



Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Lärares syn på formativ bedömning inom SO-ämnena i mellanstadiet

*Teachers' Views on Formative Assessment in Social Studies Subjects in
Middle School*

Nathalie Engdahl

Selma Aljaff

Grundlärarexamen, 240 hp

Datum för slutseminarium: 2025-03-21

Examinator: Cecilia Trenter

Handledare: Nils Andersson

Förord

Vi har valt att skriva om lärares syn på formativ bedömning då det är någonting vi båda finner intressant och viktigt för vår framtida yrkesprofession. Genom vår studie har vi fokuserat på att undersöka lärares syn på formativ bedömning samt hur lärare upplever att metoderna påverkar elevers kunskapsutveckling. Vår kvalitativa forskningsmetod har bidragit till att vi fått ta del av lärares erfarenheter och upplevelser.

Examensarbetet har skrivits i par genom att samarbeta genom hela arbetsprocessen. Nathalie har ansvarat för att skriva inledningen, den konstruktivistiska teorin och dess begrepp i teoretisk utgångspunkt, resultatets delkapitel 6.1 och 6.3 samt slutsatsen. Selma har ansvarat för att skriva metoden, den sociokulturella teorin och dess begrepp i teoretisk utgångspunkt och delkapitlet 6.2 i resultatet. Även om vi har ansvarat för olika delar, har vi båda bearbetat delarna. Tillsammans har vi utformat resterande delar i arbetet. Samarbetet har resulterat i diskussioner som utvecklat en samstämmighet i texten.

Vi vill tacka vår handledare, Nils Andersson, för god handledning och för intressanta samtal under arbetets gång. Vi vill också rikta ett stort tack till lärarna som har medverkat och möjliggjort denna studien för oss.

Avslutningsvis hoppas vi att vårt arbete kan vara till nytta för lärare och andra nyfikna på att få vidare förståelse för formativ bedömning i SO-undervisning.

Nathalie Engdahl och Selma Aljaff

Abstrakt

Syftet med vår kvalitativa studie är att bidra till en förståelse för lärares användning av formativa bedömningsmetoder inom SO-ämnena, genom att ta del av deras upplevelser och erfarenheter. Vi fokuserar därför på lärares syn på hur metoderna påverkar elevers kunskapsutveckling. Vidare tar vi del av lärares erfarenheter av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning i de samhällsorienterade ämnena, genom att besvara frågeställningarna: Hur ser lärare på formativa undervisningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling i de samhällsorienterade ämnena? Vad har lärare för erfarenheter av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning? I vår kvalitativa studie har vi haft semistrukturerade intervjuer med fyra verksamma SO-lärare i årskurs 4-6. Utifrån vårt syfte, frågeställningar och kognitiv konstruktivism har vi utformat intervjuguiden. Den insamlade datan har sorterats, reducerats och slutligen motiveras för dess relevans. Således har vi kunnat presentera och analysera ett relevant material med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv, vilket ligger till grund för vår slutsats och diskussion.

Genom vårt resultat och analys blir det klart för oss att lärarnas val av bedömningsmetoder inte enbart grundar sig i lärarnas syn på formativ bedömning, utan även av praktiska yttre faktorer. Detta framkommer i intervjuerna, där lärarna har muntlig individuell återkoppling som utgångspunkt när de talar om formativ bedömning. Men på grund av praktiska utmaningar med muntlig individuell återkoppling, använder lärarna till stor del istället andra formativa metoder som de också upplever främjar elevers kunskapsutveckling. Bedömningsmetoden är alltså en kombination av lärarnas syn på bedömning och de möjligheter de ser, samtidigt som valet präglas av utmaningarna. Genom att vi har tagit del av lärares ämnesdidaktiska motiveringar och resonemang om elevers kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnen, har vi ytterligare kunnat tolka möjligheter och utmaningar som är förankrat till just SO-ämnena.

Nyckelord: bedömning, feedback, formativ bedömning, lärarperspektiv, SO, årskurs 4-6, återkoppling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	8
2.1 Syfte	8
2.2 Frågeställning	8
3. Tidigare forskning	9
3.1 Lärares roll i formativ bedömning	9
3.2 Formativa metoder och deras påverkan på elevers kunskapsutveckling	12
3.3 Diskussion om tidigare forskning	13
4. Teoretiska perspektiv	15
4.1 Sociokulturell teori	15
4.2 Kommunikation	16
4.3 Stöttning	17
4.4 Utveckla lärandet	17
4.5 Kognitiv konstruktivism	18
4.6 Tankestrukturer och lärande	19
5. Metod och material	21
5.1 Kvalitativ forskningsmetod	21
5.2 Urval	22
5.3 Genomförande	22
5.4 Validitet och reliabilitet	24
5.5 Etiska överväganden	25
5.6 Metoddiskussion	25
6. Resultat och analys	27
6.1 Lärares syn på bedömningsmetoder	27
6.1.1 Varierad syn på balansen mellan formativ och summativ bedömning	27
6.1.2 Erfarenheter och arbetssätt inom formativ bedömning	29
6.1.3 Synen på formativ bedömning	32
6.2 Möjligheter och utmaningar med formativ bedömning	33
6.2.1 Möjligheter med formativ bedömning	33
6.2.2 Utmaningar med formativ bedömning	35
6.3 Utvecklingsområden inom formativ bedömning	37
7. Slutsats och diskussion	40
7.1 Slutsats	40
7.2 Diskussion	41
7.3 Eventuella brister i undersökningen	43
7.4 Vidare forskning	44
8. Referenser	45
Bilaga 1	49

1. Inledning

Det här examensarbetet handlar om formativa bedömningsformer och deras påverkan på elevers kunskapsutveckling. Genom lärares upplevelser och erfarenheter av formativa metoder vill vi bidra till en förståelse för dessa metoder. Således granskar vi centrala strategier och deras användning. I det här kapitlet lyfter vi problemområdet och hur det berör både styrdokumentet i de samhällsorienterade ämnena, men även centrala aspekter inom formativ bedömning.

Det huvudsakliga syftet med formativ bedömning är att stödja elevers lärandeprocess, vilket skiljer sig från den summativa bedömningen som istället syftar till att kontrollera vad elever har lärt sig. Jönsson (2022, s.137-139) beskriver formativ bedömning som ett arbetssätt där man använder information från bedömningsituationer i syfte att främja elevers fortsatta lärande.

Inom skolans kontext kan formativa bedömningsprocesser se olika ut beroende på vilka metoder som används. Lozic (2021) belyser att lärares återkoppling är en central del inom undervisning då det ger elever information om vad de har visat och lärt sig, samtidigt som den kan vara framåtsyftande och nyskapande. Återkoppling förser elever med information och hjälp i vad eleven kan göra för att förbättra sina prestationer (Lozic, 2021). “Var är vi?” “ Vart ska vi?” och “Hur ska vi ta oss dit” är nyckelfrågor inom bedömningsmetodik, och syftar till att utveckla och stödja elevers förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Centralt är att elever är insatta i vad målet för terminen, arbetsområdet eller lektionen är, för att eleverna ska veta hur och vad de ska göra för att lyckas (Andersson och Klang, 2023 , s.7). Jönsson och Odenstad (2014, s. 39, 48, 53) åskådliggör metoderna återkoppling, kamratbedömning och självbedömning som metoder som syftar till att synliggöra elevers lärande och hjälper eleverna framåt i deras utveckling mot målen. Metoderna skapar även möjligheter för elever att vara aktiva i sitt eget lärande. Samtidigt som formativa bedömningsmetoder är en betydande del för elevers kunskapsutveckling, poängterar Jönsson och Odenstad (2014, s. 171-172) att då bedömningen endast är en del av undervisningen bör lärare ha i åtanke att eleverna måste få möjlighet att utveckla förmågorna som finns i kursplanen, innan lärare kan bedöma elevers kunskaper. Därför beskrivs formativ bedömning som navigerings- och kontrollsystem som hjälper elever och lärare att styra i riktning mot målen.

