

Vilka bedömningar är formativa?

Vad menas med att en bedömning är formativ?

Låt säga att en lärare i årskurs 1 inleder ett arbetsområde så här:

”Den här och nästa vecka ska vi arbeta med klockan. När vi är klara ska alla kunna hel och halv timme. Alla ska veta vad som menas när man säger ’för en timme sen’ och ’om en timme’. Vi kommer att öva på klocksagor och klockspel. När ni tycker att ni kan hel- och halvtimme, ’för en timme sen’ och ’om en timme’, säger ni till. Då får ni en uppgift med klockor (läraren visade en bild). Som ni ser finns visarna uttritade på några klockor. Då ska ni skriva vad klockan är. Under några klockor står det vad klockan ska vara. Då ska ni rita visarna. Under några klockor står det: ’Rita hur visarna står om en timme eller för en timme sen.’ Då ska ni göra det. När klockorna är färdiga, ska ni berätta en klocksaga för mig som stämmer med klockorna.”

Det vill säga, 7-åringarna i klassen får veta tre saker:

1. De ska kunna hel och halv timme, för en timme sen, om en timme och kunna berätta en klocksaga.
2. De ska skriva tider, rita visare och berätta en klocksaga.
3. Den klocksaga de berättar ska stämma med klockorna.

För dessa tre informationer kan tre facktermer användas.

1. **Kunskapskrav** = Vad eleven förväntas kunna efter ett arbetsområdes slut.
2. **Uppgifter för bedömning** = Uppgifter som visar läraren att eleven kan det man förväntas kunna.
3. **Resultatkrav** = De krav som ställs på elevens resultat på uppgifter för bedömning.

Låt säga att läraren när arbetsområdets har avslutats prickar in eleverna i ett kartläggningsschema som ser ut så här:

Namn	Bra	Extra bra
Edvin	Du kan hel och halv timme, för en timme sen, om en timme och kan berätta en klocksaga	Du kan kvarts timme, 20 över och 20 i. Du kan tala om när vanliga händelser brukar inträffa och under hur lång tid de brukar pågå
Elliot	Du kan hel och halv timme, för en timme sen, om en timme och kan berätta en klocksaga	Du kan kvarts timme, 20 över och 20 i. Du kan tala om när vanliga händelser brukar inträffa och under hur lång tid de brukar pågå
Ellen	Du kan hel och halv timme, för en timme sen, om en timme och kan berätta en klocksaga	Du kan kvarts timme, 20 över och 20 i. Du kan tala om när vanliga händelser brukar inträffa och under hur lång tid de brukar pågå
Ester	Du kan hel och halv timme, för en timme sen, om en timme och kan berätta en klocksaga	Du kan kvarts timme, 20 över och 20 i. Du kan tala om när vanliga händelser brukar inträffa och under hur lång tid de brukar pågå

Av kartläggningen framgår vad eleven kan (= fetstil) och vad nästa steg innebär.

För dessa informationer kan två facktermer användas.

1. **Kunskapsstandard** = Det här kan du
2. **Närmaste zon** = Det här kan du lära dig

Sen pratar läraren med eleven om **Medlen**, det vill säga om vad som kan göras för att nå nästa steg.

Att Klockan är ett exempel på **formativ** bedömning beror på att den är ett arbetsredskap (=ett medel) som bidrar till att fler elever lär sig klockan på kortare tid. Om lärarens syfte endast hade varit att konstatera att vissa kan t ex hel och halv timme medan andra inte kan det, så hade bedömningen inte varit formativ. I både engelsk och svensk facklitteratur används ordet formativ på detta sätt men även andra uttryck används synonymt. Lorrie Shephard använder uttrycket Assessment in Classroom för att markera att formativa bedömningar görs i löpande arbete och Dylan William använder uttrycket Assessment for Learning för att klargöra att syftet är att bidra till lärande. På svenska har också uttrycket Pedagogisk bedömning använts.

Vad menas med att en bedömning är summativ?

