvecklar förmågan till självbedömning (self-assessment). I sin egenskap av rektor säger L2/R1 vidare att i och med de nya läroplanerna, som kom 1994, blev ju skolan målinriktad och lärarens uppdrag individrelaterat istället för aktivitetsstyrt. Lärarens uppdrag är numera både att bedöma för att betygsätta och att bedöma för att hjälpa, det vill säga att använda sig av formativ bedömning. Sedan 1992 arbetar ju lärarna också i arbetslag vilket ger större chans att se många olika ingångar i ämnena och inte bara strikt utgå från läroböckerna, det vill säga att arbeta ämnesövergripande. Lärare med inställningen att: ”Eleverna skall göra som jag säger” eller att mitt ämne är isolerat och det sköter jag själv, får så klart svårare när de skall löneförhandla med en rektor som ser den formativa bedömningen fördelar, avslutar L2/R1.

R2/L3 är inne på samma linje som L2/R1 när det gäller den formativa bedömningen. Han tycker den formativa bedömningen måste finnas i balans med den summativa bedömningen. Han belönar därför de lärare som sysslar med formativ bedömning: ”...dom lärare som fungerar bra och som jag ger höga löner, dom har mer formativ bedömning och är mer lyhörda...”. Han betonar dock att det inte räcker med att bara tala om att man som lärare använder sig av formativ bedömning för att få högre lön. R2/L3 kontrollerar alltid fakta först. Helst av allt skulle han vilja se en skola där lärarna undervisade mindre och lade ner mer tid på formativ bedömning genom att inte bara rätta prov utan ge tydlig respons till eleverna på

det dom producerat (se det danska exemplet i 4.4.5 ovan), men säger han, ”...under mina sex år som rektor har jag tyvärr inte kunnat genomföra detta”.

Helena Korp tror att skolledarens roll är viktig för lärarnas möjlighet att arbeta med och utveckla den formativ bedömningen. Skolledarens roll *är* viktig, säger hon. Eldsjälar i form av enskilda lärare kan göra så mycket, men de behöver också reflektionspartners och samarbetspartners. Man måste fostra en kultur bland lärarna där lärarna kan frånsäga sig en del maktattribut. Lärarna måste då hitta trygghet på ett annat sätt. En rektor som förstår att lärarna behöver vara trygga i sitt ämne, och att lärarna behöver tid att kommunicera med varandra, är viktig. Det är också viktigt att ha en lönesättningspolitik som gör att man inte är nervös och har prestationsångest av den anledningen. Korp berättar att hon sett skolor där rektorn inte haft så stort inflytande, där arbetslagen inte fungerar, där rektor inte haft makten att styra och ställa med det pedagogiska, utan setts som en administratör. Att alla stänger dörren och sköter sitt gynnar inte en kollektiv pedagogisk utveckling. Då måste man förlita sig till maktattribut istället.

4.4.11 Hur påverkar prov och betygsättning elever

Vi frågade Helena Korp hur elever påverkas av prov och betygsättning.

Korp berättar om amerikanska tester, bland annat en, som hon uttrycker det, ”klockren” studie gjord av Carol Dweck, där helt jämförbara grupper med 12-åringar fått göra matteprov med fem lätta och fem mycket svåra tal (lite svårare än vad man kan kräva av en 12-åring). Hälften av klasserna får talen presenterade som ett *prov* med fem lätta tal som man bör klara och fem svåra tal som är riktigt kluriga, medan i den andra hälften av klasserna får eleverna det presenterat som *uppgifter* med olika svårighetsgrad som klassen tillsammans skall lära sig någonting av. De elever som gjorde det som ett prov fick mycket mindre lösningsfrekvens och få elever hade vågat sig på de svårare uppgifterna. De gav helt enkelt upp lättare. I de klasserna som fått det presenterat som en övning hade nästan alla försökt lösa de svåra talen och en mycket större andel hade klarat dom.

Vi frågade Helena Korp om vad hon tycker om de skriftliga omdömena som det nyligen beslutades om och som skall införas HT 2008 redan från År 1. Korp tror att de är dåliga och refererar till Carol Dweck. Om omdömena är av den sort så att eleverna kan införliva dom som en kvalitetsutvärdering av sig själva så gör eleverna det. Om omdömena istället är av arten att detta skall vi jobba med, detta är dina starka och dina svaga sidor så är de kvalitativa. Kvantitativa omdömen är ofta hämmande *både* för de svaga *och* de starka eleverna. Det svaga barnet sätter epitetet jag är ett IG-barn på sig själv och hämmas av det, medan eleven som fått *MVG också* riskerar att hämmas och inte våga utmana sig själv av rädsla att misslyckas och bli avslöjad som en som inte var ett *MVG*-barn.

Helena Korp betonar att man skall tänka på vad man har i vågskålen. Ibland behöver man ha summativa bedömningar, men man skall göra dom på ett sådant sätt att de inte är förstörande utan utvecklande. I många situationer gör vi slentrianmässigt summativa bedömningar som inte utvecklar utan istället skadar, avslutar Korp.

5 Analys

Under punkt 5.2 – 5.5 analyserar vi de sista fyra av våra fem frågeställningar (1.3). Här jämför vi intervjuresultaten från uppsatsens resultatdel (4) med litteraturfynd och försöker dra några slutsatser. Vi inleder dock med att samla alla fördelar med formativ bedömning under en rubrik (5.1). Alla åsikter från forskaren Helena Korp härrör från intervjun med henne.

5.1 Fördelar med formativ bedömning

Forskning pekar på att formativ bedömning är det starkaste verktyg som finns till hands för att förbättra lärande. Black & Wiliam visar i artikeln *Inside the Black Box* (1998) på fördelarna med formativ bedömning och pekar på att the "effect size"³⁰ av formativ bedömning når värden mellan 0.4 och 0.7. "These effect sizes are larger than most of those found for educational inventions." (1998:141).