Trots den centrala delen som formativ bedömning har i elevers lärande och dagens undervisningsmetoder, går det att identifiera en avsaknad av specifika begrepp och metoder för de formativa arbetssätten: kamratbedömning, återkoppling och självbedömning i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022a). Läroplanens övergripande mål och riktlinjer betonar att “skolans mål är att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 2022a, s. 18). Men nämner inte några tydliga riktlinjer för *hur* och *när* lärare ska arbeta med metoder och strategier under bedömningsituationer. Därav hamnar ett stort ansvar hos lärarna att själva välja bedömningsmetoder som de anser passar bäst. Av den anledningen finner vi det mycket intressant och utvecklande för vår egen och förhoppningsvis andras professionsutveckling att ta del av verksamma lärares erfarenheter och upplevelser, i vad det finns för möjligheter och utmaningar med formativa bedömningsmetoder.

I en granskning utförd av Skolinspektionen (2013, s. 6-7) uppmärksammades det att undervisning i många fall inte skapar tillräckligt med förutsättningar för elever att utveckla SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor. Att SO-lärarna som granskades ofta prioriterade att korrigera fel och att endast ge återkoppling på uppgiftsnivå, snarare än på processnivå förse elever med information om vilka förmågor som eleverna behöver utvecklas vidare i. Att återkopplingen inte öppnade upp för elever att reflektera över sitt eget lärande (Skolinspektionen, 2013, s. 6-7). Lozic (2023) uppmärksammar vikten av att lärare behöver vara medvetna om hur deras bedömningskultur och undervisning påverkar elevers lärande, samt även analysera sin egen praktik och dess konsekvenser. Hur lärare kommunicerar och ger respons till elever utgör en stor del inom formativ bedömning, trots det kan förhållningssättet till formativ bedömning variera mycket bland lärare. Lozics (2023) artikel syftar till att lärares undervisningsfilosofi och kulturer kan vara mycket olika från lärare till lärare. Av den anledningen anser vi det högst relevant att skriva ett examensarbete som undersöker olika lärares syn på formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling inom just de samhällsorienterade ämnena.

Specifikt för undervisning i de samhällsorienterade ämnena är dess fokus på bland annat jämförelser mellan historiska och nutida perspektiv, samt analysförmågan. Att inte endast

tillgodogöra sig faktan, då undervisningen i SO-ämnena även behöver bidra till förståelse för komplexa samband inom samhällliga, religiösa, geografiska och historiska fenomen (Skolverket, 2022a). Skillnaden inom de samhällsorienterade ämnena på lågstadiet, respektive mellanstadiet, är dess utveckling till att bland annat kunna föra mer utvecklade resonemang och motivera sina förslag (Jönsson, 2022, s. 165). Inom SO-ämnena i årskurserna 4-6 finns ett stort fokus på elevers förmåga att kunna argumentera, analysera och resonera (Jönsson, 2022, s.141-142). Vilket också framgår tydligt i kommentarmaterialet, att en central del inom SO-ämnena innefattar att elever ska utveckla förmågan att argumentera, resonera, diskutera och analysera utifrån olika perspektiv och sammanhang. Inom samhällskunskap ska exempelvis läraren väga in “... i vilken utsträckning elevens resonemang underbyggs av relevanta sakkunskaper och begrepp om förhållanden och strukturer i samhället.” (Skolverket, 2022b, s. 38).

När man bearbetat kursplaner och kommentarmaterial för de samhällsorienterade ämnena blir det tydligt att formativ bedömning inte endast avser att stärka elevers kunskaper rörande faktan, utan såväl utveckla förmågan att tillämpa och använda kunskaperna i olika sammanhang. Förmågorna som betonas i styrdokumentet sträcker sig över ett brett spektrum och innefattar däribland kritiskt tänkande, reflektion och analysförmåga. Vi menar att det här medför att elever inte enbart behöver tillgodogöra sig kunskapsstoffet, utan även bygga upp förmågor för att förstå, hantera och använda det på ett meningsfullt sätt. Av den anledningen ser vi det som högst relevant att lärare på ett medvetet sätt använder olika formativa bedömningsmetoder, på ett vis som främjar elevers lärande. Vi valde därför att formulera syfte och frågeställningar som riktar sig åt formativa bedömningsmetoder inom de samhällsorienterade ämnena.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är att bidra till en förståelse för lärares användning av formativa bedömningsmetoder inom SO-ämnena, genom att ta del av deras upplevelser och erfarenheter. I vår kvalitativa studie fokuserar vi därför på att undersöka lärares inställningar till dessa strategier och metoder, samt hur lärare anser att metoderna påverkar elevers kunskapsutveckling. Med hjälp av kognitiv konstruktivism har vi i skapandet av vår intervjuguide utgått från lärarens roll i att skapa lärmöjligheter och utmana elevers tankesätt. Vi har på så vis formulerat intervjufrågor som fångar hur lärare upplever och skapar kognitiva konflikter och ackommodation i sin undervisning. Således tar undersökningen del av lärares erfarenheter av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning i de samhällsorienterade ämnena i årskurs 4-6.

2.2 Frågeställning

- Hur ser lärare på formativa undervisningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling i de samhällsorienterade ämnena?
- Vad har lärare för erfarenheter av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning?

3. Tidigare forskning

Med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar har vi delat upp kapitlet i tre delar, således kan vi undersöka lärares syn och upplevelser av formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling. Det första kapitlet behandlar därför lärarens roll i undervisningen, medan kapitel två lyfter metodernas påverkan. Båda delarna innehåller forskning som utgår från formativ bedömning inom SO och även ämnesövergripande forskning. Anledningen till det har sin grund i att vi inte vill missa någon värdefull formativ bedömningsmetod eller annan information som kan bidra till vår diskussionsdel. Slutligen kommer det här kapitlet avslutas med en diskussion om den tidigare forskningen som vi har valt att ha med. På så vis kan vi på ett tydligt och strukturerat sätt diskutera och påtala vad vi ser för eventuella luckor eller brister i den tidigare forskningen.

3.1 Lärarens roll i formativ bedömning

Lärarens roll är avgörande i den formativa bedömningen. Genom att tillhandahålla elever med skriftlig och muntlig återkoppling kan de utvecklas. Däremot poängterar Shatri och Zabeli (2022, s. 1,4-6) i sin slutsats att det var oroväckande många lärare som inte använde formativ bedömning konsekvent i klassrummet, och därför rekommenderar de vidare utbildning i lärares arbete med formativ bedömning. De synliggör att både skriftlig och verbal feedback har lika stor påverkan på elevers kunskapsutveckling inom historia, samhällskunskap och geografi. Vidare betonar Gyllander och Eriksson (2016, s. 137-138) att tydlig kommunikation från lärare till elev är en väsentlig del för elevernas fortsatta lärande. De undersöker elevers uppfattning av bedömning och hur lärare kan använda dessa uppfattningar för att skapa bedömningspraktiker som främjar elevers lärande. För att formativ bedömning ska vara effektiv, krävs ömsesidig kommunikation mellan lärare och elev då det stödjer elevers tänkande och lärande. På det sättet blir språket ett redskap för att använda återkopplingen (Gyllander och Erickson, 2016, s. 153). Genom dialogen kan lärare anpassa sin återkoppling för att stötta elever på deras nivå.