Ordet **summativ** om bedömning används också i både engelsk och svensk facklitteratur. Två exempel på summativ bedömning är när en lärare i svenska i maj i årskurs 9 erbjuder en valbar uppgift: ”Redovisa en roman muntligt och skriftligt”

eller när en lärare i matematik erbjuder ett prov som omfattar flera kunskapsområden: procent, ekvationer, geometri och statistik. Bedömningen görs i slutet av lärarens undervisningstid så läraren hinner inte med samtal om närmaste zon och medel innan slutbetyg sätts. Syftet är endast att erbjuda eleverna ett tillfälle att visa allt de kan, i tanke att en viss elev kan vara värd ett högre betyg än vad som dittills framgått. Att bedömningen är summativ beror också på att den speglar olika typer av kunnanden. Svensklärares kartläggningsschema kommer då se ut så här:

Redovisa en roman	Bra	Extra bra	Utmärkt
Muntlig förmåga			
Läsförmåga			
Skrivförmåga			

I och med att kartläggningen omfattar tre olika förmågor, blir vissa resultat ”taggiga”, på det sättet att en viss elev kan läsa bättre än han/hon skriver (eller kan procent bättre än geometri). Läraren tvingas då väga samman och ”summera” sina tre kvalitetsnivåer: Bra, Extra bra och Utmärkt. Betygsättande lärare känner igen fenomenet och en del sammanvägningar är så svåra att läraren vaknar på nätterna.

Alltså, en summativ bedömning skiljer sig från en formativ i tre avseenden.

1. Bedömningen görs senare, t ex strax före ett slutbetyg eller som en sluttentamen
2. Bedömningen speglar olika delkunnanden eller delförmågor och resultaten som helhet måste vägas samman i en kvantitativ summering
3. Syftet är endast att erbjuda eleven en möjlighet att visa vad han/hon kan

Men formativa och summativa bedömningar är inte varandras motsatser och det ena är inte ”finare” än det andra. Alla lärare använder båda typerna i löpande arbete och skillnaden är en gradfråga på en löpande skala där ändpunkterna är 100 %.

<u>Formativ</u>	<u>Summativ</u>
Görs tidigare-----	Görs senare
Rymmer inga vägningar-----	Rymmer många vägningar
Syfte = endast ett medel-----	Syfte = endast att ta reda på vad eleven kan

Alltså, när lärare på lågstadiet väger samman och ”summerar” en elevs förmåga att t ex prata, läsa och skriva gör de också en summativ bedömning. Annars kan de inte

kryssa för "nått målet" i ett skriftligt omdöme. Även lärare i Waldorffskolor som inte sätter betyg på högstadiet gör summativa bedömningar. Annars kan de inte skriva sammanfattande omdömen. De slutprov i svenska eller matematik i 9:an som gavs som exempel kan också vara formativa, t ex medföra att den som saknar ett visst kunnande eller kompetens väljer en sommarkurs. Även en misslyckad sluttentamen eller en uppkörning för körkort kan få formativa effekter. Men de diagnoser som görs under de första lektionerna är inte alltid formativa. Det beror på hur de är utformade och på hur resultaten följs upp. Vissa bedömningar, t ex av skrivförmåga är, oberoende av elevens ålder och syfte summativa. Orsaken är att en viss person som har lätt att formulera sig i skrift och har ett stort ordförråd inte behöver kunna stava och sätta punkt medan en annan kan stava och sätta punkt men har svårare att uttrycka sig. Den som försöker slippa undan sammanvägningen genom att bedöma ordförråd för sig och korrekthet för sig skjuter endast fram summeringen till priset av att bedömningens kvalitet sjunker. Alltså, en summering kan vara ett måste i en formativ bedömningar därför att delförmågor utvecklas oberoende av varandra och i olika takt. Dessutom måste en formativ bedömning alltid spegla vad eleven kan. Annars fungerar den inte formativt. Det vill säga, för att avgöra att en bedömning är summativ måste man göra en sammanvägning (= en summativ bedömning) av tre olika kännetecken. Sammanvägningen kan leda till att en viss bedömning är 100 % summativ. Men för det mesta resulterar sammanvägningen i att bedömningen är både - och, fast i olika hög grad.

Behövs begreppet summativ?

Att distinktionen mellan formativ och summativ bedömning är svår är ett argument mot den och som jag ser det behövs inte begreppet summativ. I svensk facklitteratur har man dessutom haft en tendens att ladda uttrycken med värden så att formativ bedömning blir moraliskt finare än summativ. Den laddningen har haft det goda med sig att pedagoger som för 20 år sedan tog avstånd från alla former av bedömningar nu propagerar för formativ bedömning. Men så länge summativ bedömning betraktas som moraliskt tvivelaktigt, slipper man ompröva sina attityder till betygsgrundande slutexaminationer av det slag som exemplen i svenska och matematik illustrerar. I ett elevperspektiv är dessa bedömningar en tillgång som förbättrar rättvisan och likvärdigheten.

Behövs begreppet formativ?

Som jag ser det är begreppet formativ bedömning fruktbart och jag är övertygad om att formativ bedömning medför att fler elever når kunskapskraven på kortare tid.

Jag är också övertygad om att de bedömningar som verksamma lärare gör inte är så formativa som de skulle kunna vara. Jag är också övertygad om att undervisning skulle ge bättre resultat och skolor skulle lyckas bättre om fler lärare visste mer om formativ bedömning och fler tillämpade det systematiskt. Så oavsett distinktionen mellan formativ och summativ och oavsett uppfattning om summativ bedömning, borde alla lärarutbildare och lärare försöka besvara fyra frågor:

1. När och hur frekvent bör lärare använda formativ bedömning?
2. Hur ska bedömningar utformas för att få rätt formativ effekt?
3. Vilken information ska eleverna få före en bedömning för att stärka den formativa effekten?
4. Hur ska läraren följa upp en formativ bedömning för att stärka effekten?

Vad kännetecknar en bra formativ bedömning med stark effekt?

Om jag har tolkat forskningen, t ex Dylan William rätt, så blir den formativa effekten starkare när följande nio kännetecken är uppfyllda.

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

Ju fler av dessa nio kännetecken en bedömning motsvarar, desto bättre och starkare blir de formativa effekterna. Eftersom Klockan uppfyller alla nio, drar jag slutsatsen att den starkt bidrar till att fler lär sig klockan på kortare tid än de annars skulle ha gjort.

Är de svenska nationella proven formativa?

Hur är det då med de svenska nationella proven? Är de formativa? Ett läsprov för årskurs 3. *Blodligan*, kan illustrera. Först fick eleverna lyssna när läraren läste en inledning högt. Sedan besvarades tre frågor tillsammans, så att eleverna skulle förstå hur uppgifterna för bedömning såg ut och rättades. Sen läste eleverna själva och besvarade samma typ av frågor. Elevernas text började så här:

Sam är en av de stora tuffa killarna. Han brukar skrika 'skitungar' efter alla småbarn. Han brukar jag dem och kasta sten på dem. Nu ställer sig Sam mitt framför dem. — Ni vet inte vad som finns i det där huset, säger han. — Nä, säger Tania och Teo. — Har ni hört talas om Blodligan? väser Sam med en hemsk röst. — Nä ... Teo och Tania bara gapar. — Blodligan håller till där inne! viskar Sam. Lyd mitt råd och gå inte in dit. Jag skulle aldrig våga. Håll er borta från det här stället!"

Till *Blodligan* gavs 18 frågor och 17 var av flervalstyp. De tre första löd så här.

1. Vem är Sam?	2. Vad brukar Sam göra när han träffar små barn?	3. Varför talar Sam med en hemsk röst när han berättar om ödehuset?
A. Han är en stor hund. B. Han är en liten kille. C. Han är en stor farbror. D. Han är en stor kille.	A. Han brukar slå och sparka dem. B. Han brukar skrika skitungar efter dem. C. Han brukar leka i skogen med dem. D. Han brukar låtsas att han inte ser dem.	A. Han är sjuk och har ont i halsen. B. Han vill skrämma Tania och Teo. C. Han är rädd för Tania och Teo. D. Han vill härma Blodligan.

På den 18:e och sista uppgiften skulle eleven skriva svaret själv. Den såg ut och rättades så här.

Uppgift	1 poäng	0 poäng
"Vad handlar berättelsen <i>Blodligan</i> om? Skriv med dina egna ord om barnen. Var är de någonstans och vad händer? Rita gärna en bild till!"	"Berättelsen handlar om Tania och Teo som ska gå till ett ödehus. Där möter de Sam. Sam berättar att i huset bor blodligan." "Den handlar om Tania och Teo som ska gå in i ett ödehus med en kille som heter Sam som stoppar dem. Sam gör sig illa men Teo och Tania hjälper han."	"Att Tania och Teo ska plocka äpplen så berättar Sam om blodligan." "Blodligan handlar om ett gäng som har en klubb. Tania och Teo handlar sagan om." "Vid slutet av gatan finns ett gammalt ödehus."

Resultatkravet var 14 av 18 poäng. Är denna bedömning formativ? Det vill säga, är den ett medel som bidrar till att fler lär sig läsa? I så fall, hur stark är effekten? Om *Blodligan* inte är formativ, vad är den då? Är den summativ?

Är Blodligan ett exempel på formativ bedömning?

Vi går igenom de nio punkterna. När det gäller kunskapskravet, punkt 1, så anger kursplanen att elever i årskurs 3 ska kunna återberätta handlingen. Låt säga att Anna fick 14 poäng på de 17 flervalsfrågorna och 0 poäng på uppgift 18. Kan hon då återberätta handlingen? Nej, hon kan ha kryssat för rätt alternativ utan att ha förstått texten och eftersom hon fick 0 poäng på uppgift 18, vet man att hon inte kan återberätta handlingen. Trots det ska hon bedömas ha nått det kunskapskravet!

Alltså, punkt 5 i listan — *den uppgift, aktivitet eller fråga för bedömning som läraren valt, klargör att eleverna kan just det som de, att döma av kunskapskraven, ska kunna* — stämmer inte. Därmed stämmer ingen av punkterna 6-9. Detsamma skulle ha gällt om Klockan hade gjorts så att uppgiften för bedömning inte speglade elevernas förmåga att rita visare, skriva tider och berätta en klocksaga. Då hade resultatet inte speglat elevens kunskapsstandard och inte gett vägledning för närmaste zon. Då hade läraren inte kunnat kartlägga eleven och bedömningen hade inte kunnat användas i ett samtal om medlen. Ingen av punkterna 6-9 hade stämt. Med uppgifter för bedömning som ser ut och rättas så att resultaten inte speglar kunskapskraven, uppnås inga formativa effekter.

Men punkterna 2-4 stämmer. Alla elever får samtidigt veta hur de 17 första uppgifterna för bedömning ser ut och rättas och det kan få formativa effekter. Text så kan elevernas sätt att läsa påverkas så att de blir mer fokuserade på detaljer och mindre på handlingen. Det vill säga, informationen bidrar inte till att eleverna, under tiden de gör provet, övar på och förbättrar den förmåga — att återberätta handlingen — som kunskapskravet anger. Istället kan informationen medföra att fler elever svarar fel på uppgift 18. Det är väl belagt att vissa bedömningar kan få negativa formativa effekter och motverka kunskapsutveckling.

Om man till *Blodligan* hade gett en enda uppgift, den sista, och om läraren hade läst den högt och sagt att den som vill rita och berätta får göra det, då hade bedömningen blivit formativ. Om man dessutom hade gjort en bedömningsmall med elevexempel som illustrerade högre kvaliteter i återberättanden, hade bedömningen fått starkare formativa effekter. Då hade den gett bättre vägledning för närmaste zon, inte bara för åtgärdsprogram. Dessutom hade provet genomförts på halva tiden, rättningen gått fortare, resultaten blivit säkrare och lättare att tolka, eleverna hade blivit mindre stressade och fler elever hade bättre förstått vad som förväntades. Då kanske även Anna, som nu fick 0 poäng på fråga 18, hade ritat, berättat och visat att hon kunde det som stod i kunskapskravet.

Alltså, att *Blodligan* inte är ett exempel på formativ bedömning beror på att uppgifter och rättning inte klargör att eleven kan det som han/hon förväntas kunna. Generellt gäller att bedömningar med så stora brister i punkt 5, inte kan vara formativa.

Är Blodligan ett exempel på summativ bedömning?

En bedömning som i hög grad uppfyller tre kännetecken karakteriseras som summativ.

1. Bedömningen görs senare, strax före ett slutbetyg eller som en slutexamination
2. Bedömningen speglar olika delkunnanden eller delförmågor och resultaten som helhet vägs samman i en kvantitativ summering
3. Syftet är endast att erbjuda eleven en möjlighet att visa vad han/hon kan

Vi tar en punkt i taget.

1. *Blodligan* görs tidigt i grundskolan, årskurs 3 och resultatet har ingen inverkan på termins- eller slutbetyg.
2. *Blodligan* är tänkt att spegla ett enda kunskapskrav så den typ av kvantitativa summeringar som åsyftas i punkt 2, är inte aktuella. Med en enda uppgift för bedömning hade man inte behövt summera poäng. Men bedömningen speglar inte det kunskapskrav som den är tänkt att göra.
3. Syftet med *Blodligan* är att upprätta åtgärdsprogram för elever som inte kan återberätta handlingen. Alltså, syftet är inte summativt utan formativt. Men syftet uppnås inte.

Alltså, *Blodligan* har inget av de kännetecken som karakteriserar en summativ bedömning.

Man kanoreflekterat tänka att *Blodligan* måste vara ett exempel på summativ bedömning med motivet att provet rättas med poäng och poängsumman är hög. Men i så fall har ordet summativ fått en annan betydelse. De 17 flervalspoängen kan visserligen sorteras under två rubriker: (1) Frågor som inleds med ordet varför och (2) Frågor som inte gör det. Om provet hade innehållit tre uppgifter av vardera typen, om poängen hade summerats var för sig och om 2 av 3 hade varit ett godkänt resultat på vardera typen, så hade bedömaren fått ett sammanvägningsproblem av det slag som kännetecknar en summativ bedömning. Men på *Blodligan* får istället den som kan hitta rätt ställe i texten mer än tio poäng genom att göra samma sak fler än tio gånger. Med ett sådant poängsystem och en godkändgräns på 14 av 18 poäng kan man inte göra sammanvägningar av delförmågor som utvecklas oberoende av varandra och i olika takt. Vissa forskare, t ex Catherine Tayler skulle istället karakterisera *Blodligan* med begreppet Mätmodell (Measurement Model) och avföra det från formativ-summativ-skalan vilket stärker min uppfattning att begreppet summativ inte fyller någon funktion och kan avvaras.

Hur kan formativa prov se ut och rättas?

Men ser inte alla läsprov ut på det sättet? Nej, de svenska nationella läsproven skiljer sig från internationella. I t ex PIRLS, där man jämför 10-åringars läskunnande, används uppgifter på tre nivåer: mellan, hög och avancerad nivå. Ibland ges svarsalternativ och ibland får eleven skriva själv. En uppgift på mellannivå kan lyda: "Vad önskade sig personen i början av berättelsen?" eller "Hur kände sig personen när en viss sak hände?". Uppgifter på hög nivå inleds ofta med "Varför" eller "Vad var det som gjorde". Uppgifter på avancerad nivå kan lyda: "Beskriv hur det var i början och i slutet och förklara varför och på vilket sätt en viss sak förändrades."

Även PIRLS rättas med poäng och maxpoängen kan vara lika hög som i *Blodligan*. Men man kan få högst 6 poäng på den lägsta nivån och då till en text som är dubbelt så lång och svårare. Om man till *Blodligan* hade gett fyra flervalstuppgifter

(0-1 poäng) plus en berättande uppgift (0-2 poäng) och om godkändgränsen hade varit 5 av 6 möjliga, hade provet liknat PIRLS. En annan skillnad är att i PIRLS kan man få 7 poäng på hög nivå och 4 poäng på avancerad nivå och eftersom man summerar nivåerna var för sig, kan man urskilja elever som läser med högre kvaliteter i två nivåer. Därmed ger resultaten vägledning inte bara för åtgärdsprogram utan också för närmaste zon för i stort sett alla elever, inklusive de kunnigaste. Alltså, trots att ca hälften av frågorna i PIRLS är av flervalstyp och trots att man rättar med poäng och trots att syftet inte är formativt, så har PIRLS bättre och starkare formativa effekter än något svenskt nationellt prov.

Attityder till kunskapskrav

I ”Betyg – men på vad” (1991) argumenterar jag för två saker: (1) elever bör i förväg få veta vilka kunskapskrav som ställs och (2) kvantitativa bedömningar à la *Blodligen* bör ersättas med kvalitativa som bidrar till att eleverna lär sig det som framgår av kunskapskraven. Vid den tiden använde varken jag eller någon annan i Sverige begreppet formativ bedömning. Under mitten av 1990-talet mötte jag begreppen Standards Model och Measurement Model (Taylor) och i slutet av 1990-talet begreppet Assessment in Classroom (Shepherd) och begreppen formativ och summativ bedömning. Utvecklingen i Sverige under de senaste 15 åren uppfattar jag så här.

Åren 1994-2002 sker en förändring som resulterar i att allt fler lärare och lärarutbildare anser att elever i förväg bör få veta vilka kunskapskrav som ställs. Parallellt pågår en kritisk diskussion om kunskapskrav. Ska de formuleras som mål att sträva mot, som mål att uppnå eller som betygskriterier? Hur många och hur detaljerade ska de nationella kraven vara? Behövs det lokala krav? Hur ska de se ut? Vilka konsekvenser får kraven för hur tiden i skolan används? Behövs det en timplan? Vad händer med elever som inte motsvarar kraven? Hur mår elever som inte motsvarar kraven? Under dessa åtta år, pågår ingen kritisk diskussion om bedömning och begreppet formativ används inte.

Attityder till bedömning

Under åren 2002-2009 sker en förändring som resulterar i att allt fler lärare och lärarutbildare anser att formativ bedömning kan bidra till kunskapsutveckling. 2003 publiceras Helena Korps "Kunskapsbedömning" där begreppet används och förklaras. Hon redovisar forskning (t ex Black & Wiliam och Lorrie Shepherd) som ger stöd för att förbättrade prov och förbättrad feed-back har positiva effekter. 2005 ger Lärarhögskolan i Stockholm ut "Pedagogisk bedömning" där fler artikelförfattare använder begreppet formativ bedömning och forskning som bekräftar de positiva effekterna redovisas (t ex R Sadler). 2007 publicerar Lärarförbundet antologin "Sporre eller otyg" med bl a en artikel av Dylan Wiliam. Alltså, under de senaste sju åren har begreppet formativ bedömning, eller synonyma begrepp som "Bedömning för lärande", använts. Under samma tid har också en del kommuner och skolor initierat och genomfört fortbildning i syfte att utveckla och förbättra formativa bedömningar.

Men i Sverige finns stora blinda fläckar. T ex så är de flesta läsdiagnoser som används — Läsförståelse, Diktamen, Ordförståelse, Ordkedjor, Meningskedjor, Lyssna på orden, Läsning av ord, Läsning av nonsensord — inte formativa och oanvändbara i samtal om medlen. De nationella proven är inte heller formativa. Anknytningen till kunskapskraven är för svag, man använder alltför många uppgifter som speglar samma sorts kunnande, bedömningsmallarna till tillämpade uppgifter är svåra att tolka och "gränserna" mellan nivåerna är otydliga. Sammanvägningarna av delprov i engelska och svenska görs dessutom efter felaktiga kvantitativa principer. Likvärdigheten är låg, så Skolverket gör ingen statistik.

Att diagnoser och nationella prov inte har formativa effekter beror inte på att bedömningarna är summativa. Tvärtom. Om de hade speglat kunskapskraven bättre och gett bättre vägledning för de sammanvägningar som betygssättning medför, så hade deras formativa effekter också förbättrats. Det är framför allt punkt 5 som brister. De uppgifter, aktiviteter eller frågor för bedömning som valts, klargör *inte* att eleverna kan det som de, att döma av kunskapskraven, ska kunna.

Trots de uppenbara bristerna i diagnoser och prov pågår ingen kritisk diskussion. När media under våren 2009 intervjuade sakkunniga om de nationella proven i årskurs 3, dvs *Blodligan*, svarade ingen: "Det beror på hur provet ser ut och rättas." Antingen svarade man: "Ett prov kan vara bra som diagnos för att hitta de elever som behöver extra hjälp." eller "Ett prov är aldrig bra för eleverna blir stressade och den om inte lyckas får knäckt självförtroende." Att ett prov skulle kunna ha formativa effekter hade alla pedagoger tydligen förträngt just den dagen. Det finns inte heller någonting skrivet på svenska efter "Betyg- men på vad?" som belyser hur uppgifter för bedömning och rättning påverkar ett provs formativa effekter. Vad det beror på, vet jag inte. Men jag tänker att orsakerna är komplexa och hänger samman med att attityderna till prov har varit ensidigt negativa under många år.

Avslutning

Så min slutsats är. Det har skett en förändring under åren 2002-2009. Men förändringen går inte på djupet och är inte grundad i någon verklig insikt. Flera av dem som skriver och pratar om formativ och summativ bedömning har ännu inte förstått vad begreppen innebär. De har framför allt inte förstått vad som kännetecknar en bra och stark formativitet. De flesta fortbildningsinsatser har därför gått vilse och få svenska lärare vet vad som menas med formativ bedömning och använder det systematiskt. Ingen har heller skrivit eller sagt någonting om frågorna:

1. När och hur frekvent bör lärare använda formativ bedömning?
2. Hur ska bedömningar utformas för att få rätt formativ effekt?
3. Vilken information ska eleverna få före en bedömning för att stärka den formativa effekten?
4. Hur ska läraren följa upp en formativ bedömning för att stärka effekten?

Ingen verkar ens intresserad av att försöka. Det vore intressant att få en inblick hur läget är i andra länder. Vilka svar ges på dessa frågor i England, Australien, Nya Zeeland, våra nordiska grannländer och USA? Använder lärare formativ bedömning i praktiken eller pratar man bara om det?