Wiliam pekar i en föreläsning, *Assessment, learning and technology: prospects at the periphery of Control* (2007), på att högutbildade människor är friskare, lever längre och har bättre ekonomi (2007:2). Vidare så säger han bland annat att samhället tjänar på att sjukvårdskostnaderna minskas, och att ekonomin växer fortare ju mer välutbildad befolkningen är. "It's just as simple as that", säger Wiliam (2007:2). I föreläsningen berättar han att formativ bedömning är mer än tre gånger så effektivt jämfört med om man minskade klassernas storlek med 30 %. Minskar man klassernas storlek med 30 % ökar lärandet med 20 %, men ägnar man sig åt formativ bedömning så kan lärandet öka med 75 %. Dessutom är formativ bedömning bara en tiondel så dyrt jämfört med att minska klasstorleken (Wiliam, 2007:7). Se punkt 5.2 för en mer detaljerad redogörelse av kostnaderna.

Helena Korp säger vid vår intervju att formativ bedömning är bra. Formativ bedömning ger en disciplin åt studierna och lärandet. Det är verksamt för att utveckla lärandet, säger hon, men inte verksamt för att klassificera. Den är inte differentierande. Traditionell bedömning är sorterande.

L1 framhåller att den tillfredsställelse man får med att jobba med formativ bedömning väl uppväger den extra tid som formativ bedömning tar i anspråk.

I en OECD-rapport som vi diskuterar mer grundligt i 5.2, så säger lärarna i en italiensk studie att när de har eleverna det tredje och sista året, så får de faktiskt tillbaks mycket av den nedlagda extratiden formativ bedömning tar, genom att eleverna är/blir mer självgående.

L2/R1 menar i intervjun att i lärarens uppdrag ingår att tolka mål och rikta mot målen. Hon tycker att formativ bedömning är ett väldigt bra redskap för detta. Det utvecklar dessutom förmågan till self-assessment. I sin egenskap av rektor säger L2/R1 att i och med de nya läroplanerna som kom 1994, blev skolan målinriktad och lärarens uppdrag målstyrt och därmed individrelaterat istället för aktivitetsstyrt. Lärarens uppdrag är att både bedöma för att betygsätta och att bedöma för att hjälpa eleverna att nå uppsatta mål. Formativ bedömning är då ett utmärkt verktyg/hjälpmedel.

R2/L3 menar att alla elever troligtvis vinner på formativ bedömning. "Vi får en väldigt harmonisk skola med elever som känner att de verkligen blivit sedda", säger han.

Vi tycker inte att det finns någon anledning att skriva mer om den formativa bedömningens fördelar här, utan tycker att det för balansens skull istället kan vara intressant att se om solen har några fläckar. Finns det alltså några nackdelar eller risker med formativ bedömning? Vad är det som gör att inte alla lärare sysslar med formativ bedömning när effekterna är så påtagliga?

³⁰ "For research purposes, learning gains of this type are measured by comparing the average improvements in the test scores of pupils involved in an innovation with the range of scores that are found for typical groups of pupils on these same tests. The ratio of the former divided by the latter is known as the *effect size*. (Black & Wiliam, 1998: 140-141)".

5.2 Nackdelar och Risker med formativ bedömning

Vi tycker att vi med hjälp av litteraturstudier och intervjuer kunnat identifiera fem potentiella nackdelar/risker med formativ bedömning. Vi har hittat tre nackdelar ur ett lärarperspektiv, och tre nackdelar ur ett elevperspektiv (en nackdel/risk är applicerbar på både lärare och elever).

Om vi börjar med lärarperspektivet så är den *första* tydliga nackdelen, som framkommer i intervjuerna, att formativ bedömning tar mer tid i anspråk än summativ bedömning. Korp berättar ju att Dylan Wiliam ofta stöter på denna problematik när han träffar lärare. Formativ bedömning är mer tidskrävande. R2/L3 menar ju att lärare som sysslar med formativ bedömning borde ha mindre undervisningstid eftersom den formativa bedömningen är tidskrävande, men han säger också att under sina sex år som rektor har han inte kunnat genomföra detta. L1 berättar att hon tror att det kan vara svårt för yngre nyutexaminerade lärare med familj att hinna med att arbeta med formativ bedömning. L2/R1 pekar på det faktum att vinsten som många lärare ser att kan göra i tid om de har parallellklasser i samma ämne (parallellplanering) minskar med formativ bedömning eftersom undervisning då blir allt mer individualiserad.

Hur hanterar man då den extra tiden formativ bedömning tar? L1 säger att den formativa bedömningen gör att hon kanske lägger ner 50 timmar i stället för 45 timmar på en gymnasiekurs, men å andra sidan är hon ju, som hon uttrycker det, för det mesta nöjd, eleverna får vad de skall ha och L1 själv jobbar förmodligen under mycket mindre stress och mår därför bättre som lärare. Hon berättar ju också att hon har 50 timmar i sin tjänst till stöd/uppföljning av elever, och mycket av denna tid använder hon till formativ bedömning. Nackdelen i tid uppvägs här av en större tillfredsställelse med resultatet av arbetet.

Vi har inte hittat några studier som har mätt hur mycket mer tid som går åt om man som lärare ägnar sig åt formativ bedömning. Som Wiliam påpekar så är utbildningsväsendet (i England) inte speciellt bra på att göra cost-benefit-analyser (CBA) (2007:7). Men Wiliam berättar att man vet att om man reducerar klassernas storlek med 30 % så får man en ökad inlärningshastighet på 20 %. Men säger han, detta kostar £ 20.000 (SEK 274 000)³¹ per klassrum och år. Om man däremot får lärare att använda formativ bedömning i sina klassrum så får man 75 % ökning av inlärningshastigheten till en kostnad av bara £ 2.000 (SEK 27 400) per klassrum och år. ”So that’s why I’m advocating [förespråkar] formative assessment”, säger Wiliam i föreläsningen (2007: 7).

Om kostnaden som Dylan redogör för är beräknad på merkostnader för lärarlöner per klass, och dessa står i direkt proportion till den ökade tiden som behövs till formativ bedömning, så ger en grov skattning vid handen att tidsökningen för formativ bedömning bör vara mellan 5 och 10 %.. Lärare 1 säger ju också att hon kanske lägger ner 50 timmar i stället för 45 på en kurs när hon arbetar med formativ bedömning. Detta innebär ju en tidsökning med lite drygt 10 %, vilket är i paritet med vår grova skattning. I OECD-rapporten som vi nämnt i avsnitt 4.1 och 4.3.2 hittar man intressant information i den italienska studien (2005: 165-170). I en av de två skolorna, La scuola media statale Michelangelo (The Michelangelo School) i Bari i södra Italien, en secondary school³², så diskuteras just att formativ bedömning tar mer tid. *Men* säger lärarna, när de har eleverna det tredje och sista året, så får de faktiskt tillbaka mycket av den nedlagda extratiden genom att eleverna är/blir mer självgående:

Teachers observe that using formative assessment in their classrooms takes more time, but they also emphasise that by the students’ third year, they recuperate [ung. får tillbaka] much of this time. By year three, students are expected to have developed a relatively high level of autonomy, the ability to “learn to

³¹ I början på september 2007 kostade 1 £ c:a 13 kr och 70 öre (<http://www.valutor.se/GBP>).

2009-01-02 var kursen för 1 £ 11 kr och 41 öre.

³² Motsvarar svenska skolans År 7-9 (Förr kallad högstadiet).

learn”, and to make decisions for their own development. This is the teachers’ ultimate goal in using formative assessment. (2005:169).

Detta tycker vi är en mycket intressant iakttagelse som ju talar emot att formativ bedömning skulle ta så mycket mer tid än om man arbetade enbart med summativ bedömning. Detta förstås under förutsättning att man har samma klass under tre år (företrädevis då från första till och med tredje året på År 7-9), eller att man får ta över klasser från kollegor som också vant eleverna vid formativ bedömning. En av oss har kommit i kontakt med samma tankegångar/fenomen under utbildningen till Idrottslärare. En av lärarna på Idrottshögskolan i Göteborg berättade, att om man arbetar målmedvetet med eleverna i År 7 och År 8 i Idrott och Hälsa, med ledarskap och ansvar för det egna lärandet, samt tydliggör målen, så kan man få eleverna att bli i stort sett självgående i År 9. Det man gör i År 9 är en planering tillsammans med eleverna i början på HT. Sedan sköter eleverna en stor del av lektionerna själva, och som lärare lösgör man värdefull tid till att hjälpa de elever som behöver extra stöd för att utvecklas och nå sina uppsatta mål. Man skulle i princip kunna sitta vid sidan om och titta på under hela nian, sade läraren (något skämtsamt förstås).

Eftersom alla lärare vi intervjuat och den litteratur vi läst pekar på att formativ bedömning tar mer tid så kan man nog med ganska stor säkerhet fastslå att så är fallet. Åtminstone tills eleverna är upplärda i självbedömning (self-assessment), då man ju som den italienska studien visar på, kan få tillbaks mycket av den nedlagda extratiden.

Behöver då den extra tiden formativ bedömning tar vara en nackdel? *Nej* menar vi. *Inte* om man får en output i form av nedsatt undervisningstid i sin tjänst eller i form av högre lön motsvarande den extra tid man lägger ner.

Den *andra* nackdelen med formativ bedömning, ur främst ett lärarperspektiv, men även till viss del ur ett elevperspektiv, är det kaos som kan uppstå i klassrummet när man släpper ’makten’ som summativ bedömare och går till att vara en formativ bedömare. Ingen av våra intervjuade lärare har nämnt detta som ett problem, men Black m.fl. beskriver fenomenet så här i *Assessment for Learning* (2003):

As we have seen there is an element of risk involved for both teachers and students, and both, as Roger has described, have to work harder, at least to begin with. Teachers taking on formative assessment are giving their students a voice and in many cases acting so as to make that voice louder. For many teachers that is a difficult road. Control is a big issue in the classroom and teachers, quite rightly, worry about this. Making changes in practice can make a confident teacher feel incompetent. They are setting up an unfamiliar classroom culture and both teacher and students may feel insecure at the start. Teachers have to find their own ways through these problems. However, the KMOFAP teachers also described how empowering their students to learn for themselves made the teacher’s job much more personally rewarding. (2003:98-99)

L2/R1 har dock påtalat risken att *elever* med olika svårigheter, till exempel elever med diagnosticerad DAMP eller ADHD, skulle kunna riskera att må ännu sämre i det kaos som skulle kunna uppstå när man börjar med formativ bedömning. I mindre grupper tror L2/R1 däremot att denna risk är mindre.

Man bör nog också ställa sig frågan om risken för detta kaos är lika stor i Sverige som i England där boken är utgiven, och studierna är gjorda. Mycket i det engelska samhället är förmodligen mer auktoritärt än här i Sverige, reflekterar vi två uppsatsförfattare. Men vi avfärdar inte risken. Däremot håller vi helt med författarna om att det finns en belöning som väntar runt hörnet för läraren som vågar börja med formativ bedömning. En belöning i form av glädjen över att eleverna lär sig mer och presterar bättre. Den väntande belöningen gör att man kanske helt enkelt får ta risken att ett kaos, om än tillfälligt, kan uppstå. Det finns ett

klokt talesätt som lyder: ”Att våga är att förlora fotfästet en stund. Att inte våga är att förlora sig själv.” (Søren Aabye Kierkegaard³³).

Den *tredje* risken med formativ bedömning ur ett lärarperspektiv, är att man kan stöta på patrull ute på skolorna och detta kan göra det svårt att bedriva formativ bedömning. I en föreläsning, *Bedömning för lärande* (2008), på lärarutbildningen vid Malmö Högskola, så visar Anders Jönsson³⁴ på orsaker som gör att det kan vara svårt att bedriva formativ bedömning. Han redogör för en pilotstudie som han och Professor Gunilla Svingby gjort 2007-2008. Fyra lärare på en grundskola (åk 4-9; sv, eng, SO, NO) ingår i studien, och det framkommer att det finns ”...bedömnings-, kunskaps- och ämnesstraditioner som är svåra att kombinera med formativ bedömning” (2008: powerpointbild 26). Att detta är ett stort problem framgår även i *Inside the Black Box* (1998) av Black & Wiliam.

Hur skall man som lärare tackla dessa problem. Det finns nog ingen enkel lösning på problemet. Man är väldigt beroende av ett bra samarbete med sina kolleger eftersom man arbetar i arbetslag. Samtidigt kan man ju inte ”dagtinga med sitt samvete”³⁵. Tror man på formativ bedömning, och vill arbeta med det, kanske enda lösningen ibland är att söka sig till en ny skola där formativ bedömning praktiseras och är accepterad. Det är verkligen synd om det skall behöva vara så.

Den *andra* risken med formativ bedömning, ur ett elevperspektiv, är rättsäkerheten för eleverna när det gäller betygsättningen. Både R2/L3 och Helena Korp pekar på denna risk. R2/L3 säger att om lärarna ägnar mycket tid åt formativ bedömning och har mycket lite summativ bedömning, och istället i efterhand använder den formativa bedömningen summativt så kan eleverna bli misstänksamma mot andra elevers betyg. R2/L3 gav under intervjun följande exempel: om en elev märker att trots att han hade samma resultat på det enda provet som Kalle, och trots att han lämnat in lika exakt lika många laborationer som Kalle, så fick Kalle MVG i Fysik när han själv fick VG. Detta kan bero på att information som framkommit under den formativa bedömningen kan hjälpa till att visa att Kalle uppnått målen för MVG. R2/L3 trycker på att man väldigt tydligt måste informera eleverna om hur man som lärare resonerar och vad man väger in i betygsättningen, och sedan fullfölja detta till 100 %. Helena Korp resonerar på samma sätt. Eleverna måste ha fullständigt klart för sig vad läraren väger in i betygsättningen. Helst skall man inte blanda ihop formativ och summativ bedömning alls, för då kan man riskera att eleverna inte vågar visa vad de *inte* kan.

En lösning på denna problematik skulle kunna vara att, som många andra länder har, ha externa examinatorer. Nackdelen med ett sådant system är att inget som en elev producerat under ett helt år har någon betydelse utan hela betyget hänger på ett enda tillfälles examination. Detta kan vara en stor stress för eleverna. Vi tror att man skulle kunna skriva en hel uppsats om för- och nackdelar med externa examinatorer och stänger därför dörren här.

Den *tredje* och sista nackdelen/risken ur ett elevperspektiv är att den formativa bedömningen skulle kunna bli för personlig och närgången jämfört med den summativa bedömningen. Helena Korp säger i intervjun att faran med den formativa bedömningen kan vara om man går till skolan som ett identitetsprojekt. Korp berättar ju vad Andy Hargreaves skrivit om detta, nämligen att ju fler aspekter av en person som hela tiden skall utvärderas, och desto mer man involverar eleven i att skriva under på alla sina tillkortakommanden så är det inte bra för eleven. Dessutom, fortsätter Korp, som nämnts ovan (4.4.8), om detta sker i en kultur där de grundläggande maktstrukturerna *inte* är borta *då* blir det elakt, förödande och förgörande för eleven. Viktigt är att eleven kan känna att min person delar jag med de jag tycker om och inte med skolan.

³³ Kierkegaard var en dansk filosof och teolog (1813-1855).

³⁴ Anders Jönsson är lektor i utbildningsvetenskap vid Malmö Högskola (HT 2008).

³⁵ Som dåvarande centerledaren Torbjörn Fällidin uttryckte det när centerpartiet skulle vara med och ladda ett kärnkraftverk på 60-70-talet.

Kanske måste eleven dela med sig lite av sin personlighet till lärarna, klasskamraterna och skolan. Pryor & Crossouard (2005) framhåller att i Vygotskijs sociokulturella perspektiv är lärande och identitetsskapande oskiljaktiga (2005:7). De citerar Lave and Wenger: "Learning and identity are therefore inseparable, such that learning implies becoming a different person (and) involves the construction of identity (Lave and Wenger, 1991:53)[Pryor & Crossouards referens]". Med andra ord så innebär allt lärande en förändring av ens personlighet.

En fråga vi ställde oss när vi började arbeta med den här examensuppsatsen, var hur man som lärare skall hinna med att bedöma varje enskild elev formativt. Svaret kanske helt enkelt är att man *inte* skall bedöma alla individuellt. Och om man inte bedömer eleverna individuellt så kanske inte heller den formativa bedömningen blir för personlig och närgången. Hur skall man då gå tillväga? Jo, så här. I intervjun med Helena Korp pekar hon på att Dylan Wiliam, i en föreläsning i Nottingham i september 2007 (*Assessment, learning and technology: prospects at the periphery of Control*³⁶), betonar att det är omöjligt att göra den formativa bedömningen på individnivå. Wiliam menar att man för det första inte betalar tillräckligt för att få "one to one teaching", och för det andra så säger han att det finns bevis på att elever ofta lär sig bättre från varandra än från läraren. Så här svarar Wiliam på en fråga, som en av åhörarna ställde efter föreläsningen, om individualisering av undervisningen:

So if by personalisation you mean individualisation, then it's a daft idea because it's not possible and it's not even smart. But if by personalisation you mean creating different learning environments in which different students can come in in different ways, and that the teaching is adaptive, then I'm totally in favour of it. And actually I would argue that formative assessment is all about personalisation. It's about being more responsive to students, but it's avoiding the trap of individualisation, which is impossible to do because we don't actually allow one to one teaching, because we don't actually pay enough for it. And secondly I'm actually not convinced it's a good idea. We have lots of evidence that children and students often learn better from each other than they do from teachers. So for me personalisation is about opening up teaching, it's about making it more responsive and it's about making more of the students more engaged, but it's not about individualisation. (Wiliam, 2007:15)

I citatet säger Wiliam således att det varken är möjligt eller speciellt smart att individualisera undervisningen. Istället gäller det att skapa så många olika lärandemiljöer i undervisningen, så att olika elever kan få olika ingångar utifrån sina personligheter (Wiliam, 2007:15). Tidigare i föreläsningen menar Wiliam att man till exempel inte kan hålla på att testa vilka olika lärostilar alla eleverna har med avsikten att försöka anpassa undervisningen till varje elevs behov. Ibland behöver eleverna utmanas med undervisning som *inte* är anpassad till just deras lärostil, menar Wiliam. Det som eleverna behöver är en balans mellan det som ligger innanför respektive utanför deras lärostil. Här är ett långt men *mycket* beaktansvärt citat från föreläsningen:

The conclusion from this is that teaching is interesting because learners are so different, but only possible because they're so similar. And that's why learning is a 'liminal' or 'threshold' process at the boundary between control and chaos. You cannot respect the individuality of every single child, but also you don't have to. The difficulty is learning to cope with—and reducing—that complexity into something that's

³⁶ Föreläsningen finns på internet i följande former:
som Mp3-fil: http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote_audio.mp3 (länken finns på denna sida: http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote_transcript.pdf 2009-01-04 18.20),
som transcript: http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote_transcript.pdf (2009-01-04 18.25)
och som videoföreläsning <http://www.alt.ac.uk/altc2007> (2009-01-04 18.40).

manageable. It's also why all that research on learning styles is completely fruitless.—loads of stuff on learning styles and students doing VAK inventories—it's all a waste of time. Partly because it's impossible to actually cater for the individual needs, and secondly it's not even a good idea. Can I ask you all to fold your arms? [Wiliam riktar uppmaningen till alla åhörare på föreläsningen] Now do it the other way. Learning in your preferred learning style is like folding your arms the way you like doing it: it's comfortable, it's natural, it feels easy. Learning outside your preferred learning style is like folding your arms the other way, and it feels really weird. But what's interesting is you actually then start to have to think about what is involved in folding your arms. And doing it the way that you don't find comfortable actually gives you more insight into what is involved in folding your arms, than doing it the way you like. So what's really important is kids need a balance between being inside and outside their preferred learning styles. And you don't need to know which kids are in which stage at which time. You just need as a teacher to vary your teaching style. (2007:5).

Det sista Wiliam säger i citatet är alltså att det som läraren behöver göra är att variera sitt sätt att undervisa. På så sätt blir alla individer tillgodosedda utan att undervisningen för den skull hela tiden är individualiserad. Den formativa bedömningen, säger Wiliam, kan alltså med fördel ske i helklass därför att ingen lärare hinner låta *alla* eleverna förklara sina svar:

So you can't get kids to explain their answers. Teachers always say to me "Oh I'd get every child to explain their answer." But they never do, because by the time you've heard from the twenty-third child, the rest of the class is losing the will to live. And so they never do hear from every child. (2007:9)

Om hela klassen får vara med och svara på lärarens frågor så kan dessutom ingen elev gömma sig:

And it's these kinds of decisions, these kinds of adjustments to student learning, at a whole class level, is what the research has shown makes the biggest difference in creating both pedagogies of engagement and pedagogies of contingency. Because when you actually require a response from every single kid, it has nowhere to hide in the classroom. So everybody has to be engaged, and the teacher is constantly adjusting their teaching. Maybe five percent of teachers can do this currently. (2007:10)

Den tredje risken med formativ bedömning ur ett elevperspektiv, att bedömningen blir för personlig och närgången, skulle man alltså delvis kunna undvika om man som Wiliam föreslår i sin föreläsning (2007) ägnar sig mer åt formativ bedömning på *helklassnivå*.

5.3 För vilka skolämnen passar formativ bedömning?

Alla tre intervjuade lärare talar sig varma för formativ bedömning i just sitt ämne. L2/R1 som undervisade enbart i Idrott de första tio åren tog med sig sina erfarenheter av formativ bedömning till sin engelskundervisning. L1 som använder formativ bedömning i Matematik tror att det kunde passa bra i Svenska och språkämnen samt i Bild. R2/L3 tror inte att det finns något ämne som formativ bedömning inte skulle kunna användas i. L2/R1 placerar Matematik och NO-ämnena längst ner på sin lista över ämnena som passar bra till formativ bedömning. Överst placerar hon Idrott och Hälsa samt Bild. Helena Korp tror att formativ bedömning är bäst för att testa komplexa förmågor och nämner Bild samt Idrott och Hälsa som utmärkta ämnena för formativ bedömning. Av följande citat från Black m.fl. (2003) tycker vi att man kan dra slutsatsen att lärare i Idrott och Hälsa och Bild är goda föredömen på hur formativ bedömning kan bedrivas, men att alla ämnena med fördel kan använda sig av formativ bedömning:

If we return to the wider question with which we started this section, we can see that formative assessment is relevant to all school subjects and, although different techniques may be more or less useful in different subjects, all the broad strategies are applicable to all subjects. Provided that they are open to new ideas, teachers can learn a great deal by observing good practice in other subjects. /.../ About

half-way through the project one of the teachers said to us. 'We know why you started with maths and science. We are the remedial group aren't we?' By looking at good formative practice in other subjects (especially physical education and art), they had realised that formative assessment was often well established in other subjects. (2003:74)

Black m.fl. anser alltså att formativ bedömning är relevant i alla skolämnen, och trots att olika tekniker kan passa olika bra i olika ämnen, så är de stora strategierna applicerbara på alla ämnen. Vidare säger Black m.fl. att lärare kan lära sig mycket om formativ bedömning genom att studera andra ämnen. Intressant att notera är slutet på citatet. Här framgår att det var lärarna i matematik och NO som hade mest att lära. De hade insett att formativ bedömning ofta var väl etablerat i andra ämnen, speciellt Bild och Idrott och Hälsa. R2/L1:s indelning (4.4.6) är alltså slående lik vad Black m.fl. förmedlar. Det är också intressant att notera att L2/R1 tog med sig sina egna erfarenheter från Idrott och Hälsa till Engelskan. Hon arbetade ju enbart som Idrottslärare under sina första tio år.

I vår uppsats fokuserar vi ju på skolämnena Matematik, Engelska samt Idrott och Hälsa. Idrott och Hälsa kanske har den naturligaste ingången av de tre ämnen vi fokuserat lite extra på. Vi vill här gå tillbaks till vad vi sade under 1.2, nämligen att den vanligaste träffen vi fick på skolämnena, när vi sökte på uppsatser som innehöll sökordet formativ bedömning, var Matematik. Det var klart överrepresenterat. Ett ämne vars lärare (i Black m.fl:s studie) var de som kanske var *minst* bekanta med formativ bedömning.

Vi har en idé om att Matematik kanske passar bättre för det som Pryor & Crossouard kallar konvergent formative assessment (4.3.3), eftersom ämnet matematik har så tydligt definierade mål i de nationella kursplanerna, medan Engelska och speciellt Idrott och Hälsa kanske passar bättre till divergent formative assessment (4.3.3) eftersom dessa ämnens mål öppnar för många fler vägar dit, och till exempel ger större möjligheter till frågor med öppna svarsalternativ. Vi tycker att konvergent formative assessment på pappret verkar mycket lättare att arbeta med, och det är kanske därför det är överrepresenterat bland sökresultaten vi hänvisar till i stycket ovan. Det är kanske också så att det är lättare att sprida metodiken till kollegor i något som inte är så komplicerat att genomföra och beskriva. Vi argumenterar, i 6 Slutdiskussion, vidare kring att konvergent formative assessment kanske är en bra startpunkt för dem som vill pröva på att börja med formativ bedömning.

5.4 Vilka egenskaper bör en formativ bedömare besitta?

De tre lärarna som vi intervjuat levererar en ganska samstämmig syn på vilka egenskaper som behövs för att bli en bra formativ bedömare. Man måste ha en djup ämneskunskap, vara väldigt erfaren och kunna närma sig eleverna prestigelöst och även våga säga att man inte kan allt. Detta betonar också Black & Wiliam (1998), som säger att läraren måste fråga sig om han/hon verkligen vet tillräckligt mycket om sina elevers fattningsförmåga för att kunna hjälpa varje elev: ”'Do I really know enough about the understanding of my pupils to be able to help each of them?' (1998:144)”. Helena Korp pekar på två viktiga förmågor snarare än egenskaper. Hon nämner också ämneskunskaper som väldigt centrala, men pekar också på förmågan att kunna analysera fel. Hon menar att det är viktigt att intressera sig för *hur* eleven tänkt när denne kommit fram till ett 'felaktigt' svar.

Ingen av intervjupersonerna har nämnt egenskapen att behärska språkets komplexitet, men vi tror att språket är väldigt centralt, eftersom man som Vygotskij säger, lär av varandra genom detta: ”Det i särklass viktigaste psykologiska redskapet är språket. Det är genom språket som människan blir delaktig i andras perspektiv och det är genom språket som sociokulturella erfarenheter förmedlas” (Forsell, 2005:119).

I sin föreläsning (2007) så menar Wiliam att den läraren som kan bedöma sina elever formativt i helklass under pågående lektion är en oerhört skicklig lärare. Men, säger han,

endast 5 % av lärarna klarar det här. Wiliam säger också att vad vi behöver är teknologiska hjälpmedel så att fler kan utföra den här formativa bedömningen i helklass:

And it's these kinds of decisions, these kinds of adjustments to student learning, at a whole class level, is what the research has shown makes the biggest difference in creating both pedagogies of engagement and pedagogies of contingency. Because when you actually require a response from every single kid, it has nowhere to hide in the classroom. So everybody has to be engaged, and the teacher is constantly adjusting their teaching. Maybe five percent of teachers can do this currently. Now what I'm suggesting is that we need to move towards more sophisticated methods of evidence identification [37, 38]³⁷. I mean currently the great teachers do this with dry erase boards. "Everybody hold up an answer." "Give me a fraction between one sixth and one seventh." "Write it down." "One over six and a half?" Interesting answer; shows me that they're thinking. But we need to explore the use of technology in order to capture that information, so that we can actually begin to do something smart with it. (2007:10)

Helena Korp kommenterar Wiliams föreläsning så här vid vår intervju med henne:

Den handlar om formativ bedömning "...och hur man kan hitta strategier för att systematisera det på gruppnivå i flykten under väg på en lektion", utan att eleverna gör uppgifter och lämnar in och att man sedan har långt tid på sig. Hur man som lärare kan hantera och ta in information om hur gruppen begriper saker just där och då, för att kunna ta nästa steg i undervisningen. Korp fortsätter: "Då kommer man ju naturligtvis in på att man behöver vara *rutinerad* med en *oerhörd kapacitet* och analysera och fatta beslut snabbt ... jätteflexibel förstås, det låter väldigt svårt".

Helena Korp menar alltså att man måste ha en "oerhörd kapacitet" och kunna analysera och fatta beslut mycket snabbt.

Det krävs förmodligen mängder av egenskaper för att vara/bli en bra formativ bedömare och vi har gått igenom ett antal här under punkt 5.4. Man kanske istället skall fråga sig vad man *inte* skall ha för egenskaper, och ger Wiliam ordet. Skall man tro Wiliam, som säger att nya lärare faktiskt är ganska dåliga, så kanske man *inte* skall vara nykläckt lärare – om nu *det* kan klassas som en egenskap!:

And actually, new teachers are actually pretty bad. You don't really learn to teach at all well until you're six or seven years into the profession. And some recent data from Australia shows that the amount of value added by teachers actually carries on increasing for about twenty years. Basically almost all teachers are almost useless when you start. [laughter] And you're halfway decent by the time you finish. There's nothing harder than teaching. (2007:3).

Detta uttalande ligger ju helt i linje med vad våra intervjuade lärare säger. För att kunna syssla med formativ bedömning behövs mycket erfarenhet och djup ämneskunskap.

Vi avslutar den här analysen med att lyfta fram en egenskap som vi tycker skall rankas högt. Nämligen att *våga släppa kontrollen och involvera eleverna i lärandet*. I det här lite längre citatet kan man också läsa mellan raderna att lite skådespelartalanger nog inte skadar!:

The changes that follow from working at improving their [the students'] formative assessment also result in changes in teachers' perception of their role as a teacher. It would be too simplistic to say that teachers who focus on formative assessment see themselves as facilitators and shun [undviker] the role of dictator (even though in fact they do!). A teacher takes on the role of facilitator, coach, lecturer, scaffolder [ställningsbyggare], group animator, orchestral conductor or any other role that is needed to enable their students to learn as well as they can. It is misleading to say that that [så!] formative assessment require a teacher to act in a closely defined way. However, it does demand that the motivation that makes a teacher act in a given way is always to involve the students in the learning and to allow the students to be aware of their learning successes. (2003:99)

³⁷ Siffrorna hänvisar till de powerpointbilder Wiliam använde under föreläsningen. Dessa kan hämtas på: http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote.pdf 2009-01-07.

5.5 Spänningsförhållandet i att vara både summativ och formativ bedömare

I boken *Respekt för läraryrket* (Colnerud & Granström, 2002) menar författarna att samhällets uppdrag till skolan är något motsägelsefullt: ”Åke Isling (1980) har påtalat samhällets motstridiga beställning till skolan; dels skall skolan verka för en jämlik socialisation (ge samma elever samma möjlighet till utbildning), dels effektuera en ojämlig kvalificering (sortera genom betygsättning)” (2002:33). Detta skulle man kanske kunna tolka som att det existerar ett spänningsförhållande mellan att vara formativ bedömare (att stötta varje enskild elevs lärande) och att vara summativ bedömare (att sätta betyg för att sortera).

Ingen av de två intervjuade lärarna som fick frågan om det finns ett spänningsförhållande såg något större problem med att ha dubbla roller. Lärare 1 menar att det sällan är något problem. L2/R1 ser inte heller hon något problem med de dubbla rollerna.

Vad säger då litteraturen och forskarna om ett eventuellt spänningsförhållande. Helena Korp menar att lärarens första uppgift är att lära eleverna något. Ur Vygotskijs perspektiv, menar Korp, kan man lära ut. Pedagogien är oerhört viktig. Korp menar att det optimala vore om läraren slapp att differentiera och klassificera, men eftersom det ingår i lärarens uppdrag så skall det göras. Det viktiga menar Korp är att den summativa bedömningen är underordnad den formativa.

Pryor & Crossouard (2005) menar att summativ och formativ bedömning är intimt sammanflätade, och säger att de därmed kritiserar tidigare idéer om formativ bedömning. Men, Pryor och Crossouard är noga med att poängtera att i det västerländska utbildningssystemet har summativ bedömning en så stark tradition och position att den har stor påverkan på identitetsskapandet³⁸.

Black & Wiliam (1998) menar också att man inte kan sära på formativ och summativ bedömning även om det är en stor skillnad på att bedöma för att betygsätta och rapportera jämfört med att bedöma för att stödja lärandet. Men säger de, ingen har bättre tillgång till vad eleven presterat, i olika situationer över en lång tid, än elevens lärare. Det är därför naturligt att läraren är involverad i den summativa bedömningen: “...they have access to the performance of their pupils in a variety of contexts and over extended periods of time” (1998: 148). Men Black & Wiliam menar också i slutet på *Inside the Black Box*, att det behövs mer forskning om hur lärarna förstår och hanterar förhållandet mellan sina formativa och summativa roller.

Med Black & Williams tankar i färskt minne så kan man säga att det finns ett visst spänningsförhållande mellan att vara summativ och formativ bedömare. Det är kanske så att det är den enskilde lärarens förmåga att finna balansen mellan de två bedömningsätten som är avgörande för hur stor spänningen blir.

³⁸ We would claim that summative assessment is one of the most powerful of these institutionalised discourses, because it creates texts – marks, academic reports and qualifications – which reify aspects of identity. /.../ Moreover they ascribe and inscribe identities in highly differentiated ways, which means that the contribution of the educator can be of critical importance in defining the narratives through which student identities are constructed.

6 Slutdiskussion

Vi har kommit fram till att begreppet formativ bedömning är förhållandevis nytt och vi vågar säga att det säkert är så att många lärare arbetar med formativ bedömning utan att känna till själva begreppet. Vi har vidare kommit fram till att formativ bedömning passar för alla skolämnen, men att vissa metoder kan passa bättre eller sämre för olika ämnen. Både intervjuer och litteratur ger vid handen att man för att syssla med formativ bedömning bör ha djup ämneskunskap, stor erfarenhet och ett prestigelöst och stödjande förhållnings sätt mot eleverna. Att ha förmågan att kunna analysera fel, och att vara kvicktänkt lyfts också fram.

Vi har hittat ett antal nackdelar och potentiella risker med formativ bedömning som man bör vara medveten om. Det är mer tidskrävande än summativ bedömning. Framförallt lärare men även elever kan uppleva att ett mindre kaos uppstår när alla skall delta och ta ansvar för sitt lärande. Vidare kan det vara svårt att införa formativ bedömning på en skola om där finns konservativa bedömnings-, kunskaps- och ämnestraditioner. Man skall vara medveten om att eleverna kan uppleva att betygsättning som baseras på tidigare formativ bedömning kan upplevas som lite diffus och orättvis - en rättssäkerhetsaspekt. Man skall också vara medveten om att det kan uppstå ett spänningsförhållande mellan att vara både en objektiv summativ bedömare och en ”coachande” formativ bedömare. Slutligen bör man känna till att det finns en liten risk att den formativa bedömningen kan upplevas som för personlig och därmed närgående. Skolan kan uppfattas som ett identitetsprojekt.

Det är alldeles uppenbart att formativ bedömning är en oerhört stark metod som stärker lärandet ”nåt så pass [mycket]”³⁹. Om formativ bedömning bedrevs i sina starkare former på samtliga svenska skolor skulle det säkert få en dramatisk påverkan på lärandet, speciellt för de svagare eleverna. I dag går var tionde elev ut från År 9 med underkänt i ett eller flera av kärnämnen Matematik, Svenska och Engelska. Detta är en stor ekonomisk kostnad för samhället och upplevs ofta som ett misslyckande av den enskilde eleven.

Vi tror att det behövs forskning, dels på i vilken utsträckning formativ bedömning redan bedrivs i svenska skolor, och dels på hur mycket extra tid formativ bedömning tar, eller om det fullt utvecklat kanske till och med sparar tid. Vidare tror vi att det kan vara intressant att jämföra svenska studier med studier i framförallt övriga nordiska länder eftersom våra kulturer är ganska lika.

Vad som i synnerhet behövs är en samhällsekonomisk analys – en cost-benefit-analys - om effekterna av att införa formativ bedömning på bred front. Om en sådan analys, som säkert inte är helt okomplicerad att göra, kommer fram till att den samhällsekonomiska nyttan är stor, så blir den naturliga frågan hur man skall implementera den formativa bedömningen i undervisningen i skolorna. Det är nog ingen lätt uppgift. Black och Wiliam menar i *Inside the Black Box* (1998) att statsmakterna, skolorna och lärarna i den anglosaxiska västvärlden är fixerade vid nationella prov. Av bland annat den anledningen trodde man, när artikeln skrevs 1998, att man nog inte kunde införa formativ bedömning ”ovanifrån”, utan att den formativa bedömningens spridning måste skötas av mindre enheter av skolor med eldsjälar (lärare).

Det vore förmodligen ett stort paradigmskifte om man fick statsmakterna i västvärlden att säga att formativ bedömning är viktigare än summativ bedömning. Och det kanske inte är så konstigt när stora delar av vårt utbildningssystem bygger på klassificering och differentiering.

Om man tar fasta på vad Pryor och Crossouard (2005) säger, nämligen att formativ och summativ bedömning är tätt sammanflätade, så kan utgångspunkten istället vara att sprida budskapet om den formativa bedömningen som ett förträffligt komplement till den summativa bedömningen.

³⁹ Östgötsk dialekt som en av informanterna använde i förstärkande syfte.

Vi tror, precis som, Black och Wiliam (1998), på eldsjälarna, men förordar också en spridning underifrån och från sidorna – genom utbildningen av nya lärare, och genom fortbildningen av verksamma lärare. Pryor och Crossouard delar ju in formativ bedömning i konvergent och divergent. Vi tror att ”nya” lärare som saknar den djupa ämneskunskapen, erfarenheten och kanske det prestigelösa förhållningssättet gentemot eleverna, med fördel försiktigt skulle kunna börja med konvergent formativt assessment. Det vore förstås bra om alla lärarstudenter fick ordentlig utbildning i formativ bedömning. Att börja med något som man inte ens känner till är ingen bra utgångspunkt. Vi uppsatsförfattare har ju inte någon gång, inom ramen för vår lärarutbildning, hört talas om *begreppet* formativ bedömning, även om vi, som vi nämnde i förordet, nu i efterhand, med nyvunnen kunskap om vad formativ bedömning är, kan se att flera av våra lärare implicit berört och/eller tillämpat det.

Vi tror vidare att man skall försöka ta fram en metodbok på svenska om formativ bedömning. Den kunde ta upp både generella metoder som man kan använda, men även mer ämnesspecifika metoder. En sådan metodbok skulle kunna vara ett utmärkt hjälpmedel för yngre lärare men även för äldre lärare som tidigare inte sysslat med formativ bedömning i någon större utsträckning. Boken skulle också kunna behandla spänningsförhållandet som kan uppstå när man är både formativ och summativ bedömare.

Vi avslutar uppsatsen med att ställa frågan: *Vilken lärare skulle kunna vara ointresserad av en metod som kan öka på hastigheten i lärandet med upp till 75 %?* Det är mer än tre gånger så effektivt jämfört med om man minskade klassernas storlek med 30 %. Dessutom är metoden bara en tiondel så dyr (Wiliam, 2007:7). *Vilken pedagog kan vara ointresserad av en sådan metod?* Kanske några som inte vill, och kanske några som inte kan. Vi tror mycket på formativ bedömning och förvånas över att det diskuteras så lite pedagoger emellan. Vi kommer säkerligen att fortsätta att diskutera formativ bedömning efter att uppsatsen är klar, och förhoppningsvis kommer vi att samla på oss många exempel på både generella och ämnesspecifika metoder.

Vem vet, kanske kommer metodboken vi föreslagit från någon av oss två. Eller båda.

7 Referenser

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. Berkshire: Open University Press.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80(2), 139-148. Hämtad 2008-01-20. <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HSL Förlag.
- En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen* (2007). Departementspromemoria. Stockholm: Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2008-11-30. <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/09/59/33/422eb9d2.pdf>
- Forsell, Anna (Red.). (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se Hämtad 2008-01-20.
- Kvale, Steiner (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. www.studentlitteratur.se
- Longman Dictionary of Contemporary English* (2003). England: Harlow: Pearson Education Limited.
- Lärarens handbok* (2002). Lärarförbundet. Stockholm: Lärarförbundet.
- OECD rapport (2005). *Formative Assessment - IMPROVING LEARNING IN SECONDARY CLASSROOMS*. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org.
- Pryor, John & Crossouard, Barbara (2005). Forskningsrapport. A Sociocultural Theorization of Formative Assessment. Konferens: *Sociocultural Theory in Educational Research and Practice*, University of Manchester (2005-09-08/09). Hämtad 2008-12-18. http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/pryor_crossouard.pdf
- Svenskt språkbruk* (2003). Stockholm: Norstedts
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiliam, Dylan (2007/2008). Changing Classroom Practice, *Educational Leadership*, Vol. 65(4), 36-42. Hämtad 2009-01-21 http://www.rbteach.com/rbteach/PDFs/el200712_wiliam.pdf

World wide web

Jönsson, Anders (2008). Föreläsning 2008-10-15: *Bedömning för LÄRANDE*. Malmö Högskola. Hämtad 2009-01-02.
http://www.larandebedomning.se/LUT_081015.ppt#458,1,Bedömning för

Popham, W.J. (2006). Rapport. *DEFINING AND ENHANCING FORMATIVE ASSESSMENT*. Los Angeles: University of California. Hämtad 2008-12-14.
http://www.ccsso.org/projects/SCASS/Projects/Formative_Assessment_for_Students_and_Teachers/Meetings/Oct06/webpages/documents/Meeting_Folder/B%20Popham%209-15-06%20DEFINING%20FORMATIVE%20ASSESSMENT%20version%202.0.doc

Wiliam, Dylan (2007). Föreläsning. Assessment, learning and technology: prospects at the periphery of Control. *The 2007 Association for Learning Technology Conference* i Nottingham, England (2007-09-05). Hämtad 2009-01-04.
http://www.alt.ac.uk/docs/altc2007_dylan_wiliam_keynote_transcript.pdf.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1

Frågor till Lärare 1, och Lärare 2/Rektor 1 samt Rektor 2/Lärare 3

Vad har du för bakgrund?

1. Hur och när kom du i kontakt med *begreppen* formativ och summativ bedömning?
2. Hur går du tillväga? Kan du ge några exempel?
3. Hur ofta gör du formativ bedömning?
4. Kan du mäta effekten av formativ bedömning ?
5. Vet eleverna om att de är 'formativt bedömda'?
6. Finns det någon konflikt mellan att vara både formativ och summativ bedömare?
7. Tycker du att alla lärare skulle få utbildning i formativ bedömning?
8. Vilka ämnen tror du formativ bedömning passar bäst till?
9. Vilka elever tror du får ut mest av formativ bedömning?
10. Tror du att det krävs några speciella egenskaper hos en lärare för att denne skall kunna arbeta med formativ bedömning?