Utöver vikten av muntlig och skriftlig återkoppling belyser Hogan et al. (2024, s. 14) hur lärare kan stödja elevers lärande med hjälp av andra verktyg. I studien framkommer det att tänkeböcker är ett bra verktyg för elever att bearbeta informationen och få ner det med egna ord. Eleverna får arbeta med frågor inom samhällskunskap som öppnar upp för att utveckla resonemang, analys och diskussion utifrån olika perspektiv och sammanhang. Läraren har en aktiv roll i att dagligen ge feedback på texterna och kan då identifiera missuppfattningar eller förtydliganden som behövs. Dessutom arbetar läraren med kontinuerlig feedback när läraren cirkulerar i klassrummet medan eleverna arbetar för korta avstämningar. Samtidigt uttrycker Hogan, et al., 2024, s. 16) att på grund av tidsbrist är det svårt att ge individuell återkoppling och täcka innehållet för SO. Utöver lärarens kontinuerliga återkoppling i klassrummet, synliggörs undervisningsmodellen Flipped Classroom och hur den påverkar elevers lärande i SO-ämnen. Aidinopoulou och Sampsons (2017, s. 237) genomför en aktionsforskning som riktar sig mot implementering av modellen och mäter hur elevers förståelse av källor och begrepp, samt hur förmågan att analysera och tolka kan utvecklas (Aidinopoulou och Sampsons, 2017, s. 244). Det framgår att formativ feedback leder till bättre läranderesultat inom SO. Aidinopoulou och Sampsons (2017, s. 242-244) understryker att lärarens återkoppling kan bidra till utvecklande ämneskunskaper eller falla platt om den inte används på rätt sätt. Ytterligare finns det ett fokus i artikeln som riktar sig mot att tidsaspekten är en viktig faktor inom undervisning för att kunna använda tiden effektivt (Aidinopoulou och Sampsons, 2017, s. 237). Därför kan man argumentera för att det finns en beröringspunkt mellan aktionsstudien innehåll och vår studies fokusområden, och att vi ser en öppning i att analysera lärares syn och erfarenheter i tidsaspekten.

Paaske, et al. (2023, s. 14-16) framhäver i sin forskning hur formativ bedömning i SO kan påverkas av strukturella och även pedagogiska faktorer. I forskningen belyser de hur summativa prov till stor del präglar undervisningen, och menar således att dessa strukturer kan begränsa förutsättningarna för att kunna följa och hjälpa elevers kunskapsutveckling. Forskningen innefattar positiva aspekter, i vilket formativa metoder kan erbjuda möjligheter som stödjer elevers kunskapsutveckling, genom återkoppling som främjar elevers reflektion. De belyser också de aspekter som kan påverka undervisning och elevers lärande negativt, och menar att elevers motivation och tillgång till pedagogiska resurser är en sådan faktor (Paaske, et al., 2023, s. 14-16). Vi kan identifiera att forskningen utifrån olika vinklar diskuterar formativ bedömning

inom SO och dess påverkan på elevers lärande, vilket är relevant för oss i vår undersökning att ta del av. Att forskningen belyser vad lärare har för erfarenheter av möjligheter och utmaningar är en del av vad vi syftar till att besvara i vår undersökning. Därav även förankrat till forskningsproblemet och vikten av att SO-lärare behöver vara medvetna om hur deras undervisning och bedömningskultur påverkar elevers lärande.

Precis som i Paaskes, et al. (2023) forskning åskådliggör även Toma, et al. (2021, s. 15- 17) hur motivation är en faktor som påverkar elevers lärande. Forskningen innehåller diskussioner som betonar vikten av elevers deltagande och engagemang. Genom formativa metoder som främjar elevers förutsättningar att vara aktiva i sitt eget lärande främjas därmed elevers utveckling. I Tomas, et al. (2021, s.15-17) forskning utgår de från en formativ metod, där en interaktiv pedagogisk plattform används för att undersöka hur elevers utveckling och motivation påverkas av att integrera bedömningsmetoden. Setyosari och Haryonos (2017) utforskar också hur motivation, samt feedback främjar elevers fortsatta lärande. De fastslår att elevers lärande påverkas olika beroende på vilken form av feedback läraren använder, huruvida det är direkt eller fördröjd feedback. I sin slutsats understryker Setyosari och Haryono (2017, s. 448) att val av feedbackstrategier är direkt kopplade till elevers förståelse och förmåga att använda begrepp. Kopplingen mellan strategier för feedback och begreppsförståelse blir specifikt relevant för oss och kan bidra med perspektiv till vår slutsats och diskussionsdel, när vi diskuterar hur elevers ämneskunskaper i SO kan påverkas av formativa bedömningsmetoder.

Sammanfattningsvis pekar forskningen på att lärare har en central roll i formativ bedömning. Lärares arbete synliggörs i arbetet med återkoppling, motivation och i hur undervisningen är elevanpassad. Samtidigt belyser flera studier att bristande tid, resurser och andra strukturer gör att formativa bedömningsmetoder inte implementeras som önskat. Resultaten är centrala i vår undersökning då vårt syfte och frågeställning behandlar hur lärare ser på formativa metoder och hur de påverkar elevers kunskapsutveckling.

3.2 Formativa metoder och deras påverkan på elevers kunskapsutveckling

Formativa metoder har en central roll i historieundervisningen då det främjar elevers resonemangsförmåga och förståelse för lärandemål. Ménendez och Tirado (2016, s. 187) genomför en fallstudie där läraren gav kontinuerlig återkoppling genom användningen av matriser. Ménendez och Tirado (2016, s. 211) identifierar att formativ bedömning som främjar elevers resonemangsförmåga samt ger kontinuerlig feedback är viktigt för att det historiska tänkandet hos eleverna ska utvecklas. I studien undersöker de bland annat om användning av historiska källor och argumentation kan öka elevers kunskaper. Det framkommer att implementering av mer formativ bedömning främjar elevers förståelse.

Förutom att stärka elevernas resonemangsförmåga kan formativa bedömningsmetoder även påverka elevers förståelse för lärandemålen. Gyllander och Palm (2017, s. 104-107) utför studien genom lärarintervjuer och klassrumsobservationer genom att undersöka hur metoder, som skriftlig feedback, gruppdiskussioner och skriftliga inlämningar hjälper läraren att identifiera var eleverna befinner sig i lärandet, alltså i kunskapsutvecklingen. I artikeln framkommer det att återkopplingen måste ske snabbt om det ska gynna elevernas utveckling. Samt att med hjälp av lärarens tydliggörande av lärandemålen för eleverna, blev målen även tydligare för läraren. Vilket i sin tur ledde till en bättre bedömning av elevernas kunskaper. När eleverna förstod lärandemålen stärktes deras samarbete eftersom de kunde ge bättre återkoppling och strukturera sin självbedömning (Gyllander och Palm, 2017, s. 117-119). Även Sanchez et al (2017, s. 1053) redogör för vikten av förståelsen av lärandemålen vid kriteriebaserad återkoppling. Artikeln åskådliggör att självbedömning och kamratbedömning främjar elevers utveckling och prestationer. Men att detta förutsätter att läraren skapar möjligheter för träning och stöttning, för att eleverna ska gynnas av metoden. (Sanchez et al., 2017, s. 1061-1062). Följaktligen menar Hogan, et al. (2024, s. 15) att undervisningen bör ta avstamp i läroplanen och engagera eleverna genom att utgå från elevernas erfarenheter.

Utifrån den tidigare forskningen blir det tydligt att formativa bedömningsmetoder har en positiv påverkan på elevers kunskapsutveckling. De formativa bedömningsmetoderna som åskådliggörs

ovanstående bidrar till värdefulla perspektiv för vår undersökning, i det avseendet att artiklarna lyfter kriteriebaserad återkoppling, själv- och kamratbedömning. Vårt forskningsproblem berör formativ bedömning som ett navigeringssystem och kontrollsystem som hjälper elever och lärare att styra i riktning mot lärandemålen. Då vårt syfte och frågeställningar behandlar hur formativa undervisningsmetoder påverkar elevers kunskapsutveckling i de samhällsorienterade ämnena, kan således artiklarnas resultat om de formativa bedömningsmetoderna hjälpa oss att resonera i kapitlet för vår diskussion.

3.3 Diskussion om tidigare forskning

Den tidigare forskningen i det här kapitlet innefattar studier som undersöker inom olika länders nationella ramar, trots det kan forskningen vara lika relevant internationellt. Vi menar att anledningen till det grundar sig i att det finns många olika typer av formativa bedömningsmetoder samt olika sätt att genomföra dem på. På så vis blir forskningen fortfarande relevant för oss då forskningen har ämnesdidaktisk relevans med koppling till våra frågeställningar.

Utifrån den tidigare forskning som vi har sökt efter finns det i många fall tydliga kopplingar till formativa bedömningsmetoder, däremot finns det inte lika mycket forskning som riktar sig mot SO-specifika bedömningsmetoder. Av den anledningen har vi inkluderat både SO-specifik och ämnesövergripande forskning. Därför skulle man kunna argumentera för att det finns en viss brist av tidigare forskning som vänder sig mot formativa metoder inom de samhällsorienterade ämnena. Vidare lyfter den tidigare forskning, som faktiskt riktar sig mot SO-ämnena, hinder och svårigheter med formativ bedömning, bland annat i Hogans (2024, s.16) artikel lägger man fram tidsbrist som en faktor.

Shatri och Zabeli (2022, s. 1, 4-6) uttrycker i sin studie en oro i hur anmärkningsvärt många lärare som inte konsekvent använder formativa bedömningsmetoder i sin SO-undervisning. Man skulle kunna fråga sig om studiens resultat har någon gemensam nämnare i det som Setyosari och Haryono (2017, s. 448) nämner, att det är en utmaning att välja passande metod, och att formativ bedömning av den anledningen inte används konsekvent. Finns det någon gemensam nämnare

där mellan de två olika forskningsstudierna? Anledningen till lärares brist på implementering av formativa bedömningsmetoder i SO-undervisning framkommer inte i Shatri och Zabelis (2022, s. 6) studie, endast att de ser ett behov av verksamma lärares fortbildning i hur man använder formativa bedömningsmetoder.

Vidare kan man diskutera kring studier som har använt kvantitativ forskningsmetod, såsom Shatri och Zabeli (2022, s. 3) som utförde sin undersökning genom frågeformulär. Hade de kunnat undersöka anledningen bakom varför det var många lärare som inte använde formativ bedömning konsekvent djupare om studien hade en kvalitativ grund istället? Ställer man studiens slutsats parallellt med Gyllander och Palm (2017, s. 109, 115-116) som genomförde klassrumsobservationer och intervjuer med lärare, kunde de ge mer målande och utvecklade exempel för lärares val av formativ bedömningsmetod. Således kan man argumentera för att studier som undersöker formativa bedömningsmetoder genom kvalitativ forskning kan ge ett mer detaljerat resultat.

Avslutningsvis lyfter en majoritet av den tidigare forskningen återkoppling och kommunikation som något avgörande och värdefullt för elevers fortsatta lärande mot målen. Men då vi behövt inkludera forskning som inte nödvändigtvis vänder sig till SO-ämnena ser vi trots allt en brist i tidigare forskning som berör just den kategorin. Något som vi med vår studie vill vara delaktiga i att uppmärksamma.

4. Teoretiska perspektiv

I det här kapitlet om teoretiska perspektiv har vi valt att framhålla två olika teorier som båda har beröringspunkter i våra frågeställningar. Inledningsvis lyfter vi den sociokulturella teorin och riktar in oss på kommunikation, stöttning och hur lärande utvecklas. Teorin och begreppen kommer vi att återkomma till i resultat- och analysdelen, där det teoretiska perspektivet fungerar som ett analysverktyg för att fördjupa och hjälpa oss att utveckla vår analys. Därefter framhäver vi kognitiv konstruktivism varpå vi i kapitlet motiverar varför teorin och begreppet ackommodation har varit användbart för oss i skapandet av vår studie. Vi motiverar hur begreppen, inom formativ bedömning, har varit en del i arbetet med vår intervjuguide och hur detta har bidragit till utformningen av intervjufrågorna.

4.1 Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet framhåller att elevers lärande möjliggörs genom social och språklig interaktion i meningsfulla sammanhang. Synen på lärande inom perspektivets ramar riktar sig mot att elever utvecklas genom att delta i samarbetsinriktade och kommunikativa läraaktiviteter (Alexandersson och Swärd, 2023, s. 3-4). Det här är en central del inom formativ bedömning i vilket språket, stöttning och anpassning på rätt nivå används för att främja kunskapsutveckling.

I vårt examensarbete använder vi det sociokulturella perspektivet för att mer djupgående kunna analysera hur lärare ser på elevers fortsatta lärande. Genom det insamlade materialet som vi lyfter i resultatdelen, kan vi tolka lärares syn med hjälp av de sociokulturella principerna, som vidare är förankrat till begreppen kommunikation, stöttning och utvecklat lärande inom närmaste utvecklingszonen. Samtliga begrepp är på olika vis relevanta för våra frågeställningar och syfte då dessa är en del av olika processer inom formativ bedömning. Stöttning inom ramarna av scaffolding förser exempelvis elever med stödstrukturer som har ett framåtsyftande fokus. Vilket är en nyckeldel inom formativ bedömning. Således menar vi att det sociokulturella perspektivet, kommunikation, stöttning och närmaste zonen för utveckling kan hjälpa oss framåt när vi

analyserar lärares syn på processer och hur det kan stödja elevers kunskapsutveckling. Med hjälp av den tidigare forskningen i kapitlet ovan har vi utifrån de metoder och undervisningsstrukturer som åskådliggjorts, ännu tydligare kunnat identifiera relevansen för vad de sociokulturella begreppen och perspektiven kan tillföra i vår resultat- och analysdel när vi utifrån vårt eget material ska tolka och analysera.

4.2 Kommunikation

Språket är det viktigaste redskapet för att förstå omvärlden (Säljö, 2020, s. 278). Språket gör att människor kan kommunicera, samtidigt som det används för att utveckla den inre tänkevärlden. Vygotskij framhåller att utan social kommunikation kan språket och tänkandet inte utvecklas. Språket skapar på så vis förutsättningar för egen reflektion och utveckling (Lindqvist, 1999, s. 131-132). Elever utvecklas och förändras både inom ett kognitivt avseende, och i sociala sammanhang. Detta sker när de kommunicerar och samarbetar med varandra. Båda delarna anses vara viktiga för individens lärande och utveckling (Philips, et al., 2011, s. 104). Då formativ bedömning i de samhällsorienterade ämnena är tydligt kopplad till den språkliga interaktionen och reflektionen, ser vi en möjlig ingång i att använda teorin för att tillsammans med studiens resultat analysera och diskutera vidare kring språkets inverkan på lärande.

Inom de samhällsorienterade ämnena har vi i inledningen av examensarbetet åskådliggjort några av de ämnesspecifika förmågorna som eleverna ska utvecklas inom. Elever ska utveckla sitt lärande inom förmågor som bland annat berör resonemang- och analysförmågan. I elevers utveckling att lära sig använda förmågorna på ett meningsfullt sätt, kan vi se att språket och kommunikation utgör en central roll. Vi menar att man inom den sociokulturella teorin lägger stor vikt på att social interaktion främjar lärande, och därmed blir kopplingen till formativ bedömning i form av exempelvis verbal återkoppling, en gemensam utgångspunkt för elevers kunskapsutveckling.

4.3 Stöttning

Scaffolding är central inom den sociokulturella teorin och blir också relevant för vår undersökning eftersom det i linje med formativ bedömning belyser hur lärare stödjer elevers lärande. Lindqvist (1999, s. 279) beskriver scaffolding som att elever lär sig hur man löser ett problem med hjälp av en mer erfaren handledare. Vidare menar Säljö (2020, s. 282) att lärande utvecklas genom att ställa frågor och uppmärksamma det som är viktigt. Det kan ske genom att initialt förse elever med en bred grund av stöttning, och sedan i takt med elevers kunskapsutveckling gradvis minska stöttningsgraden utmed att eleven klarar av mer på egen hand. På så vis främjar scaffolding för att eleven ska kunna appropriera kunskaper och att det blir deras kunskaper (Säljö, 2020, s. 282). Här noterar vi ett samband, då både formativa bedömningsmetoder och scaffolding syftar till att identifiera vad elever kan göra för att utveckla sitt lärande. Vi har valt att involvera den sociokulturella teorin och scaffolding i det här kapitlet för att kunna använda det i vårt resultat och analys. Genom att inkludera teorin har vi som förhoppning att perspektivet ska bidra till att vi kan föra mer utvecklade resonemang som hjälper oss att besvara våra frågeställningar. För att säkerställa en tydlig terminologi i vårt arbete har vi valt att använda den svenska motsvarigheten *stöttning*, istället för begreppet *scaffolding*.

4.4 Utveckla lärandet

Den närmaste utvecklingszonen omfattar förhållandet mellan skolundervisning och utveckling (Lindqvist, 1999, s. 277). Vygotskij beskriver det som en dynamisk relation mellan barnet och omgivningen när dialogen mellan barnet och den vuxna skapar en potentiell utveckling. Han menar att undervisningen ska utgå från barnens möjlighet till utveckling och deras potential. Undervisningen ska därför ge förutsättningar till att skapa den närmaste utvecklingszonen med rätt nivå av stöttning (Lindqvist, 1999, s. 277-278). I vår undersökning blir den närmaste utvecklingszonen användbar i analysen när vi undersöker hur lärarnas metoder av formativ bedömning stöttar eleverna i ämnesrelevanta förmågor. Däremot kommer det här teoretiska begreppet inte vara lika bärande som de andra, utan mer kompletterande i vårt examensarbete.

4.5 Kognitiv konstruktivism

Medan det sociokulturella perspektivet framhåller lärande genom social och språklig interaktion, riktar sig istället den kognitiva konstruktivismen i högre grad på individens inre tankeprocesser. Med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar har vi valt att använda kognitiv konstruktivistisk teori. Beröringspunkten mellan teori och vårt syfte ligger i att teorin belyser lärande som en meningsskapande process där elever genom aktivt deltagande och återkoppling utvecklar sina förmågor. Dessutom har lärande inom ett konstruktivistiskt perspektiv en nära anslutning till de tidigare erfarenheter som elever lär sig av (Jönsson, 2022, s. 33).

Piaget tydliggör hur tankevärlden ser ut hos elever i årskurs 4-6 och redogör för att barn i de åldrarna är mottagliga för fri reflektion. Elever gör då en mer djupgående omvandling och har potential att testa sina antaganden. Det här möjliggör elevers förmåga att föra abstrakta och teoretiska resonemang (Piaget, 2013, s. 81). Vid processen med vår intervjuguide lutade vi oss mot Piaget, då SO-ämnena till stor del har ett innehåll där elever ska börja utveckla förmågorna i att reflektera och resonera. Av den anledningen blev perspektivet på mellanstadieelevers resonemangsförmåga en beröringspunkt till mer ämnesspecifika kunskaper inom SO-ämnenas innehåll.

Vidare syftar konstruktivism till synsättet att människan eftersträvar att skapa sig förståelse av sammanhang som han eller hon ingår i. Det konstruktivistiska perspektivet utgår från att kunskap konstrueras av varje individ och att lärares roll är att erbjuda erfarenheter som gör det möjligt för elever att skapa mening. Det finns ett stort fokus på elevers tankeverksamhet, då man menar att den personliga konstruktionen av omvärlden är en kognitiv process. Som lärare ska man lyssna på elevers resonemang och utifrån det försöka förstå hur elever tänker (Claesson, 2020, s. 25-28).

Vi identifierar således att det finns gemensamma nämnare mellan formativa bedömningsmetoder och kognitiv konstruktivistisk teori. Återkoppling, kamratbedömning och självbedömning är formativa bedömningsmetoder som alla på något vis kan innefatta konstruktivismens principer om att elever är aktiva i lärandetförloppet, synliggörandet av tankeverksamhet, samt reflektion och resonemang. Utifrån att lärare har det stora uppdraget varpå de ska försöka förstå hur elever

tänker och skapa lärmöjligheter där elever kan skapa mening, hade vi lärarens perspektiv i fokus när vi utformade vår intervjuguide samt metoddelen. Begreppen återkoppling, kamratbedömning och självbedömning blev en del av de teoretiska perspektiv och tillsammans med konstruktivismens syn på elevers utveckling, utgjorde de en central del av vårt syfte.

Fortsättningsvis utgick vi också från konstruktivismens syn på läraren, att läraren ska lyssna och förstå. Genom vår utformning av intervjuguiden riktade sig intervjuerna till lärares syn och upplevelser av den formativa bedömningens påverkan på elevers kunskapsutveckling. Vi inkluderade också frågor om vad lärarna såg för möjligheter och utmaningar med formativa bedömningsmetoder. Således öppnar kognitiv konstruktivism upp för oss att kunna besvara våra frågeställningar, då vi genomgående i våra intervjuer med lärarna ställde frågor som kunde generera ett innehåll som hade ämnesdidaktisk relevans.

4.6 Tankestrukturer och lärande

Ackommodation innebär att individers sätt att agera och tänka på, påverkas och förändras utifrån de erfarenheter man gör. När något orsakar en kognitiv konflikt måste individen ackommodera, alltså ändra sitt sätt att tänka och sin föreställning av omvärlden (Säljö, 2020, s. 253-254). Den här omstruktureringen av sitt tänkande som sker inom elever, öppnar upp för kommande lärprocesser (Hägerfelth, et al., 2012, s. 25-26). Vi anser att man i sin tur kan anknyta det här till formativa bedömningsmetoder och lärares roll i val av metoder. Formativa bedömningsmetoder innefattar bland annat återkoppling från lärare, vilket kan gå i linje med ackommodation. Återkoppling är en del i hur kognitiv konflikt kan skapas hos elever, vilket ger elever en ingång till utvecklade tankestrukturer. Tillsammans med de teoretiska perspektiven har därför ackommodation varit en pusselbit i skapandet av intervjuguiden. Följaktligen har vårt val att lägga tyngdpunkten på kognitiv konstruktivism och begreppet ackommodation, främjat våra förutsättningar att behålla fokus på lärarens roll i formativa bedömningsmetoder inom SO.

Sammanfattningsvis har vi med hjälp av kognitiv konstruktivism kunnat utforma studiens intervjuguide och metodval. Med hjälp av perspektiv inom sociokulturell teori har vi skapat en

ingång till att vidare kunna utforska hur våra teoretiska perspektiv, i relation till studiens resultat, kan bidra till att besvara våra frågeställningar.

5. Metod och material

I detta avsnitt redogör vi för de metodval vi gjort i undersökningen. Genom kapitlets delar behandlar vi undersökningens kvalitativa forskning, urval, genomförande, validitet och reliabilitet, etiska överväganden och metoddiskussion. Vår studie syftar till att undersöka lärares syn på formativa bedömningsmetoder och därför anknyter vi till ett kognitivt konstruktivistiskt perspektiv, med fokus på lärarens roll i elevers kunskapsutveckling. Studien bygger på en kvalitativ metod där vi samlat in material genom semistrukturerade intervjuer med lärare, för att på så vis vidare utforska lärares funktion och uppgift i relation till formativ bedömning inom SO-ämnena.

5.1 Kvalitativ forskningsmetod

Studien tar avstamp i kvalitativ forskningsmetod, i form av intervjuer med lärare som informanter. Syftet med vår undersökning är att ta del av lärares erfarenheter och upplevelser av formativa bedömningsmetoder. Vårt val av metod grundar sig därför i Christoffersen och Johannessens (2015, s. 83-84) resonemang om att intervjuer är en passande metod vid undersökningar som kräver mer utvecklade svar, då informanterna får större frihet i sitt utformning av svar (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 84).

En semistrukturerad intervju innehåller ett färre antal öppna frågor eller bredare teman som ser till att intervjun håller sig till studiens syfte (Alvehus, 2019, s. 87). Intervjuerna är strukturerade likt en dialog där både vi och lärarna är delaktiga. Det innebär att lärarna påverkar intervjuens innehåll och vi lyssnar aktivt och ställer följdfrågor. Av den anledningen gjorde vi semistrukturerade intervjuer utifrån Alvehus (2019, s. 87), där vi ställde fem öppna nyckelfrågor till intervjupersonerna med kompletterande följdfrågor.

Vi har även valt att utgå från personliga intervjuer som Denscombe (2018, s. 270) beskriver sker mellan forskare och en informant. Vidare menar Denscombe (2018, s.278-279) att det är viktigt att forskaren går in i en verklig dialog och vara med informanten för att inte skapa en klyfta

mellan forskaren och informanten. Det görs genom att låta informanten ta sin tid med att besvara frågorna och kan följa upp (Denscombe, 2018, s. 278-279).

5.2 Urval

Urvalet för den här undersökningen går att koppla till kriteriebaserat urval, då vi har intervjuat verksamma lärare som undervisar i SO-ämnena i årskurserna 4-6 (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 56). Lärarna är verksamma på två olika skolor i Skåne. Vi kontaktade tre av våra potentiella informanter genom tidigare nätverk via mail. När de första lärarna meddelade att de kunde delta, fick vi genom dem även kontakt med deras kollegor. På så vis fick vi vidare kontakt med ytterligare fyra lärare. Således kan man också koppla rekryterings urval till snöbollsmetoden (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 55). Av samtliga lärare som vi kontaktade hade totalt fyra lärare möjlighet att delta i en intervju.

Numrering	Lärarerfarenhet som behörig lärare	Klasstorlekar
Lärare 1	25 år	Cirka 27 elever
Lärare 2	21 år	Mellan 25-30 elever
Lärare 3	8-10 år	Mellan 20-23 elever
Lärare 4	12 år	Mellan 24-25 elever

5.3 Genomförande

Vår studie bygger på fyra lärares erfarenheter och upplevelser av formativ bedömning. Intervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon. Dess struktur bygger på Christoffersens och Johannesens (2015, s. 86-87) utformning av en intervjuguide. Under första delen av intervjun informerade vi lärarna om projektet, konsekvenserna av att delta i intervjun, hur vi skulle dokumentera och hantera datamaterialet, ungefär tid för intervjun och dess struktur.

Efter att ha fått godkännande att fortsätta intervjun inleddes intervjuens huvuddel som bygger på fem standardiserade nyckelfrågor. Huvuddelen är skapad utifrån vårt syfte, frågeställningar och ett kognitiv konstruktivistisk perspektiv (Christoffersens och Johannesens, 2015, s. 87). De första två nyckelfrågorna: *Hur ser du på olika bedömningsmetoder?* och *Hur upplever du att formativa bedömningsmetoder påverkar dina elevers kunskapsutveckling i praktiken?* är utformade utifrån examensarbetets första frågeställning, men även kognitiv konstruktivistiska principer i det avseendet att lärare ska försöka förstå och skapa lärmöjligheter för elever. Således har vi lärarens perspektiv i fokus för att samla information om lärares inställningar till metoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling. Nyckelfrågorna tre och fyra: *Vilka möjligheter tycker du att formativ bedömning skapar i din undervisning?* och *Vilka utmaningar möter du när du använder formativ bedömning i din undervisning?* är utformade utifrån frågeställning två, samt från kognitiv konstruktivism. Det teoretiska perspektivet syftar till att det är lärarens roll att erbjuda erfarenheter som gör det möjligt för elever att skapa mening. Genom att ta del av lärares resonemang om utmaningar och möjligheter kan vi tolka och analysera vilka erfarenheter lärarna erbjuder eleverna. Därigenom kunde nyckelfrågorna hjälpa oss att få information om det vår undersökning syftar till att undersöka, lärares erfarenheter av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning inom SO-ämnena. Den sista nyckelfrågan: *Hur hade du önskat att arbetet formativa metoder skulle kunna utvecklas eller förbättras för att stödja elevers lärande?* valde vi att inkludera i vår intervjuguide för att ytterligare få kunskaper om lärares praktiska användning av bedömningsmetoder. Detta då frågan öppnar upp för lärarna att resonera, motivera och problematisera utifrån sina upplevelser och erfarenheter. Efter nyckelfrågorna fick lärarna i den sista delen svara på demografiska frågor. Vi avslutade intervjun med att öppna upp för lärarna att lägga till något mer, därefter tackade vi lärarna och säkerställde att det fortfarande var okej att använda det inspelade materialet. Slutligen skrev de på samtyckesblanketten.

Vi transkriberade intervjuerna och därefter bearbetade vi materialet både individuellt och gemensamt. Vi analyserade det insamlade materialet utifrån Alvehus (2019, s.114-116) principer som innefattar att sortera, reducera och sedan argumentera för det framlyfta resultatets relevans. Utifrån intervjuguiden kategoriserade och tematiserade vi materialets innehåll. Genom färgkodning kategoriserade vi återkommande teman, samt likheter och skillnader i lärarnas resonemang. Med hjälp av färgkodningen kunde vi exempelvis urskilja lärares resonemang om

utmaningar med formativ bedömning i många av intervjuens delar. Således skapade kodningen förutsättningar för oss att tolka vad lärare har för erfarenheter av utmaningar med formativ bedömning i SO-undervisning, i bland annat delar där lärarna besvarar frågan: *Hur upplever du att formativa bedömningsmetoder påverkar dina elevers kunskapsutveckling i praktiken?* Därefter reducerades materialet genom att vi valde ut delar som var både relevanta för vårt syfte och frågeställningar, men även inkluderade alla lärare. Då vårt examensarbete syftar till att bidra till en förståelse för formativa bedömningsmetoder genom att ta del av lärares upplevelser och erfarenheter, reducerade vi materialet så att samtliga lärare är med i varje avsnitt. Således kunde vi både analysera och argumentera för det reducerade materialets ämnesdidaktiska koppling och relevans.

5.4 Validitet och reliabilitet

Alvehus (2019, s.126) åskådliggör att validitet syftar till att studien undersöker aktuella och relevanta områden som direkt är kopplade till studiens problemformulering. Alltså är det hög validitet när en studie mäter det man vill mäta. I vår studie har vi utgått från vår syftesformulering och frågeställningar när vi har skapat intervjufrågor, samt valt relevanta intervjupersoner. I studien ställer vi också nyckelfrågor om lärares syn på formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling, vad lärare ser för möjligheter och svårigheter med formativa metoder och slutligen frågar vi om förbättringsområden. Med anledning av att samtliga nyckelfrågor och följdfrågor tar avstamp från det studien har som syfte att undersöka, stärks undersökningens validitet.

Reliabilitet mäter om forskningsresultatet går att upprepa och om dessa mätningar är pålitliga. Det innebär att studien ska kunna genomföras igen med samma resultat. Samtidigt menar Alvehus (2019, s. 126) att kvalitativa forskningsmetoder handlar om tolkningar och tänkesätt vilket gör att sådana undersökningar blir svåra att genomföra med exakt samma resultat. I vår undersökning har vi använt oss av en intervjuguide för att ställa samma frågor till alla lärare. Vi tolkar och utgår från individuella lärares erfarenheter och då vårt forskningsresultat består av lärares uppfattningar och synsätt är svaren kopplade till den individens erfarenheter. Man kan argumentera för att om vi skulle utföra vår studie fler gånger hade intervjuguidens struktur

främjat till att forskningsresultatet alltid kommer att beröra samma områden. Trots att resultaten inte går att få exakt likadana, kommer resultatet exempelvis alltid innehålla material av vad lärare har att säga om vad de ser för möjligheter med formativ bedömning.

5.5 Etiska överväganden

Vi har utgått från de fyra huvudkraven för forskningsetik, som utgörs av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6). Informationskravet innefattar att forskaren ska informera om syftet med undersökningen, att det är frivilligt deltagande och att uppgifter som samlas in inte kommer att användas i något annat syfte (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). I vår undersökning informerades därför alla deltagare om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Deltagarna blev informerade om syftet med undersökningen och att det endast kommer att användas till vårt examensarbete. I linje med Vetenskapsrådets (2002, s.10) samtyckeskrav har alla deltagare i vår studie skrivit på en samtyckesblankett med information om undersökningen.

Utifrån konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12) är alla deltagare i vår undersökning anonyma, således behandlas inga namn eller personuppgifter. Likaså har vi utgått från nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14) då vi ansvarar för att datan förvaras säkert så att ingen obehörig har åtkomst till materialet. Den insamlade datan från deltagarna används endast till vårt examensarbete, sedan kommer materialet att förstöras.

5.6 Metoddiskussion

Intervjupersonerna i den här studien arbetar på två olika skolor, där två lärare är verksamma på samma skola, och två andra lärare är verksamma på en annan skola, vilket man skulle kunna problematisera. Det hade gynnat studien mer om alla lärarna arbetade på olika skolor, i olika kommuner, för att mer utspritt undersöka lärares syn på formativa bedömningsmetoder i de samhällsorienterade ämnena.

Vidare kan man problematisera antalet lärare som är med i undersökningen. Bortfallet av de tre lärarna som inte hade möjlighet att delta, gjorde att vi inte fick in lika mycket material. Då vi redan hade påbörjat våra intervjuer när vi fick besked om bortfallet av intervjupersoner, kunde vi inte heller justera vår intervjuguide. Med anledning av det korta tidsspannet vi hade att genomföra intervjuerna, startade vi intervjuerna innan vi fått svar från samtliga lärare. Hade vi avvaktat med att starta igång intervjuerna, hade vi vetat att det skulle bli ett färre antal lärare som deltog. Således hade vi kunnat inkludera fler följdfrågor till våra nyckelfrågor i intervjuguiden, för att på så vis samla in ännu mer material till undersökningens resultatdel.

6. Resultat och analys

I det här kapitlet kommer den empiriska datan som vi har samlat in att presenteras och analyseras genom beröringspunkter och relevans för vårt syfte och frågeställningar, samt med hjälp av det sociokulturella perspektivet. Med hjälp av kapitlets tre indelningar kommer vi presentera resultaten och analyserna på ett mer strukturerat och tydliggörande sätt. Indelningarna består av lärares syn på bedömningsmetoder, möjligheter och utmaningar med formativ bedömning samt utvecklingsområden inom formativ bedömning. Varje delkapitel kommer innefatta lärares syn, inställningar och upplevelser av formativ bedömning inom de samhällsorienterade ämnena, samt dess koppling till elevers kunskapsutveckling. Genom att analysera lärares uppfattningar främjar vi för att i nästa kapitel kunna diskutera och dra slutsatser som har ämnesdidaktisk relevans för yrkesprofessionen och koppla till det vår studie syftar till att undersöka.

6.1 Lärares syn på bedömningsmetoder

Det här avsnittet innefattar inledningsvis lärares syn på bedömningsmetoder generellt, vilket innebär att vi lyfter lärares uppfattningar av både summativa och formativa metoder. Anledningen bakom det motiverar vi med att, för att vi ska kunna analysera lärarnas syn på formativ bedömning, behöver vi även veta synen på den summativa. I vårt arbete med att analysera lärares syn och inställning på formativa metoder behöver vi förstå hur de förhåller sig till summativ bedömning, då de två bedömningsformerna samverkar i praktiken. Därefter kommer vi mer djupgående fokusera på erfarenheter och arbetssätt, samt på lärarnas syn på formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena.

6.1.1 Varierad syn på balansen mellan formativ och summativ bedömning

I intervjuerna beskriver lärarna en varierad syn på balansen mellan formativ och summativ bedömning, där en del lägger större vikt vid formativa metoder och andra betonar behovet av tydliga summativa underlag. Lärare 4 betonar exempelvis vikten av skriftliga prov, i synnerhet

för de elever som inte visar sina kunskaper muntligt. Läraren berättar att genom exempelvis ett prov om vikingatiden kan läraren samla upp de elever som inte har visat sina kunskaper under andra lektioner. Trots att provet är summativt menar lärare 4 att det kan användas formativt i feedbacken som läraren ger eleverna i hur de svarar och använder ämnesbegrepp, som eleverna kan ta med sig till nästa arbetsområde.

Lärare 3 har en liknande ingång till summativ bedömning, att det är effektivt då läraren kan stämna av elevernas kunskaper. Inför summativa moment arbetar lärare 3 i helklass med att skapa förståelse för olika nivåer, alltså hur elever kan utveckla sina svar utifrån provets instuderingsfrågor. Det här gör läraren eftersom läraren uppmärksammat att många elever på mellanstadiet har svårt att formulera utvecklade och resonande svar. Läraren lyfter sin upplevelse av vad dessa typer av metoder kan generera för resultat:

Jag upplever ju när man har dem i fyran, femman och sexan att det finns en progression där att de vänjer sig vid det och presterar bättre och bättre (L3).

När lärare 2 beskriver sin syn på bedömningsmetoder inom SO-ämnena, lyfter läraren hur summativa bedömningstillfällen, i form av prov, ofta resulterar i att elever endast lär sig svaren till frågorna utantill. Vidare menar läraren att elever i årskurserna 4-6 ofta kan ha svårt att utveckla sina svar skriftligt inom SO-ämnena, och att eleverna istället tenderar att återberätta svar från instuderingsfrågor. Men samtidigt menar läraren att det finns en stor fördel med prov. I citatet nedan redogör läraren för det här.

Så fördelen är att det ger ett lättbedömt underlag. Man får kanske poäng för frågorna och det blir lätt att säga att antalet poäng genererar ett visst betyg. Så det är lättbedömt men ger ju inte en bred bild av deras kunskap (L2).

Lärare 2 bygger vidare på sitt resonemang med att läraren därför också använder muntliga framställningar och redovisningsformer, för att på så vis komma åt förmågor och kunskap som inte skriftliga prov kan. Läraren understryker att aktiv återkoppling och att förse elever med tydliga ramar för målet med uppgiften, är en avgörande faktor för att metoden ska främja lärandet.

I linje med lärare 2 betonar lärare 1 vikten av att variera bedömningsformer och att främja alla elevers möjligheter att visa sina kunskaper på olika sätt. Läraren ser skriftliga prov som en chans för de elever som inte är lika aktiva muntligt under lektioner, medan muntliga redovisningar och inslag öppnar upp för andra elever att visa sina kunskaper. Samma tillvägagångssätt applicerar läraren när det gäller formativa bedömningsmetoder, att variera mycket så att man främjar för att samtliga elever successivt ska kunna förbättra sina kunskaper.

Vi tolkar detta som att lärarna har olika ingångar till bedömning, men att det går att identifiera en gemensam nämnare i strävan efter att främja för gynnsamma och rättvisa bedömningsmöjligheter för eleverna. Lärarna integrerar olika formativa inslag på olika nivåer genom att arbeta med återkoppling och progression. Vikten av variation i bedömning framgår inte lika tydligt hos varje lärare. Trots detta tolkar inte vi lärarnas metoder som oeniga, utan mer komplementära i hur bedömningformerna används för att möta elevers behov. Någon lärare lägger större fokus vid prov i skriftlig form för att säkerställa att även tysta elever ska kunna visa sina kunskaper. Andra lärare betonar relevansen av att ha muntliga inslag för att säkerställa att läraren fångar upp förståelse inom SO-ämnenas breda kunskapsinnehåll, som annars riskerar att inte visa sig fullt ut i skriftliga sammanhang. Således framträder en dynamisk syn på bedömningsmetoder där lärare syftar till att stödja på ett heltäckande sätt och på så vis främja elevers kunskapsutveckling i SO-ämnena.

6.1.2 Erfarenheter och arbetssätt inom formativ bedömning

I intervjuerna framkommer det att lärarna ser formativ bedömning som ett centralt verktyg för att stödja elevers kunskapsutveckling inom SO-ämnena. Lärarna menar att återkoppling är en nyckeldel i arbetet med formativa bedömningsmetoder. Således kan de hjälpa elever att få insikt i hur de kan ta sig framåt i sin utveckling, vilket direkt länkar till vår studies syfte och frågeställningar.

Utifrån lärarnas inställningar och strategier tolkar vi att vägledning och stöttning i undervisningsmoment är direkt kopplat till utvecklat lärande. Lärare 1 understryker att inom de

samhällsorienterade ämnena behöver elever som går årskurserna 4-6 mycket stöttning för att förstå de olika bitarna inom SO-ämnena. Ju äldre elever blir desto lättare är det att greppa att det finns olika delar inom ett ämne och vad de behöver göra för att nå målen. Men på mellanstadiet behöver fortfarande läraren vara en stor del i varje litet steg framåt. Läraren åskådliggör att mellanstadieelever fortfarande är på den nivån i sin utveckling där de behöver träna på att se sitt eget lärande, vilket läraren gör genom att föra in det i den vardagliga undervisningen. Även lärare 2 lyfter sin syn på implementering av lärtillfällen i citatet nedan.

Det är väl en sak som jag försöker göra i mina bedömningar så mycket jag kan. Att bedömningen också är ett lärtillfälle. Både metakognitivt, att man tänker om sitt eget lärande. Hur långt har jag kommit? Vad är lätt och vad är svårt? Varför är det som det är kring min kunskap? Men också formativt, hur går jag vidare? Att jag återkopplar till dem (L2).

I lärarnas resonemang om stöttning identifierar vi inslag som överensstämmer med det sociokulturella perspektivet, där de fokuserar på att förse elever med en bred grund av stöttning för att eleven sedan ska kunna göra kunskapen till sin och reflektera över sitt eget lärande (Säljö, 2020, s. 282). Lärare 1 lägger tonvikt på att leda eleverna in i tänkesättet att "Jag kan inte *än*" och att peppa och stötta eleverna i att tänka formativt.

Formativa bedömningsmetoder tar olika stort utrymme inom de olika lärarnas undervisning. Lärare 3 och 4 beskriver sitt arbete med formativa bedömningsmetoder och att de i stor utsträckning arbetar med att ge formativ bedömning i helklass. Anledningen till det menar lärare 3 grundar sig i tidsaspekten, att det tar mycket tid att ge elever en och en feedback och av den anledningen har fokus hamnat på gruppnivå. Även lärare 1 och 2 lyfter fram tidsaspekten och att muntlig återkoppling är det som tar mest tid. De menar att det är praktiskt utmanande att ge en och en återkoppling till elever, då det kräver en lösning för sysselsättning åt de andra eleverna. Trots att tid är en beröringspunkt bland majoriteten av lärarna går det att identifiera skillnader i metoder. Lärare 1 och 2 föredrar att tillämpa ett bredare metodutbud i sin undervisning och varierar oftare metoderna de använder. Lärare 2 redogör exempelvis för att läraren föredrar att ge skriftlig återkoppling till eleverna, exempelvis genom den digitala lärplattformen Classroom. Läraren ser denna metod som mest tidseffektiv och ett sätt för läraren att ge individanpassad återkoppling. Samtidigt poängterar läraren att skriftlig återkoppling inte alltid når fram till alla

elever då alla inte kan tolka den eller exempelvis komma ihåg den, och då får man utifrån eleven istället komplettera muntligt till de som behöver.

Vår tolkning är att lärarna anpassar sina formativa bedömningsmetoder utefter tidsaspekten, på ett sätt som också stödjer elever kunskapsutveckling. Intervjuerna med lärarna visar att både muntlig och skriftlig återkoppling används kunskapsfrämjande, och att det här inte enbart riktar sig till antingen grupp- eller individnivå. Vi identifierar vikten av att hitta en balans mellan att ge elever relevant framåsyftande återkoppling utifrån praktiska förutsättningar.

SO är ju mycket. Jag tycker det svåra är ju det här med att resonera och utveckla. