



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Formativ bedömning - ett begrepp under utveckling?

En forskningsöversikt som analyserar begreppet  
formativ bedömning i förhållande till formativ undervisning.

Agnes Svensson &  
Ingrid Palmgren  
Ämneslärarprogrammet, Bild och  
Visuell kultur



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGBD1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Fil. Dr. Beatrice Persson  
Examinator: Fil. Dr. Kajsa G Eriksson  
Kod: VT17-6030-01-L9BD1G

---

Nyckelord: Formativ undervisning, Formativ bedömning, Lärande bedömning, formativt förhållningssätt,

## Abstract

Författarnas syfte med denna forskningsöversikt är att undersöka hur formativ undervisning förhåller sig till formativ bedömning. De redogör för begreppen formativ undervisning samt formativ bedömning i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv. Båda begreppen berör kunskapsutveckling där det sociokulturella samspelet inkluderar både elever och lärare.

Formativ undervisning är ett begrepp som författarna haft som startpunkt. Det är en variant på begreppet formativ bedömning som Åsa Hirsh (2017) använder i sin bok *Formativ undervisning*. Den didaktiska och vetenskapliga relevansen kring detta nya begrepp undersöks i förhållande till det äldre begreppet formativ bedömning.

Formativ bedömning är ett populärt pedagogiskt begrepp vars utveckling synliggörs och olika definitioner ställs mot varandra i ett jämförande syfte. Båda begreppen problematiseras, hur de används och vad de betyder. Detta arbete ger insikt i begreppens vetenskapliga förankring och kontextuella användning i praktiken.



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte &amp; frågeställningar.....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Metod.....</b>	<b>3</b>
	3.1 Val av ämne samt undersökningsområde .....	3
	3.2 Litteratursökning, källor, verktyg och arbetssätt .....	3
	3.3 Avgränsning och struktur.....	3
	3.4 Etiska överväganden .....	5
<b>4</b>	<b>Sociokulturell teori.....</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Resultat: FORMATIV BEDÖMNING.....</b>	<b>6</b>
	5.1 Formativ bedömning - begreppets historik .....	6
	5.2 Fem nyckelstrategier.....	8
	5.3 Bedömningstraditioner.....	9
	5.4 Formativ bedömning i ett internationellt forskningsperspektiv.....	11
	5.5 Formativ bedömning i Anders Jönssons tolkning.....	13
	5.6 Formativ bedömning utifrån Skolverkets perspektiv.....	16
<b>6</b>	<b>Resultat: FORMATIV UNDERVISNING.....</b>	<b>18</b>
	6.1 Begreppets historik .....	18
	6.2 Formativ bedömning i relation till formativ undervisning .....	22
	6.3 Formativ undervisning; andra röster.....	24
<b>7</b>	<b>Resultat: Formativ bedömning och formativ undervisning i jämförelse.....</b>	<b>26</b>
<b>8</b>	<b>Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>29</b>
	8.1 Formativ bedömning och formativ undervisning, vad har de gemensamt och vad skiljer dem åt? .....	30
	8.2 Vad tillför det nya begreppet formativ undervisning?.....	32
	<b>Referenser .....</b>	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>

# 1 Inledning

Denna forskningsöversikt har för avsikt att sammanställa, och analysera relevant litteratur i relation till vårt gemensamma syfte och frågeställningar. Författarna bakom denna studie har gemensamt låtit syfte och frågeställningar växa fram genom diskussion i kombination med litteratursökning och handledning.

När vi diskuterade vad vi var intresserade av att undersöka upptäckte vi båda att vi under vår VFU (verksamhetsförlagd utbildning) hade mött handledare vars förhållningssätt och undervisning gick emot det vi lärt oss i vår utbildning. Vi upplevde att vi i diskussion med våra respektive handledare var oförmögna att framgångsrikt argumentera för våra egna pedagogiska ståndpunkter. Vi började utifrån det prata om vilken typ av lärare vi ville vara och hur vår framtida undervisning skulle se ut. Vi märkte att diskussionen utgick mycket från negationer, hur vi *inte* ville bli som lärare. Vi kunde formulera förhållningssätt, kunskapssyn, värderingsord och en typ av undervisning som vi *inte* ville anamma. Vad vi faktiskt såg som bra och eftersträvansvärt i didaktiskt avseende kändes lite svävande och svårfångat när vi pratade om det.

Vi började därför söka efter begrepp, lärandeteorier och förhållningssätt som kunde belysa, problematisera och ge argument för våra egna pedagogiska ideal. Vi pratade om processinriktad pedagogik, den radikala estetiken och estetiska lärprocesser men fastnade till sist för formativ bedömning. Ett begrepp vars språkliga sammansättning, kan signalera betyg, maktutövning och bestämmande. Vår bild av formativ bedömning hade mycket lite att göra med dessa negativa associationer, vi såg begreppet mer som ett processinriktat förhållningssätt med en mängd metoder och tekniker.

Formativ bedömning har behandlats mycket under vår utbildning men har utifrån våra egna erfarenheter inte varit förankrat i den praktik vi mött ute på VFU. På grund av att vi inte sett framgångsrik formativ bedömning i praktiken, upplever vi begreppet som flyktigt och svårt att konkretisera. Ämnet i vårt examensarbete uppstått ur det vi upplevt som svårfångat i vår egen utbildning (Stukát, 2011, s. 20). Vi märkte snart under vårt litteratursökande att begreppet formativ bedömning var brett och splittrat, med så många alternativa definitionsförslag och vitt skilda förhållanden till praktisk tillämpning att det var svårt att

överblicka. Vi började därför söka en ingång i begreppet som kunde rikta och fokusera innehållet i vår forskningsöversikt.

En alldeles nyutgiven bok väckte vår nyfikenhet. Åsa Hirsh gav i januari 2017 ut boken *Formativ undervisning* i genren facklitteratur och hon vänder sig i första hand till yrkesverksamma lärare och rektorer. I boken presenterar hon begreppet formativ undervisning som fokuserar på undervisningen, specifikt på hur undervisningen analyseras och utvecklas utifrån elevens behov. Vid första anblick tänkte vi att begreppet potentiellt kunde ge oss teoretiska verktyg för att belysa, problematisera och ge argument för vår framtida praktik. Vi valde därför att undersöka begreppet formativ undervisning i förhållande till formativ bedömning i syfte att utveckla ökad förståelse för de båda begreppen samt dess relation till varandra. Med hjälp av denna fördjupade förståelse hoppas vi i framtiden kunna prata med visshet med elever, kollegor och föräldrar om hur vi ser på vår undervisning. Vi vill finna ord för att uttrycka vad vi tycker är viktigt och varför, samt hur våra didaktiska perspektiv skiljer sig från de som presenteras i äldre läroplaner.

Eftersom begreppet formativ undervisning är ett så nytt begrepp, ansåg vi att det var viktigt att pröva begreppets vetenskapliga och didaktiska relevans. Hur används begreppet? I vilket syfte? Vad skiljer egentligen formativ undervisning ifrån formativ bedömning? Detta var frågor som vi utgick ifrån när vi sökte litteratur. Vi misstänkte att begreppet formativ undervisning vuxit ur ett behov som begreppet formativ bedömning inte tillgodoser. Det kanske rörde sig om en potentiell forskningslucka? För att undersöka detta sökte vi vetenskapliga texter och annan relevant litteratur kring begreppen.

## **2 Syfte & frågeställningar**

Vårt syfte med denna forskningsöversikt är att undersöka begreppet formativ undervisning i förhållande till formativ bedömning, för att utveckla ökad förståelse för båda begreppen samt begreppens relation till varandra.

### **Frågeställningar:**

- Vilka likheter och skillnader finns och vilka är begreppens gemensamma beröringspunkter?
- Vilken vetenskaplig och didaktisk relevans har begreppet formativ undervisning?

## 3 Metod

### 3.1 Val av ämne samt undersökningsområde

När vi hade gjort valet att skriva om formativ bedömning hittade vi boken *Formativ undervisning* av Åsa Hirsh genom så kallade cookies. Genom att söka på ord som bedömning, formativ bedömning, kunskapsutveckling, framåtsyftande undervisning och så vidare genererades en anpassad annons som dök upp i flödet på Facebook. Annonsen var från Bokus och boken som väckte vår nyfikenhet hette *Formativ Undervisning* av Åsa Hirsh (2017). Boken hade inte kommit ut ännu men vi satte upp oss på bevakning för att kunna köpa boken så snart den givits ut. Vi såg att boken eventuellt kunde kasta nytt ljus på begreppet formativ bedömning. Boken gavs ut i genren facklitteratur psykologi och pedagogik.

### 3.2 Litteratursökning, källor, verktyg och arbetsätt

Vi har tagit hjälp av bibliotekarier på Humanistiska- och Pedagogiska biblioteket för att göra kvalificerade sökningar i olika databaser. Förutom universitetsbibliotekets Supersök har vi även gjort sökningar i databasen Eric (Education Resources Information Center).

Vi har vid ett par tillfällen haft rådgivande samtal med Catharina Valenta som är universitetsadjunkt i bild och slöjd på Konstnärliga fakulteten, HDK (Högskolan för design och konsthantverk), Göteborgs Universitet. Hon har själv arbetat som lärare och har ett stort intresse och kunskap kring bedömning. Vi har haft en mailkonversation med författaren och forskaren Åsa Hirsh där vi haft möjlighet att ställa specifika frågor kring hennes bok och hennes förståelse eller tolkning av begreppet formativ undervisning. Vi har även haft en mailkonversation med Pia Köhlmyr, doktor och universitetslektor vid institutionen för språk och litteraturer vid Göteborgs universitet. Bedömning ingår i hennes forskningsområde och hon har svarat på våra frågor kring begreppet formativ bedömning utifrån ett internationellt perspektiv. Ursprungligen skrev vi delar av texten på varsitt håll, när vi kommit lite längre i vår skrivprocess lade vi våra delar i ett gemensamt dokument i Google docs för att kunna samarbeta och se utvecklingen i vårt gemensamma arbete.

### 3.3 Avgränsning och struktur

Forskningsområdet kring formativ bedömning är stort och vi förstod tidigt att vi behövde begränsa oss och förtydliga vilken del vi ville undersöka med just vår forskningsöversikt. Vår

litteraturstudie är en textanalys, en jämförande studie där flera texters innehåll har studerats för att granska teoretiska beskrivningar av de två begreppen formativ bedömning och formativ undervisning. Vi har valt att undersöka dessa två begrepp på följande sätt.

När det gäller formativ bedömning har vi valt att ringa in tre olika områden, som är intressanta och relevanta utifrån vår position som ämneslärarstudenter i relation till våra frågeställningar. Det tre områdena avgränsar och riktar forskningsöversikten vilket behövs då den behandlar det vida och frekvent omskrivna begreppet formativ bedömning. Det första området är utifrån ett historiskt och internationellt perspektiv. Vi ser detta som relevant då det visar på hur begreppet formativ bedömning har vuxit fram och utvecklats inom internationell utbildningsvetenskaplig forskning. Inom detta område är det främst litteratur av bedömningsforskarna Paul Black och Dylan Williams vi studerat. Sökningar i samtliga databaser (internet och google inkluderat) på formativ bedömning, ger alla träffar som inkluderar Paul Black och Dylan Wiliam. De har givit ut flera böcker och artiklar och har sedan 90-talet varit tongivande i forskningssammanhang kring formativ bedömning.

Det andra området är formativ bedömning så som vi mött begreppet i vår egen utbildning. Den representeras av Anders Jönssons (2016) bok *Lärande bedömning*. Boken används som kurslitteratur i bedömning för blivande bildlärare på HDK. Vi har även använt oss av samma bok andra upplagan (2013) i jämförande syfte. Vi ser det som relevant att ta med och kritiskt behandla det perspektiv på bedömning som just nu är rådande för den utbildning vi går.

Det tredje området belyser ett svenskt utbildnings- och bedömningsperspektiv via Skolverket (2011) och den svenska läroplanen *Lgr 11* som utgångspunkt. Där har vi valt ett stödmaterial som tidigare ingått som kurslitteratur i vår utbildning; *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför* av Helena Korp (2011). En sökning på skolverkets hemsida [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) med sökordet *Kunskapsbedömning* ledde oss till kunskapsöversikten *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter* av Annika Karlsson och Agneta Grönlund (2011). Dessa två publikationer tillsammans med aktuell information från Skolverkets hemsida representerar hur formativ bedömning presenteras av Skolverket. Detta område är relevant och intressant för oss i vår framtida profession då vi behandlar det stödmaterial som verksamma lärare har att tillgå angående bedömning på Skolverkets hemsida.



Resultatet är strukturerat så att vi först redogör för formativ bedömning, begreppets uppkomst, utveckling och definitioner utifrån de valda områden som presenterades ovan. Sedan undersöks Hirsh (2017) definition av begreppet formativ undervisning samt dess vetenskapliga och didaktiska relevans. De båda begreppen jämförs därefter presenteras resultaten och en analys kring dessa.

Studien har validitet utifrån vårt perspektiv som ämneslärare. Forskningsområdet kring formativ bedömning och dess angränsande områden har en bredd som vi inte haft möjlighet att undersöka fullt ut här. Till exempel har det valts bort att närmare studera och analysera alla de verktyg som anses fungera formativt. Begreppet formativ bedömning har stor popularitet och utbredd användning internationellt men fokus ligger här på hur begreppet används inom svensk forskning. Det går att hitta begreppet formativ undervisning i ett fåtal vetenskapliga studier vilket redogörs för, men vi har valt att enbart använda Hirsh (2017) i studiens jämförande del.

### 3.4 Etiska överväganden

Vi har följt de etiska riktlinjer som kurslitteraturen rekommenderar. Föresatsen har varit att tydligt redovisa vilka tankar som är hämtade från annan forskning samt vilka tankar som är författarnas egna. Alla resultat i forskningsöversikten är inkluderade oavsett hur väl de passar ändamålet. För att resultaten i forskningsöversikten ska kunna granskas och ifrågasättas finns tydliga referenser och sidhänvisning (Stukát, 2011, s. 138-143).

## 4 Sociokulturell teori

Forskningsöversikten är skriven utifrån ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv. Det är ett perspektiv som präglar författarnas undervisning på Göteborgs Universitet och som ligger i linje med intentionerna för den kommande yrkesutövningen. Begreppen formativ undervisning samt formativ bedömning utforskas utifrån ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv. Båda begreppen berör kunskapsutveckling i ett sociokulturellt samspel som inkluderar både elever och lärare i den specifika kontext som skolan utgör.

Den Sociokulturella teoretiska traditionen har sin upprinnelse i Lev Semenovitch Vygotskijs arbete omkring 1930 i dåtidens Sovjetunionen. Till skillnad från tidigare teorier frångick Vygotskij tanken att lärande var något individuellt och menade istället att lärande var något

som skedde hela tiden och i samspel med andra människor. (Säljö, 2012, s. 185-197). Allt lärande, liksom våra tankar och handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Grundläggande i det sociokulturella perspektivet på lärande är intresset för hur vi människor förvärvar och sedan använder våra kognitiva resurser (Säljö, 2010, s. 18, s.135).

## **5 Resultat: FORMATIV BEDÖMNING**

Här presenteras resultaten i forskningsöversikten. Första delen handlar om begreppet formativ bedömning, först begreppets historia, sedan så som vi tolkat det utifrån de områden som vi undersökt. Den andra delen handlar om begreppet formativ undervisning begreppets historia, sedan hur det låter sig definieras och då med fokus på Åsa Hirsh (2017) bok *Formativ undervisning*. Kapitlet avslutas med en jämförelse mellan de båda begreppen.

### **5.1 Formativ bedömning - begreppets historik**

Formativ bedömning är ett gammalt begrepp som vunnit ny popularitet. Det har funnits i internationella forskningssammanhang sedan 50-talet och i Norden sedan 70-talet. Det som förmodligen bidrar till att begreppet upplevs som nytt är att det fick sitt stora genombrott i Sverige och i andra delar av världen först under 1990-talets slut. Detta genombrott och begreppets stora spridning brukar sammankopplas med publicerandet av Black och Williams (1998) forskningsöversikt *Assessment and Classroom Learning* (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 7).

Begreppet formativ bedömnings kan härledas tillbaka till Michael Scriven (1967) som myntade begreppen formative evaluation och summative evaluation i sin text *the methodology of evaluation* som är ett kapitel i antologin *Perspectives of curriculum evaluation*. I kapitlet används begreppet formativ utvärdering för att beskriva utvärderingsprocesser som hade betydelse för den pågående utvecklingen av kursplanen (Scriven, 1967, s. 41). Begreppet formativ utvärdering populariserades av Bloom, Hastings och Madaus (1971) som vidgade användningsområdet för Scrivens (1967) begrepp, och satte begreppet i relation till den enskilda eleven och dennes lärande (Cizek, 2010, s. 5-6). Begreppet börjar i och med kopplingen till eleven och dennes lärande närma sig vår samtida förståelse av begreppet formativ bedömning.

Orsaken till att begreppet formative evaluation utvecklades till att bli formative assessment ligger i den allmänna förståelsen av orden (ur en brittisk kontext). I utbildningssammanhang kopplas ordet evaluation till att värdera ett resultat av informationen som insamlats, som att betygsätta ett prov. Ordets betydelse liknar svenska ordet bedömning som betyder värderande utlåtande över något (SAOL, 2017) Ordet assessments betydelse är mycket bredare och avser en planerad process för insamling av relevant information angående elevens styrkor och svagheter samt planerade undervisningsåtgärder utefter elevens lärandebehov (Cizek, 2010, s. 6).

Medan både Scriven (1967) och Bloom et al. (1971) använde termen evaluation så väljer Royce Sadler (1989) att använda sig av ordet assessment. Det har gått nästan 20 år mellan de två förstnämnda texterna och Sadlers (1989) artikel, under den här tiden har begreppet feedback börjat etableras inom bedömningsforskning (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 8). Sadlers (1989) artikel från den refereegranskade tidskriften *Instructional Science* synliggör feedbackens viktiga roll för vad han kallar formative assessment (som översätts till formativ bedömning). Sadler (1989) menar att feedback inte bara bör ha riktningen, lärare till elev, utan anser att eleven ska genom stöd från sin lärare, lära sig att värdera och bedöma det egna lärandet. För att denna typ av självskattningsprocess ska fungera krävs det att eleven görs medveten om målen för lärandet, övas i att jämföra och värdera resultat i förhållande till målen samt får hjälp att utveckla sätt att minska diskrepansen mellan vad eleven presterar och vad som eftersträvas. Både denna typ av självskattning och feedback ingår i begreppet formativ bedömning (Sadler, 1989, s. 122, 142).

Nio år efter Sadlers (1989) artikel utkom, publicerar Black och Wiliam (1998) forskningsöversikten som *Assessment and Classroom Learning* i den refereegranskade tidningen *Assessment in Education*. Forskningsöversiktens syfte är dels att hitta bevis för att formativ bedömning förbättrar lärandet samt att belysa teoretiska och praktiska problem associerade med formativ bedömning. De presenterar olika didaktiska problem som de genom en sammanställning av relevanta bedömningsstudier har kunnat urskilja. Författarna fann att lärare visar låg förståelse för formativ bedömning samt att deras praktiska utövande av formativa praktiker är otillfredsställande. I forskningsöversiktens avslutande kapitel fastslår de att det är möjligt att utifrån studien säga att formativ bedömning förbättrar lärandet. Black & Wiliam (1998) påpekar dock bristen i att den sociala kontexten i stort sett varit obehandlad i studiens litterära urval "all the assessment processes are, at heart, social processes, taking

place in social settings, conducted by, on and for social actors.”(s. 56). Författarna framhåller att forskningsöversikten inte mynnat ut i någon optimal modell för hur formativ bedömning bör se ut, utan snarare vägledande principer. De menar att förändringarna som krävs är stora och måste göras av den enskilde läraren genom att denne sätter sig in i formativ bedömning och inkorporerar den i sin praktik på sitt sätt. Reformen kommer ta lång tid och kräva stöd från både forskare och praktiker (Black & Wiliam, 1998).

## 5.2 Fem nyckelstrategier

I vårt arbete med begreppet formativ bedömning har vi ofta stött på fem nyckelstrategier. Inledningsvis antog vi att det var en och samma uppsättning av strategier som åsyftades, men det har visat sig att det finns olika versioner som olika forskare använt sig av. Sadler (1989), Black och Wiliam (2009), Wiliam och Thompson (2008) samt Wiliam (2010) är några vanliga referenser till dessa nyckelstrategier. Nedan presenteras Wiliams (2010) fem nyckelstrategier samt en översatt och något modifierad version som förekommer i metodboken *Handbok i formativ bedömning* som riktar sig till lärare, skriven av Leahy och Wiliam (2015).

1. Clarifying, sharing and understanding learning intentions and criteria for success;
  2. Engineering effective classroom discussions, questions, and tasks that elicit evidence of learning;
  3. Providing feedback that moves learners forward;
  4. Activating students as the owners of their own learning; and
  5. Activating students as instructional resources for one another.
- (Wiliam, 2010, s. 36)

1. Klargöra, dela och förstå lärandemål
  2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande
  3. Ge feedback som för eleven framåt
  4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
  5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande
- (Leahy & Wiliam, 2015, s.13)

Nyckelstrategierna är tänkta att vara till hjälp för att kunna förena praktik och teori när det gäller formativ bedömning. Även om det finns flera varianter av dessa nyckelstrategier, så verkar majoriteten ändå använda dem för att både definiera och applicera formativ bedömning (Wiliam, 2010) (Jönsson, 2016) (Korp, 2011) (Karlsson & Grönlund, 2011) (Hirsh, 2017). De ses som gynnsamma eller till och med nödvändiga för att arbeta med formativ bedömning. Problemet verkar vara att någon sådan universell och generell uppsättning med strategier har varit svår att enas kring. Att arbeta med formativ bedömning styrs till stor del av den kontext som undervisningen verkar inom, därför har flera olika forskare haft behov av att göra sin egen version av dessa strategier (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 22). Skolverket har sin version av de fem nyckelstrategierna där de justerat dem så att de passar det svenska skolsystemet och är kopplade till de svenska kurs- och ämnesplanerna (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 16-17). Till och med forskningsöversikten som presenterar olika forskningsresultat inom fältet formativ bedömning har en uppsättning nyckelprocesser som är hämtade från Black och Wiliam (2009, s. 8). Där författarna gjort en tabell med "vår översättning och modifiering" (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 39). Hirsh & Lindbergs (2015) forskningsöversikt har som syfte att kartlägga begreppet formativ bedömning, att själva göra modifieringar på det som kartläggs verkar falla utanför översiktens syfte, men finns likväl med. Alla verkar vilja göra en egen modell av formativ bedömning och dess nyckelstrategier. Anders Jönsson (2016) tar inte upp några nyckelstrategier eller nyckelprocesser i sin bok *Lärande bedömning*. Han presenterar däremot fyra punkter för att definierar begreppet lärande bedömning. Dessa fyra punkter ligger nära de fem nyckelstrategierna.

Vi återkommer till dessa fem nyckelstrategier i vår forskningsöversikt, läsaren får då ha i åtanke att det finns olika varianter och att det inte alltid går att fastställa vems fem nyckelstrategier som åsyftas i den litteratur som behandlas. När vi i denna forskningsöversikt nämner de fem nyckelstrategierna använder vi Wiliams (2010) fem nyckelstrategier översatta till svenska av Birgitta Önerfält i boken *Handbok i formativ bedömning* av Wiliam och Leahy från 2015.

### 5.3 Bedömningstraditioner

Genom att ställa begreppet formativ bedömning bredvid begreppen normrelaterad bedömning och mål-/kriterierelaterad bedömning kan vi förtydliga definitionen av formativ bedömning.

Dessa två bedömningstyper har funnits och finns fortfarande i den svenska skolan, även om dess betydelse har varierat.

Normrelaterad bedömning grundas i en psykometrisk kunskapsförståelse som växte fram under tidigt 1900-tal i Sverige. Under den här tiden var psykologins intresse för intelligensmätningar stort, i sådana mätningar sågs intelligenskvoten som ett mått på individens medfödda kognitiva förmåga (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 9). Utifrån normrelaterad bedömning värderas varje enskild elevs prestation i förhållande till elevgruppens prestationer som helhet. Elevernas individuella betyg är alltså ständigt beroende av hur gruppen som helhet presterar, inte av individens prestation i sig (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 9). Denna bedömningstradition var väl etablerad i Sverige före 1994 då vi hade en betygsskala från 1 till 5 (Jönsson, 2016, s. 13-18). Som bedömningstradition lever den normrelaterade bedömningen kvar i den svenska skolan även om förhoppningen är att den ska fasas ut och ge plats för bedömning som överensstämmer med det målrelaterade betygssystem som vi har idag (Skolverket, 2016a).

Mål-/kriterierelaterad bedömning bygger på andra grundantaganden om kunskap och lärande än en normrelaterad bedömning. Inom mål-/kriterierelaterad bedömning finns det två dominerande och sinsemellan konkurrerande lärandeteoretiska uttolkningar som grundas i å ena sidan kognitivistiska å andra sidan konstruktivistiska perspektiv (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 9-11). Den centrala skillnaden mellan dessa perspektiv ligger i hur de behandlar kunskap. I tidiga former av mål- och kriterierelaterad bedömning var det kognitivistiska perspektiv på lärande som dominerade. Detta innebar att kunskap sågs som hierarkiskt uppbyggd, från kunskaper med låg kognitiv nivå som faktakunskap, till hög kognitiv nivå som analys. Den lärande individen tillägnade sig kunskap först på en låg kognitivnivå för att sedan kunna lära på en högre kognitivnivå (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 10). Det kognitivistiska perspektivet vilar på den grundläggande förståelse av kunskap som något som finns utanför människan, som ska inhämtas, konstruktivistiska perspektiv tar avstånd från sådana antaganden. Konstruktivismen är en teoribildning med många förgreningar inom vilken kunskap ses som något som konstrueras, i en specifik kontext. Inom teoribildningen dras en skiljelinje som är relaterad till huruvida kunskap ses som individuellt konstruerad eller socialt konstruerad (socialkonstruktivism). Inom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ses kunskap som något som tar form människor emellan, i relation till den/de miljöer och sammanhang där kunskaperna formas/ används samt till de redskap som finns (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 11).

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att normrelaterad bedömning och den psykometriska förståelsen tillhör de tidigare läroplanerna och formativ bedömning är anpassad till den nuvarande läroplan *Lgr11* (Skolverket, 2011) som har en mål-/kriteriebaserad bedömning. Inom de olika bedömningstraditionerna är det skillnad i hur bedömningsinformationen behandlas. Bedömningsinformation i formativ bedömning ställs i relation till olika mål/kriterier, medan den i normrelaterad bedömning förhåller sig till andra elever. (Jönsson, 2016, s. 13-18). Inom ett normrelaterat system där bedömningar görs baserat på sortering och jämförelse mellan individer fyller formativ bedömning ingen funktion (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 9).

#### 5.4 Formativ bedömning i ett internationellt forskningsperspektiv

Två tunga namn som ständigt återkommer då man undersöker formativ bedömning är Black och Wiliam. Paul Black är professor emeritus vid Department of Education and Professional Studies, King's College i London och Dylan Wiliam är chef över Learning and Teaching Research Center, Educational Testing Service i Princeton, New Jersey. Black och Wiliam har ständigt funnits med i referenslistorna till den litteratur om formativ bedömning vi läst i vår utbildning samt inom litteratursökandet i anslutning till denna studie. Därför valde vi att ta en närmare titt på deras bidrag inom fältet för formativ bedömning.

Black och Wiliam (1998) väckte det utbildningsvetenskapliga intresset för begreppet formativ bedömning genom forskningsöversikten *assessment and classroom learning*. De konstaterar redan på artikelns första sida att formativ bedömning är ett begrepp som saknar en allmänt vedertagen och entydig definition. Inom ramen för artikeln definierar författarna formativ bedömning som "all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged." (Black & Wiliam, 1998, s. 7).

Fältet som kan sägas beröra formativ bedömning utifrån deras vida definition är mångfacetterat och komplext (Black & Wiliam, 1998, s. 8). De illustrerar Black och Wiliam genom att jämföra referenslistor från två studier av Natriello (1987) och Crooks (1988). De båda studierna berör båda formativ bedömning och fungerar som en baslinje för forskningsöversikten. De båda studierna hade 91 respektive 241 referenser i sina

referenslistor, jämförelsen visar att endast 9 av dessa referenser kunde hittas i båda studiernas referenslistor (Black & Wiliam, 1998, s. 8). Detta ser vi som anmärkningsvärt, speciellt då Natriello (1987) och Crooks (1988) studier publiceras med ett års mellanrum. Jämförelse visar på fältets mångfald och bredd som det såg ut redan på 80-talet. Begreppet har sedan dess ökat i popularitet inte bara inom forskningsvärlden utan också i skolan bland praktiserande lärare och skolledare (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 7).

I artikeln *working inside the black box* från 2004 tar Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam upp begreppet *assessment for learning* som på svenska kallas bedömning för lärande. Deras definition av begreppet är; bedömning vars utformning och praxis tjäna syftet att främja elevers lärande. Bedömning för lärande skiljer sig alltså från bedömningspraktiker vars huvudsakliga syfte är att rangordna eller certifiera kompetens. Bedömningspraktiker kan främja lärande om de ger information som lärare och elev kan använda som återkoppling för att bedöma sig själva och varandra samt för att modifiera undervisningen. Black och Wiliam avslutar med att nämna att bedömning (som i sammanhanget uppfattas som bedömning för lärande) blir formativ bedömning först då informationen som samlas in faktiskt används för att anpassa undervisningen för att möta elevernas lärandebehov (Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. 2004, s.10). Man kan utifrån Black et.al (2004) resonemang förstå att bedömning för lärande enligt författarna är ett förstadium till eller del av formativ bedömning, men i resten av artikeln behandlas begreppen som synonymer. Denna tvetydig behandling av terminologin visar på att fältet även för de erfarna är svårt att navigera igenom.

Vissa forskare föredrar begreppet bedömning för lärande framför formativ bedömning. Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James, och Stobart (2002) pekar på att det finns en betydelsefull skillnad i begreppens funktion (citerad i Wiliam, 2014, s. 4). Broadfoot et.al (2002) anser att formativ bedömning i praktiken inte behöver betyda mer än bedömning som utförs ofta och behöver inte nödvändigtvis främja lärandet. De vill med begreppet bedömning för lärande fokusera på *hur* eleven med hjälp av bedömningsinformationen ska på bästa möjliga sätt ta sig vidare mot lärandemålet. Broadfoot et.al (2002) definierar bedömning för lärande som “the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (citerad i Wiliam, 2014, s. 4).



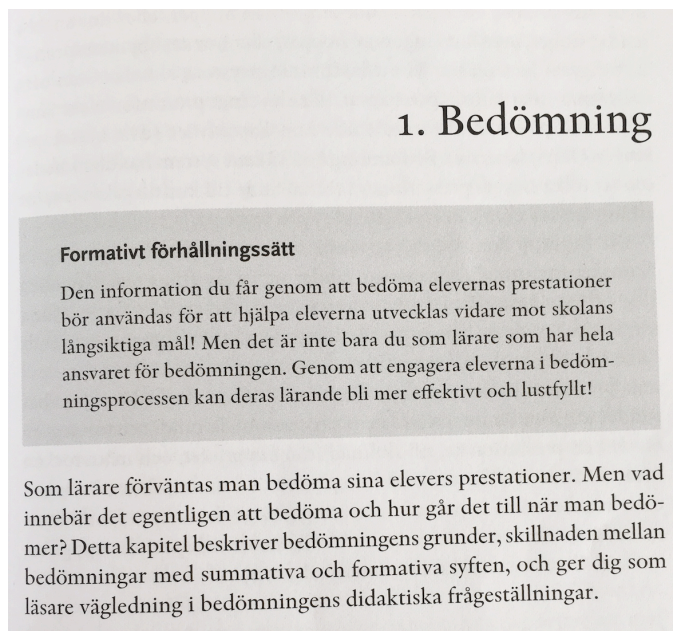
Det finns så många och skilda åsikter och uppfattningar om vad som är eller inte är formativ bedömning att många talar förbi varandra i diskussionen. Diskussionen kring de olika perspektiven och deras benämning är inte fruktsam. Det är bäst att avbryta debatten och acceptera att människor kommer fortsätta använda begreppen såsom det passar dem. Författarna väljer därför att ge en inkluderande definition istället för en exkluderande (Leahy & Wiliam, 2015, s. 21).

## 5.5 Formativ bedömning i Anders Jönssons tolkning

Anders Jönsson bedriver forskning om formativ återkoppling och bedömningsmatriser. Han är biträdande professor i naturvetenskapernas didaktik vid Högskolan i Kristianstad. (Jönsson, 2016, s. 3). Här undersöks hur Jönsson (2016) förhåller sig till begreppet formativ bedömning i sin bok *Lärande bedömning*. Även om boken inte i första hand handlar om begreppet formativ bedömning utan ett annat begrepp (lärande bedömning) så är boken intressant av flera anledningar. För det första anser vi att Jönssons begrepp lärande bedömning ligger väldigt nära det mer traditionella begreppet formativ bedömning. För det andra är boken relevant för att det är en bok som används som kurslitteratur på Göteborgs Universitet Ämneslärarprogrammet, där blivande bildlärare utbildas på HDK. Boken får därför representera hur HDK väljer att presentera begreppet formativ bedömning till sina lärarstudenter. Slutligen är Anders Jönsson också relevant eftersom han har formativ återkoppling som sitt forskningsområde och har skrivit flera artiklar som är publicerade på Skolverkets hemsida. Boken *Lärande bedömning* upplaga 2 (2013) används i jämförande syfte.

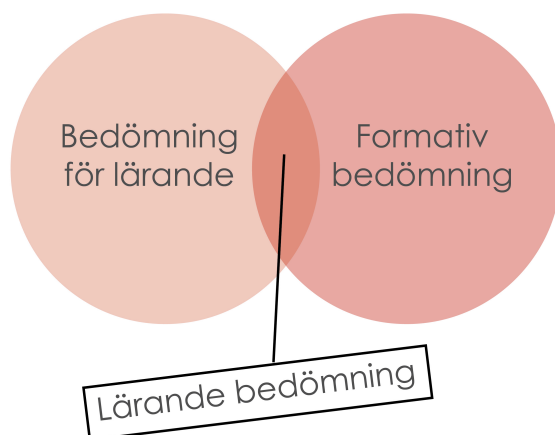
Boken är intressant utifrån hur formativ bedömning tolkas genom att använda ett nytt begrepp - lärande bedömning, men även bokens upplägg och utformning är intressant. Om vi börjar med bokens upplägg så har författaren valt att skilja på praktik och teori genom att montera isär begreppet formativ bedömning. Han tar ordet formativ och använder det till något han kallar formativt förhållningssätt, sedan tar han ordet bedömning och använder det genom att kalla bedömningen för lärande bedömning. Han vill skilja på det han anser har med bedömning att göra - praktiken, med det han anser har med förhållningssättet i undervisningen att göra - teorin (Jönsson, 2016).

Hans sätt att arbeta med begreppen formativt förhållningssätt och lärande bedömning är att använda det formativa förhållningssättet som ett teoretiskt filter genom att inleda alla bokens kapitel med en grå faktaruta som placerats direkt under kapitlets rubrik. Dessa rutor har alla samma rubrik: formativt förhållningssätt. I denna ruta sammanfattas hur det formativa förhållningssättet kan framhävas i varje enskilt kapitel och användas som ett filter till kapitlets övriga innehåll (Jönsson, 2016).



*Exempel på faktaruta, formativt förhållningssätt (Jönsson, 2016, s. 13).*

Det som Jönsson beskriver i den här rutan och kallar ett formativt förhållningssätt är nära det som flera forskare skulle definiera som formativ bedömning. I den grå faktarutan talar författaren direkt till läsaren och belyser ett förhållningssätt som ska komplettera eller förstärka bedömningspraktiken.



I Jönssons (2016) definition av begreppet lärande bedömning ser han lärande bedömning som en sammansmältning av begreppet bedömning för lärande och formativ bedömning. Två begrepp som ofta ses som synonymer (Karlsson, A., & Grönlund, A. 2011, s. 67). Det finns bedömning *för* lärande som syftar på bedömning som stödjer elevernas lärande, sen finns det bedömning *av* lärande som handlar om att kontrollera vad eleven kan just nu (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 24). Istället för att se på bedömning som kunskapsmätning, vill Jönsson (2016) att bedömning ska handla om att tolka eller beskriva det som presterats utifrån dess kvalitet och undvika att sätta siffror på lärandet. Hellre hur bra, än hur mycket. Fyra punkter pekar ut det som skiljer lärande bedömning från andra bedömningar.

1. Mål och kunskapskrav kommuniceras tydligt till eleven.
2. Uppgifter konstrueras för att kunna ge information om var eleven är i förhållande till målet.
3. Information från bedömningen används för att stödja elevens utveckling.
4. Eleverna är involverade i bedömningsprocessen.

(Jönsson, 2016, s. 20)

Nyckelstrategierna finns inte med i Anders Jönssons (2016) bok. De fyra punkter som han anser definierar begreppet lärande bedömning ligger ganska nära Wiliam & Leahys (2015) nyckelstrategier:

1. Klargöra, dela och förstå lärandemål
2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande
3. Ge feedback som för eleven framåt
4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande

(Leahy & Wiliam, 2015, s.13)

Trots att Jönssons fyra punkter liknar de fem nyckelstrategierna så har vi inte hittat att sambandet redovisas. Kurslitteraturens kapitel om forskningsetik handlar bland annat om att man inte får ta “andras resultat eller idéer och presentera dessa som om de vore ens egna.” (Stukát, 2011, s. 140). Det är förvisso tillåtet att inspireras av andra, att “stå på jättars axlar” är att bygga vidare på andras forskning, men att inte tala om vem eller vad man bygger på är

inte i linje med forskningsvärldens krav på transparens (Stukát, 2011, s. 140-141). Kanske är det inte nödvändigt när Jönsson (2016) använder dem för att beskriva ett annat (eget?) begrepp. Oavsett vem som bygger på vem så är det intressant att det fanns så många gemensamma faktorer.

Avslutningsvis noterar vi att en av nyheterna i denna den tredje upplagan (2016) är att innehållet har utökats med fler exempel kring formativ bedömning. Intention med boken är inte olika former av bedömning inte heller olika tillvägagångssätt vid bedömning. Boken vill istället förmedla bedömning som ett förhållningssätt där elevers lärande är i fokus. Syftet med bedömning är avgörande, syftet att underlätta lärandet och öka motivationen hos eleverna (Jönsson, 2016, s. 9-11).

I den andra upplagan av boken *lärande bedömning* som utkom 2013, finns inte faktarutorna och inte samma uppdelning mellan formativt förhållningssätt och bedömningspraktiker som i den tredje upplagan. En annan skillnad är att punktlistan som skiljer begreppet lärande bedömning från andra typer av bedömning endast har tre punkter i den andra upplagan. Den fjärde punkten: Eleverna är involverade i bedömningsprocessen, finns inte med i bokens andra upplaga (Jönsson, 2016, s. 17-20) (Jönsson, 2011).

## 5.6 Formativ bedömning utifrån Skolverkets perspektiv

För att undersöka hur Skolverket som institution förhåller sig till begreppet formativ bedömning har vi valt att titta på kunskapsöversikten *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför* av Helena Korp (2011) samt stödmaterialet *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter* av Annika Karlsson och Agneta Grönlund (2011). Vi vill med denna del i vår litteraturoversikt undersöka hur skolverket väljer att belysa begreppet formativ bedömning och därmed något om hur de anser att formativ bedömning ska appliceras i den svenska skolan.

Formativ bedömning är framåtsyftande och stöttar elevers lärande till skillnad från summativ bedömning vars syfte är att ge ett omdöme på kunskapsläget just nu. Robert Stake formulerar det som att "Formativ bedömning är när kocken smakar soppan och summativ bedömning är när gästen gör det". (citerad i Korp, 2011, s. 41). En annan skillnad som lyfts fram är hur olika dessa två bedömningsformer påverkar individens framtid. Uttrycken "high stakes" och

”low stakes” (Korp, 2011, s. 43) används för att visa att olika mycket står på spel. Exempel på summativa bedömningar där mycket står på spel är körkortsprov och högskoleprov.

Bedömningen av ett körkortsprov syftar inte till att göra eleven till en bättre förare (ej framåtsyftande), utan avgör huruvida han eller hon har tillräckliga kunskaper för att få lov att köra bil (nulägesbild av kunskap).

Användningen av de två begreppen formativ bedömning och summativ bedömning är ofta förvirrande. Begreppen ställs mot varandra, som om bedömningen var av den ena eller andra typen, när det är själva syftet med bedömningen som skiljer dem åt. Först bör syftet med bedömningen fastställas, sedan kan bedömningen utformas och användas i klassrummet på det sätt som är lämpligast. När de båda begreppen formativ bedömning och summativ bedömning hamnar i motsats till varandra kan det vara missvisande då de flesta av skolans bedömningar är både formativa och summativa. De två bedömningstyperna behöver också vara sammankopplade och samexistera för att eleverna ska uppleva undervisning och bedömning som rättvis och sammanlänkad. Till exempel att betyget hänger ihop med återkopplingen i klassrummet. (Korp, 2011, s. 42) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 17). Trots problematiken kring de två begreppen tycker Korp (2011, s. 44) ändå att de båda fortsatt ska användas, med förbehållet att bedömningens syfte är klart och tydligt.

Nedan i punktform det som Korp (2011) och Karlsson & Grönlund (2011) kopplar till formativ bedömning:

- Den formativa bedömningen behöver vara kopplad till ett mål (Korp, 2011, s. 44) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 17).
- Den formativa bedömningen ska utmynna i användbar information om hur elevens prestation kan förbättras i förhållande till mål, kriterier eller kunskapskrav. (Korp, 2011, s. 44) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 16).
- Den formativa bedömningen visar hur läraren kan hjälpa eleven att utvecklas genom att visa vad som är hög kvalitet i en prestation eller ett arbete. (Korp, 2011, s. 44) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 16).
- Med hjälp av formativ bedömning kan läraren hjälpa eleven att själv avgöra var han eller hon befinner sig i förhållande till målet. (Korp, 2011, s. 44) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 17)
- Underlaget från den formativa bedömningen visar hur eleven kan nå målet, vad som ska förbättras och hur (Korp, 2011, s. 44) (Karlsson & Grönlund, 2011, s. 17).

- Den formativa bedömningen ökar successivt elevens förmåga att styra sin egen läroprocess. Att använda sig av feedback är ingen medfödd kunskap, formativ bedömning ger träning i att använda till exempel återkoppling för att förbättra sin kunskapsutveckling. (Korp, 2011, s. 44)

Korp (2011) har ambitionen att genom sin diskussion av olika bedömnings och kunskapsbegrepp bidra till att läraren blir varse huruvida kunskapen är synlig i undervisningen. Formativ bedömning är inte bara feedback till eleven utan kan också vara att läraren inhämtar feedback för att avgöra huruvida undervisningen är framåtsyftande. (Korp, 2011, s. 47). Några viktiga fördelar med formativ bedömning är de metakognitiva förmågor som formativ bedömning anses utveckla, även verktyg som kamrat- och självbedömning lyfts fram som bidragande till att eleven utvecklar sina möjligheter till ett fortsatt lärande (Korp, 2011, s. 53). Dessutom bidrar formativ bedömning till ökad motivation (Korp, 2011, s. 101) och att skillnaderna minskar mellan olika elevgrupper. Till exempel elever med olika bakgrund eller som ligger på olika prestationsnivåer (Korp, 2011, s. 102).

Sökningar på Skolverkets hemsida med tidsbegränsningen 2014-2016 om formativ bedömning ger oss den sammanlagda bilden att det råder enighet kring att begreppet är komplext. Det är många ibland ganska olika saker som kallas formativ bedömning. Samtidigt framställs det som ett förhållningssätt i klassrummet snarare än en bedömningspraktik och de flesta verkar också tycka att det är ett bra sätt att jobba som faktiskt ger resultat (Lozic, 2016) (Skolverket, 2014) (Jensen & Karlberg, 2012) (Skolverket, 2016b). I Skolverkets samlade presentation av formativ bedömning blir det synligt att de liksom Black och Wiliam ser att begreppets vida definition gör området lite komplext, det är svårt att helt tydligt veta vad som innefattas i begreppet. Det är också lite oklart när vi läser Korp (2011) vilken forskning hon hämtar sina definitioner från. Karlsson och Grönlund (2011) är lite mer tydliga med att de definierar formativ bedömning utifrån Wiliam (2010) och Sadler (1989).

## **6 Resultat: FORMATIV UNDERVISNING**

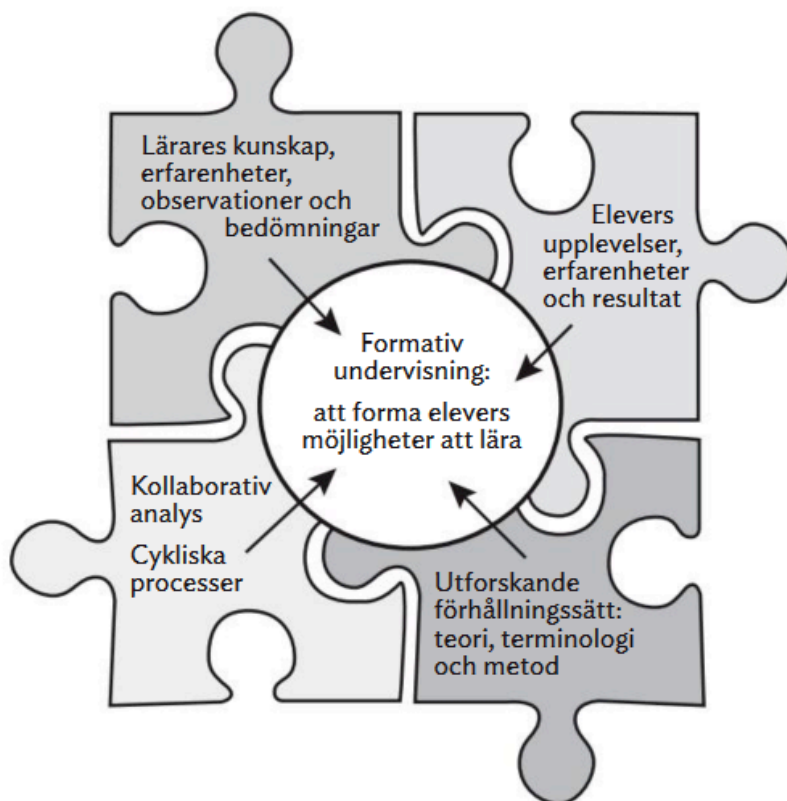
### **6.1 Begreppets historik**

Åsa Hirsh är lektor i pedagogik vid Jönköping University och Göteborgs Universitet. Hon har dessutom varit lärare i grundskolan, forskat i bedömning, undervisning och professionsdriven skolutveckling. Hirsh (2017) vill med sin bok *Formativ undervisning* fånga upp något som

hon menar gått förlorat i forskningen om formativ bedömning. Hon vill lyfta frågan om undervisningen till diskussion - hela undervisningen. Lektionsupplägg, genomförande, dokumentation, analys och relevanta åtgärder bör ses som en cyklisk process, inom vilken läraren, eleven och även lärarlag och skollledning verkar (Hirsh, 2017). Vi tycker att detta holistiska sätt att se på undervisning är intressant och vi vill därför i detta kapitel redogöra för vad Hirsh (2017) menar att begreppet formativ undervisning är samt hur det kan sägas relatera till formativ bedömning.

Hirsh (2017) anser att hon möjliggör diskussion om hur undervisning formas genom begreppet formativ undervisning. Hon definierar formativ undervisning som "ett begrepp som sätter fokus på hur undervisning utforskas, utvecklas och formas utifrån vad lärare vet om eleverna och ser i sin undervisnings- och klassrumspraktik." (Hirsh, 2017, s. 9). Hennes definition kan sägas ingå i den vida definitionen av formativ bedömning "all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged." (Black & Williams, 1998, s. 7-8). Det blir dock ett särskiljande drag mellan begreppen eftersom Hirsh (2017) formulerar definitionen med ett uttalat fokus på just undervisningen och hur den formas.

Hirsh (2017) utgår ifrån sociokulturell teoribildning och verksamhetsteori i sitt formulerande av och diskussion kring formativ undervisning. Sociokulturella liksom verksamhetsteoretiska perspektiv utgår från att lärande inte enbart är något som sker inuti individens huvud, utan är kontextbundet. Författaren använder verksamhetsteori för att synliggöra varför verksamheter i skolan ser ut som de gör och vad som krävs för att skolan ska utveckla ett större fokus på undervisningen (Hirsh, 2017, s. 26-28).



*Pussel (Hirsh, 2017, s. 11)*

Bilden ovan används för att illustrera hur begreppet formativ undervisning kan belysa och sammanfoga fyra pusselbitar. Den första pusselbiten behandlar lärarens kunskap, erfarenheter, observationer och bedömningar. Denna pusselbit lyfter och möjliggör diskussion kring hur undervisningen formas på basis av lärarens professionskunskaper och de observationer som görs angående elevens lärande. Här blir alltså lärarens dokumentation av elevernas måluppfyllelse inte bara till feedback som läraren riktar åt eleven utan även till feedback som riktar till undervisningen och vad läraren kan förändra för att möta elevernas lärandebehov (Hirsh, 2017, s. 11).

Den andra pusselbiten berör information om elevens upplevelser, erfarenheter och resultat. Dessa blir den utlösande faktorn för analys och utveckling av undervisningen. Lärare behöver vara nyfikna på eleven och elevens upplevelser. Inte bara upplevelser kring undervisningen utan också av världen i stort (Hirsh, 2017, s. 11-12).

Den tredje pusselbiten beskriver arbetet med formativ undervisning som cykliskt. Genom kollaborativ analys, prövar, utvärderar och omprövar läraren delar av undervisningen, den



kollaborativa analysen är något som sker lärarkollegor emellan. Vad som skiljer den kollaborativa analysen från kollegialt lärande i allmänhet, är det laborativa arbetet, att cykliskt pröva och ompröva undervisningen. Denna analys positionerar sig inom undervisningens formativa kärna vilket är området där elevens lärande, innehållet och lärarens undervisning möts och överlappar. Analysen sker fortlöpande med syftet att främja förståelsen för hur planerad undervisning av ett specifikt innehåll leder till lärande hos en viss grupp elever (Hirsh, 2017, s. 12-18).

Den fjärde och sista pusselbiten berör ett utforskande förhållningssätt i teori, terminologi och metod. Ett utforskande förhållningssätt som begrepp innebär, problemdefiniering, fördjupning, datainsamling och analys i förhållande till det som behöver utvecklas. Det som är i behov av utveckling skulle kunna vara konkreta aspekter av undervisning, ämnesövergripande metoder och förhållningssätt och/eller frågor som gäller läroplanen. Författaren är tydlig med att hon inte anser att det enbart finns ett givet sätt att som lärare förhålla sig utforskande till sin praktik och att hon i sin bok ger förslag på hur utforskande arbete kan se ut (Hirsh, 2017, s. 7-8).

Hirsh (2017) vill poängtera att hon inte gör anspråk på att ha lagt ett färdigt pussel men har förhoppningen att boken kommer "bidra med kunskap, perspektiv, begrepp och modeller för arbete med att utveckla klassrumspraktiker där både undervisning och eleven är i fokus." (Hirsh, 2017, s.12)

Ett motstånd som analytiskt arbete för utveckling av undervisningen möter är begränsande uppfattningar om lärarprofessionen. Föreställningar om vad läraryrket innebär, och den allra ytligaste förståelsen är att lärarens arbete utgörs av den tid som läraren står framför sina elever i klassrummet. Tiden läraren spenderar tillsammans med eleverna i klassrummet är förvisso viktig, men om tiden ska resultera i lärande för eleven krävs ett gediget intellektuellt arbete av läraren. Lärarens arbete behöver omfatta tid för analys och reflektion av undervisningen. I detta analytiska arbete finns stora fördelar med att lära tillsammans med sina kollegor. På samma sätt som eleverna genom kamratbedömning blir varandras läranderesurser, kan lärare fungera som läranderesurser för varandra (Hirsh, 2017, s. 19-20, s. 54).

## 6.2 Formativ bedömning i relation till formativ undervisning

Vi vill i detta kapitel redogöra för hur Hirsh (2017) problematiserar begreppet formativ bedömning och dess användande. Detta ser vi som en intressant bakgrund till hennes formulerande av begreppet formativ undervisning samt som ett sätt att se hur de båda begreppen förhåller sig till varandra. Hirsh (2017) vill med sitt begrepp formativ undervisning fylla ett tomrum som hon upplever finns inom forskning som berör formativ bedömning. Hirsh (2017) menar att empiriska studier som undersöker praktisk tillämpning av formativa metoder fokuserar nästan uteslutande på att synliggöra och forma elevens lärande och förbiser synliggörandet, analysen och formandet av undervisningen. I relation till forskningsöversikten *Formativ bedömning på 2000-talet* (Hirsh & Lindberg, 2015), anser Hirsh (2017, s. 9) att forskning om formativ bedömning i liten utsträckning undersöker "justeringar av lektioner och undervisning". Utifrån den litteratur som behandlades i forskningsöversikten, blev det synligt att begreppet formativ bedömning vilar på två ben. Det ena benet handlar om formandet av eleven och dennes lärande, det andra benet handlar om att använda bedömningsinformationen för att utveckla undervisningen. Det visade sig att benet som berör elevens utveckling var markant överrepresenterat. Typiskt var att man i de undersökta texterna pratade om feedback som endast riktad mot eleven inte mot undervisningen. Det var också vanligt att inget eller lite utrymme ägnades åt vilka förändringar som kunde göras i undervisningen eller undervisningsmiljön på basis av elevernas resultat. I detta avseende menar hon att mer vetenskapligt intresse borde riktas mot hur lärare gör justeringar i undervisningen (Hirsh, 2017, s. 8-9, s. 45-46).

Hirsh (2017) menar att begreppet formativ bedömning leder till förvirring, det är just ordet bedömning som ställer till det. Som lärare på lärarutbildningen möter hon lärarstudenter som undrar vad som egentligen är bedömning i allt som klassas som formativ bedömning. Hon tar upp exempel på klassrumspraktiker som att tydliggöra mål, ge återkoppling och reflektera över hur man ställer frågor i klassrummet, och undrar vad som är bedömning i dessa praktiker. Hon anser själv att terminologin är problematisk och menar att det inte längre är hållbart att använda paraplybegreppet formativ bedömning "för allt" (Hirsh, 2017, s.10). Vad Hirsh (2017) menar med "allt" är inte helt tydligt i texten men vi anar att hon menar, didaktiska delar som inte har någon omedelbar koppling till bedömning.

Vad som räknas eller inte räknas som formativ bedömning har debatterats, diskuterats och modifierats mycket under 2000-talet. Författarens samlade bild av begreppet formativ bedömning är att ”formativ bedömning framför allt är fem nyckelstrategier och en rad metoder och tekniker.” (Hirsh, 2017, s. 46). Hirsh (2017) fortsätter med att problematisera hur dessa formativa metoder och tekniker används. Undervisning idag är fortfarande i stor utsträckning baserad på en utbildningsmodell som bygger på kunskapsöverföring och kunskapsförvärv. Pryor och Crossouard (2008) menar att utifrån en sådan syn på kunskap och lärande blir formativ bedömning inte mer än ett behjälpligt komplement som betraktas som en snabb lösning på utbildningsproblem (citerad i Hirsh, 2017, s. 46-47).

Formativ bedömning har för vissa lärare utvecklats till ett djupgående och teoretiskt förankrat förhållningssätt, medan andra lärare har utvecklat något som Birenbaum, Kimron och Shilton (2017, s. 45) kallar pseudo-formativa praktiker. Dessa pseudo-formativa praktiker bygger på formativa tekniker men har inget formativt syfte, den information som genereras används inte för att utveckla elevens lärande (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2017, s. 45-47). Det finns ett mönster i sambandet mellan formativt arbete och skolkultur. Lärare som i hög utsträckning har makt att påverka den lokala skolutvecklingen och möjlighet att fortlöpande undersöka och diskutera den egna praktiken är också de som utvecklar formativ bedömning till ett genomgripande förhållningssätt (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2017, s. 45). Detta anser vi styrker relevansen av Hirsh (2017) användning av begreppet formativ undervisning som just syftar till att lärare just ska få utrymme att gemensamt diskutera, analysera och forma sin undervisning. Hirsh (2017) uttrycker en oro för att lärare som vill bekanta sig med formativ bedömning börjar i metoder och tekniker som finns att tillgå i överflöd på till exempel pedagogiska bloggar. Hon menar inte att alla sådana hjälpmedel är av ondo men ser gärna att man som lärare också själv utgår från vetenskapliga teorier. ”Det är viktigt att ens tänkande successivt både bekräftas och utmanas och att man ser det som naturligt att teori och praktik är två sidor av samma mynt.” (Hirsh, 2017, s.26).

Sammanfattningsvis består Hirsh (2017) kritik mot forskning kring formativ bedömning i att den i alltför liten utsträckning fokuserar på formativa aspekter i relation till undervisningen. Hon ser även problem i implementeringen av formativ bedömning som ibland läggs på en befintlig struktur som kanske inte alls förlikar sig med den typ av förhållningssätt till kunskap och lärande som förutsätts i relation till *Lgr11* (Skolverket, 2011), och då bara blir till ett sorts

försök till quick fix på ett undervisningsproblem. Det är här hon menar att hennes begrepp blir behjälpligt (Hirsh, 2017).

### 6.3 Formativ undervisning; andra röster

Eftersom begreppet formativ undervisning är ett så nytt begrepp, anser vi att det var viktigt att pröva begreppets vetenskapliga och didaktiska relevans. Vi vill undersöka om begreppet bidrar med något nytt i vetenskaplig eller didaktisk synpunkt i förhållande till begreppet formativ bedömning. Samt hur Hirsh (2017) begrepp positionerar sig i förhållande till andra förståelser av formativ undervisning.

Vi började undersöka om begreppet förekom i ett utbildningsvetenskapligt forskningsområde och hur det i så fall definierades. Vi gjorde en avancerad sökning med sökordet formativ undervisning i supersök. Sökningen resulterade i totalt tre träffar, förutom Hirsh (2017) bok hittade vi två examensuppsatser från olika specialpedagogiska utbildningar med formativ undervisning i titel och/eller nyckelord.

I den första uppsatsen *Delaktighet i lärandet* används formativ undervisning för att tala om en typ av undervisning som bygger på nyckelstrategierna för formativ bedömning. Formativ undervisning innebär här att skapa möjligheter för eleven att lära sig om det egna lärandet individuellt och tillsammans med andra. Det ingår också att identifiera elevens förståelse och anpassa undervisningen utefter elevens behov (Bergman, 2015, s. 2). Denna definition rymms inom ramen för punkt två och fem i nyckelstrategierna.

Den andra examensuppsatsen från det specialpedagogiska programmet *Formativ undervisning, ett möjligt arbetssätt i specialpedagogisk verksamhet?* (Broman & Nilimaa, 2008) grundar sig på en kvalitativ studie av sex specialpedagogers didaktiska verksamhet. Författarna vill ta reda på i vilken utsträckning specialpedagogerna som observeras och intervjuas i studien arbetar med formativ undervisning, samt vilka förutsättningar det finns för formativ undervisning inom specialpedagogisk verksamhet (Broman & Nilimaa, 2008, s. 5, s. 9). I denna studie används begreppet formativ undervisning för att likt Bergman (2015) beskriva formativ bedömning i praktiken. Boman och Nilimaa (2008) refererar till en artikel i Grundskoletidningen där begreppet formativ undervisning förekommer. I artikeln som är titulerad *att arbeta formativt* använder sig Steve Wretman (2008) av begreppet formativ

undervisning för att han anser att begreppet formativ bedömning är missvisande. Formativ bedömning handlar om mer än bedömning, det är också ett förhållningssätt till undervisning. Formativ undervisning är undervisning vars främsta fokus är att främja elevens utveckling. Motsatsen till formativ undervisning är undervisning som sätter ämnesinnehållet i det främsta rummet (Wretman, 2008, s. 23).

För att undersöka om det fanns något internationellt alternativ till formativ undervisning sökte vi i ERIC (peer reviewed only) och fick vi fram 25 träffar på sökordet formative teaching och 19 träffar på sökordet formative education, ingen av artiklarna hade sökorden i den ordningsföljd som vi skrivit dem i titel eller nyckelord. Detta tyder på att formativ undervisning inte är ett internationellt etablerat begrepp. Vilket också stärks av Pia Köhlmyr (personlig kommunikation, 21 februari 2017) som anser att det engelska ordet assessment inte är lika laddat som det svenska ordet bedömning, därför har det uppstått en viss förvirring i svenska sammanhang men inte internationellt.

För att försäkra oss om att vi inte missat något i våra sökningar tog vi kontakt med Åsa Hirsh. I en mailkonversation med henne frågade vi om begreppets ursprung, ifall hon själv myntat begreppet formativ undervisning eller om det fanns någon nationell eller internationell förlaga. Hirsh svarade lite vagt att begreppet inte har myntats av henne själv men att hon ”väljer att använda det, problematiserar varför jag använder det och vad jag menar med det när jag använder det”. Hirsh (2017) är i sin bok förvisso tydlig med vad hennes begrepp har för syfte, målgrupp och tilltänkt användande. Däremot är det mindre tydligt varför begreppet gavs namnet formativ undervisning. Eftersom Hirsh tycker att formativ bedömning har en krånglig och missvisande terminologi undrar vi varför hon inte valde ett annat namn som inte direkt kopplas till detta breda och inkluderande begrepp? Hirsh (personlig kommunikation, 2 februari 2017) tydliggör att formativ undervisning inte är något vedertaget begrepp men att hon hört “folk” använda det. Hon menar att begreppet nämns i samband med liknande uttryck som formativa klassrum och formativa praktiker. Användandet av uttryck som dessa ser hon som ett symptom på att andra precis som hon själv uppmärksammar problematiken i att klassa allt som faller under paraplybegreppet formativ bedömning som just bedömning.

Sammanfattningsvis kan sägas att de texter som på olika vis använder begreppet formativ undervisning, inte använder det på samma sätt som Hirsh (2017). Texterna har inget uttalat

fokus på hur undervisningen formas och utvecklas. Däremot vill textförfattarna liksom Hirsh (2017) komma bort från det problematiska ordet bedömning.

## **7 Resultat: Formativ bedömning och formativ undervisning i jämförelse**

Formativ bedömning och formativ undervisning är två begrepp som har fler saker som förenar än skiljer dem åt. De är på många vis besläktade med varandra. Med hjälp av tabellen nedan försöker vi besvara frågan: Vilka likheter och skillnader finns samt vilka är begreppens gemensamma beröringspunkter? Tabellen jämför olika definitioner mot de fem nyckelstrategierna (Leahy & Wiliam, 2015, s.13). Definitionerna har vi hämtat från våra valda områden i denna forskningsöversikt; Black och Wiliam (1998), Jönsson (2016), Korp (2011), Karlsson och Grönlund (2011). Vi jämför dessa definitioner av begreppet formativ bedömning, hur väl de möter de fem nyckelstrategierna, för att slutligen ta Åsa Hirsh (2017) definition av begreppet formativ undervisning och se hur det låter sig jämföras med de fem nyckelstrategierna (Leahy & Wiliam, 2015, s.13).

### Fem nyckelstrategier för formativ bedömning

1. Klargöra, dela och förstå lärandemål
  2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande
  3. Ge feedback som för eleven framåt
  4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
  5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande
- (Leahy & Wiliam, 2015, s.13)

<b>Författare</b>	<b>Definition av formativ bedömning (FB)</b>	<b>Nyckelstrategi</b>
<b>Black &amp; Wiliam (1998)</b>	FB är aktiviteter (utförda av lärare/elever) som syftar till att ge information som kan användas som återkoppling vars syfte är att modifiera de klassrumsaktiviteter som de är engagerade i.	<b>1, 2, 3, 4, 5</b>
<b>Jönsson (2016)</b>	FB ska syfta till att stödja elevens väg mot målet	<b>3</b>
	Information som inhämtas vid FB används för att utforma undervisningen	<b>2</b>
	FB har öppna uppgifter (flera vägar kan leda till målet)	
	FB syftar till att tydliggöra för eleven hur eleven kommer framåt i sin kunskapsutveckling	<b>3, 1</b>
	FB tydliggör hur långt eleven har kommit på vägen mot målet	
	FB gör målet är tydligt för eleven	<b>1</b>
<b>Korp (2011) Skolverket</b>	FB har ett pedagogiskt syfte	
	FB syftar till att förbättra elevernas kunskaper	<b>2</b>
	FB ger möjlighet att förbättra när det fortfarande finns tid att påverka resultatet	
	FB bedömning är framåtsyftande	<b>3</b>
	FB stöttar elevernas lärande	<b>2</b>
	Vid FB står lite på spel - low stakes	
<b>Karlsson &amp; Grönlund (2011) Skolverket</b>	FB är kopplad till ett mål	<b>1</b>
	FB utmynnar i användbar information om hur elevens prestation kan förbättras (i förhållande till mål eller kriterier)	<b>2</b>
	FB visar hur läraren kan hjälpa eleven att utvecklas	<b>1</b>
	Med hjälp av FB kan läraren hjälpa eleven att själv avgöra var hen befinner sig i förhållande till målet	<b>5</b>
	Information från FB visar hur eleven kan nå målet	<b>1</b>
	FB ökar elevens förmåga till att styra sin egen läroprocess	<b>5</b>
	FB bidrar till att läraren får information om huruvida kunskapen är synlig i undervisningen	<b>1</b>
	FB är feedback till läraren för att avgöra om undervisningen är framåtsyftande	<b>1</b>

	FB hjälper elever att utveckla möjligheter till fortsatt lärande	<b>5</b>
	FB är motivationshöjande	
	FB minskar skillnader mellan elevgrupper	
<b>Författare</b>	<b>Definition av (FU) formativ undervisning</b>	
<b>Åsa Hirsh (2017)</b>	FU sätter fokus på hur undervisning utforskas, utvecklas och formas utifrån vad lärare vet om eleverna och ser i sin undervisnings- och klassrumspraktik	<b>2</b>
	FU tydliggör vikten av av lärarens intellektuella arbete och utforskande förhållningssätt	
	FU synliggör vikten av lärarens för- och efterbehandling av undervisningen	
	FU uppmärksammar vikten av att lära tillsammans	
	Feedback bör också riktas mot undervisningen	
	Eleven är den utlösande faktorn i utvecklandet av undervisningen	

Samtliga källor som ingår i jämförelsen har definitioner för formativ bedömning som går att koppla till de fem nyckelstrategierna (Leahy & Wiliam, 2015, s.13). Samtliga källor går också att koppla till **nyckelstrategi ett - klargöra, dela och förstå lärandemål**. Samtliga källor tar även upp **nyckelstrategi två - skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande**. **Nyckelstrategi tre - Ge feedback som för eleven framåt**, kunde vi hitta hos Korp (2011), Jönsson (2016) och Black & Wiliam (1998). Endast Black & Wiliam (1998) hade koppling till **nyckelstrategi fyra - Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra**. **Nyckelstrategi fem - Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande**, hittade vi endast hos Karlsson och Grönlund (2011) och Black & Wiliam (1998).

Vi drar slutsatsen att nyckelstrategierna (Leahy & Wiliam, 2015, s.13) kan sägas vara kärnan i definitionen av formativ bedömning, så som begreppet definieras i den litteratur som vi behandlat. Det är lite anmärkningsvärt att vi endast hos Black & Wiliam (1998) hittat kopplingen till **nyckelstrategi fyra - Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra** då kamratbedömning är något som ofta dyker upp som ett verktyg eller arbetssätt i undervisningssammanhang i den litteratur vi läst. Även om vi läst om kamratbedömning har



vi ändå inte hittat någon utöver Black & Wiliam (1998) som direkt kopplat detta till något som definierar formativ bedömning. I övrigt kan vi konstatera att de flesta definitionerna liknar varandra och genom att läsa alla definitionerna blir den gemensamma definitionsramen för begreppet mer tydlig. Nyckelstrategi ett och två framträder som de viktigaste, att eleven ska vara delaktig och förstå vad som är målet och hur hen tar sig dit, samt lektionens utformning, uppfattar vi som centralt i definitionen av begreppet formativ bedömning. Centralt för formativ undervisning är **nyckelstrategi två - skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande** eftersom just skapandet av lektioner finns med i den beskrivningen och det är på detta som Hirsh (2017) vill lägga fokus. En del rutor i tabellen är tomma, vilket här betyder att definitionen har lagts till begreppet formativ bedömning men inte har kunnat kopplas till nyckelstrategierna (Leahy & Wiliam, 2015, s.13) vilket tyder på att många vill justera begreppen till att passa en viss kontext och därför görs egna tillägg.

## 8 Diskussion och slutsatser

Syftet med denna forskningsöversikt var att undersöka begreppet formativ undervisning i förhållande till formativ bedömning. Detta för att öka förståelsen för båda begreppen samt begreppens relation till varandra. Formativ bedömning visade sig vara ett stort och inkluderande begrepp, som innefattade Hirsh (2017) mer riktade och specifika begrepp. Det har framgått att begreppet formativ undervisning förutsätter begreppet formativ bedömning. Formativ undervisning var inte ett alternativ som uteslöt formativ bedömning utan istället synliggjordes nya aspekter av formativ bedömning som inte lyfts fram så ofta. Formativ undervisning och formativ bedömning positionerade sig på skilda vis i förhållande till undervisningen. Formativ bedömning berörde oftast vad som hände under lektionstillfällena, i mötet med eleven, och hur informationen som insamlas kunde hjälpa eleven mot målen. Formativ undervisning lyfte det som sker utanför lektionstillfället och synliggjorde hur läraren på ett utforskande sätt har möjlighet att arbeta för att forma undervisningen i relation till elevens lärandebehov.

## 8.1 Formativ bedömning och formativ undervisning, vad har de gemensamt och vad skiljer dem åt?

Formativ bedömning och formativ undervisning är två begrepp som hade väldigt många saker gemensamt. Kort skulle man kunna säga att formativ undervisning var allt det som formativ bedömning var, fast med mer fokus på undervisning.

Då formativ bedömning föddes som begrepp var det som en dikotomi eller siamesisk tvilling till summativ bedömning. Begreppen föddes ur ett behov av att utveckla bedömning.

Bedömning behövde vara mer än att mäta elevers resultat i en definitiv siffra, de behövde också involvera eleven och vara framåtsyftande. Detta i en tid då bedömning ställdes mot kunskap som var normrelaterad. Eleven fick nöja sig med information om hur bra hen var i förhållande till andra, i dagens skola får eleven information som ställs i relation till mål. Det är en förutsättning för att kunna följa dagens läroplan att vi pedagoger kan stötta eleverna och involvera dem i sin kunskapsinhämtning (Skolverket, 2011).

Formativ bedömning framstod som ett begrepp som växt ur sin allt för snäva rock. Begreppet hade skilts från sin siamesiska tvilling summativ bedömning, som nu förde en tynande tillvaro klassrummet. Visserligen ville Skolverket agera diplomatiskt och säga att summativ bedömning fick vara med i leken, bara det inte tog för mycket plats - vi måste ju ändå sätta betyg och betygen är summativa. Bedömning har kommit att handla mer om undervisning, istället för ett tillfälligt nedslag eller mätning av kunskap. Så vi jobbar alla med formativ bedömning i svenska skolan, men det är något med ordet bedömning som skaver. Det såg Wretman (2008, s. 23) för snart 10 år sedan och föreslog istället begreppet formativ undervisning. Han kallade också formativ bedömning för ett förhållningssätt, vilket vi känner igen från Jönsson (2016). Formativ bedömning har gått från bedömning till undervisning vidare mot förhållningssätt till undervisning.

Paul Black och Dylan Williams som länge varit ledande i forskningssammanhang kring formativ bedömning ville inte ta på sig att äga begreppets definition, de slår ut med armarna och låter vem som vill putta in lite vad som helst i begreppet formativ bedömning. Även de själva medgav att de lagt saker under formativ bedömning som egentligen inte var bedömning, men som ändå var bra och därför hamnade där (William, 2014, s 8). Centralt kunde ändå sägas vara nyckelstrategierna som dök upp på flera ställen, om än i lite olika

skepnader. Nyckelstrategierna var sympatiska i sin enkla och tydliga framtoning, lätta att plocka fram som fem ordningsregler för pedagoger som vill jobba modernt och formativt. När det blir påklistrat och inte tillräckligt förankrat i teorin så riskerar förståelsen och den goda effekten att utebli.

Jönsson (2011) (2016) visade handlingskraft, han kavlade upp armarna och rensade i röran. Låt oss kalla bedömning för vad det är; lärande bedömning och formativt för vad det är; formativt förhållningssätt. Hans spår var tydligt och pedagogiskt, speciellt i den nya tredje upplagan av hans bok *Lärande bedömning*. Han plockade russen ur kakan och gjorde en tydlig avgränsning mellan praktik och teori.

Skolverket vill att vi alla ska jobba med formativ bedömning. Det är det nya, ingen slipper undan. Gamla bedömningsstrategier och kunskapsideal ska städas ut. De använde också nyckelstrategierna men stoppade in lite fler saker som de tyckte var bra att ha - med Black och Williams goda minne! Saker som; formativ bedömning gör att du kan jobba mål- och kunskapsrelaterat, dessutom höjer det motivationen, jämnar ut skillnader mellan elevgrupper! En slags obligatorisk mirakelkur i formativ förpackning. Det skulle vara intressant att undersöka om det finns vetenskapliga belägg för dessa fördelar. Blir elever mer motiverade av formativ bedömning eller formativ undervisning?

Åsa Hirsh skrev en omfattande forskningsöversikt tillsammans med Lindberg (Hirsh & Lindberg, 2015) och har länge haft bedömning som sitt forskningsområde. När vi läste forskningsrapporten var det lätt att förstå varför Hirsh (2017) ville ta tag i problemen med begreppet formativ bedömning. Kan vi sluta kalla det formativ bedömning nu när vi vill att det ska handla om så mycket mer? Kan vi inte kalla det formativ undervisning och involvera feedback som faktiskt syftar till att förbättra undervisningen, inte bara eleven? Både Hirsh (2017) och Jönsson (2016) ger alltså ut böcker med ganska kort tid emellan, de vill båda döpa om begreppet formativ bedömning. Bådas nytolkningar gick att hitta i Wretman (2008), ingen av dem refererade till honom. Är det för att materialet inte var digitaliserat och därför svårtillgängligt (måste hämtas i källaren på pedagogiska biblioteket i Göteborg) eller har de kommit till samma slutsatser utan att veta om varandra?

Den förståelse som vi gett begreppet formativ bedömning är inte längre en förståelse vi är överens om. Den sociokulturella traditionen använder begreppet mediering för att beskriva

hur vi använder redskap för att tolka vår omvärld. Ett språkligt redskap har intellektuell karaktär och kan till exempel vara bokstäver och siffror. Materiella redskap är mer kulturella till sin karaktär då de vuxit fram inom en viss gemenskap och där getts specifika betydelser. (Säljö, 2013, s. 185-197). ”Ord som berövats sin betydelse är inget ord, utan ett tomt ljud.”(Vygotskij, 2001, s. 394.) Alla hör det tomma ljudet som skramlar runt formativ bedömning och vill fylla det med just sin betydelse.

Många ville rensa upp i röran, det verkade råda en enighet kring att ett (eller flera) nya begrepp behövdes. Den formativa bedömningens kontextbundna karaktär är ändå det som gör det svårt att enas kring ett nytt begrepp, i varje nytt sammanhang dyker nya varianter upp. Många begrepp var snarlika och ibland till och med synonyma, alla hade behov att justera formativ bedömning till sitt sammanhang. Några av de begrepp vi stötte på i vår studie var; formativ undervisning, bedömning för lärande, lärande bedömning, formativt förhållningssätt, framåtsyftande bedömning, formativ feedback, formativt klassrum, formativa praktiker och så vidare. Utan att gå in i detalj vad varje begrepp betyder så antyder de ändå att formativ bedömning är något som alla vill jobba med just nu, men på sitt sätt! Formativ bedömning är inte idealiskt i sin komposition för att agera paraplybegrepp, vi har sett andra bättre förslag men det gamla förefaller svårt att skaka av sig. Problemet verkar vara ett problem i just Sverige. Det engelska ordet assessment har inte samma laddning som det svenska bedömning. (Personlig kommunikation, Köhlmyr, 2017). Formative assessment är mer inkluderande till sin karaktär än formativ bedömning. Formativ utvärdering är en översättning som skulle kunna vara mer inkluderande och det har också använts, men har inte vunnit samma genomslag som formativ bedömning.

## 8.2 Vad tillför det nya begreppet formativ undervisning?

Det visade sig under vår undersökning att begreppet inte förekom i någon stor utsträckning i vetenskapliga sammanhang nationellt eller internationellt. Vi upptäckte att formativ undervisning användes i Wretmans (2008) artikel samt Boman och Nilimaas (2008) examensarbete vilket illustrerar att det redan för snart tio år sedan fanns ett behov av att istället för formativ bedömning använda formativ undervisning. Flera av våra källor pekar på att formativ bedömning är så mycket mer än bara bedömning och att det faktiskt rör sig om ett förhållningssätt till undervisningen. Likt Hirsh (2017) vill flera av författarna komma undan ordet bedömnings snäva betydelse.

Denna forskningsöversikt är sprungen ur ett konfliktförhållande mellan vad vi sett ute på VFU och vad vi tagit med oss från vår ämneslärarutbildning. Vi har båda bevittnat en typ av undervisning som på många sätt var kvar i en svunnen tid. Vi vill inte bli lärare som nöter samma uppgifter år ut och år in för att ”de funkar”. Vi vill håll oss uppdaterade, kritiska och nyfikna på vad som kan sägas vara bra undervisning i dag. Vi närde en förhoppning om att begreppet formativ undervisning kunde hjälpa oss med det.

Till viss del har begreppet infriat denna förhoppning. Vi anser att Hirsh (2017) resonemang och hennes pussel har synliggjort hur vi i vår framtida praktik kan bearbeta och lyfta vår undervisning för diskussion med kollegor. Det är viktigt att man som lärare känner att man kan påverka sin situation. Det kan låta klyschigt men tillsammans är vi starka. Om vi lärare håller oss uppdaterade, kritiska och nyfikna blir utveckling av undervisningen en naturlig och rolig del av arbetet. Att arbeta på det sätt som Hirsh (2017) beskriver känns som en vettig målbild för det kollegiala lärandet. Formativ undervisning belyser lärarens arbete som likt forskarens och konstnärens har ett utforskande förhållningssätt. Vi tror att formativ undervisning kan hjälpa till att stärka lärarprofessionen och i förlängningen höja läraryrkets status.

Formativ undervisning tar sig an formativ bedömning på ett nytt sätt. Med Hirsh (2017) begrepp formativ undervisning kan man kanske få med sig också de lärare som tycker formativ bedömning känns krångligt. Om lärare i större utsträckning har möjlighet att diskutera sin teoretiska förståelse för formativ bedömning så hade den didaktiska praktiken haft lättare att hänga med. Vi anser att Hirsh (2017) begrepp kan bidra till ökad verksamhetsdiskussion om undervisningen och hur man som lärare kan ta sig an formativ bedömning. Hirsh (2017) resonemang har synliggjort ett sätt att tala om formativ bedömning i relation till andra aspekter av lärarens arbete. Det formativa förhållningssättet genomsyrar hela undervisningen och alla som ingår i och skapar lärandemiljön. Genom att byta ut bedömning mot undervisning har Hirsh (2017) inte skapat ett färdigt begrepp men öppnat upp för diskussion. Hon kastar ljus över både den terminologiska problematiken samt hur man som lärare kan se på den egna praktiken (också arbetet utanför lektionstillfällena) på ett formativt vis.

Vi ville inom ramen för denna forskningsöversikt besvara frågan: Vilken vetenskaplig och didaktisk relevans har begreppet formativ undervisning? För att besvara frågeställningen var

det viktigt att hitta information om begreppet, vad det är, hur det används, och hur väl det fungerar samt vad det tillför ur vetenskaplig och didaktisk synpunkt. Vi kunde inte hitta empiriska studier i någon stor utsträckning som använt begreppet. Vilket innebär att vi inte vet så mycket om hur begreppet kan sägas fungera i praktiken. Vi ser detta som ett intressant område som kräver vidare forskning. Med undantag för hur begreppet fungerar i praktiken, anser vi att vi framgångsrikt besvarat vår frågeställning.

Vi har genom denna studie problematiserat formativ bedömning och formativ undervisning, hur de används och vad de betyder. Genom detta arbete har vi fått insikt i begreppens vetenskapliga förankring. Tack vare detta har vi också större möjligheter att på ett självständigt och reflekterande sätt integrera formativ undervisning och formativ bedömning i vår framtida undervisning. Vi hoppas och tror att detta arbete kan bli betydelsefullt för forskare som ämnar beröra angränsande område och lärare som vill använda de undersökta begreppen i sin praktik.

Vi tycker det har varit värdefullt att komplettera sökningarna i databaser med frågor och diskussion med anställda på Göteborgs Universitet samt frågor direkt till författaren och forskaren Åsa Hirsh. Formativ bedömning som forskningsområde är mycket brett men tack vare ett tydligt avgränsat sökområde har dessa sökningar ändå kunnat föra oss vidare på ett konstruktivt sätt. Vi vill understryka att vi inte återger en komplett bild av begreppet formativ bedömning utan snarare har problematiserat begreppets mångtydighet och utveckling.

## Referenser

Andrade H. A. & Cizek G. J. (Red.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Bergman, K. (2015). *Delaktighet i lärandet En studie om elevers uppfattningar om hur ofta de bjuds in till aktiviteter som främjar delaktighet i egen språk-, läs- och skrivutveckling* (Magisteruppsats) Göteborg: Speciallärarprogrammet, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40749>

Birenbaum, Kimron, & Shilton. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48. doi:10.1016/j.stueduc.2011.04.001

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/003172170408600105>

Black, P., & Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102

Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

Broman, M. & Nilimaa, M. (2008). *Formativ undervisning - ett möjligt arbetssätt i specialpedagogisk verksamhet?* (Magisteruppsats) Umeå: Specialpedagogprogrammet, Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:158471/FULLTEXT02.pdf>

Cizek, G. J. (2010). An Introduction to Formative Assessment. In Andrade & Cizek (Ed.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Crooks, T. J.(1988). The impact of classroom evaluation practices on students, *Review of Educational Research*, 58, 438-481. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3102/00346543058004438>

Hirsh, Å. (2017) *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hirsh, A., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Jensen, J., & Karlberg, J. (2012) *Formativ bedömning - vad är det? En kvalitativ textanalys av Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning*. Göteborgs Universitet.

- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2016). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson, A., & Grönlund, A. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur, varför?* Stockholm: Skolverket
- Lozic, V. (2016). *Formativ bedömning stärker lärandet*. Hämtad 2017-02-28, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/formativ-bedomning-starker-larandet-1.194696>
- Natriello, G. (1987) The impact of evaluation processes on students, *Educational Psychologist*, 22, 155-175. doi: [http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1207/s15326985ep2202\\_4](http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1207/s15326985ep2202_4)
- Pryor, J. & B. Crossouard (2008). A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education* 34(1), s. 1-20. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03054980701476386>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi: 10.1007/BF00117714
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
- Skolverket. (2014). *Formativ bedömning*. Hämtad 2017-02-28, från <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>
- Skolverket. (2016a). *Hur ser bedömningspraxis ut i Sverige?* Hämtad 2017-02-27, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>
- Skolverket. (2016b). *Formativ bedömning har effekt*. Hämtad 2017-02-28, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-har-effekt-1.116718>
- Svenska akademiens ordlista [SAOL]. (2017). *Bedömning*. Tillgänglig: App
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts



Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U.P., Lundgren, Säljö, R. & Liberg, C. (Red.), *Lärande skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wiliam, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Wiliam, D. (2014). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Rapport som presenteras vid den årliga vetenskapliga konferensen American Educational Research Association, Philadelphia, PA.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In Andrade & Cizek (Ed.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work? In C.A. Dwyer (red.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53-84). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Wretman, S. (2008). Att arbeta formativt. *Grundskoletidningen* nr. 3/08.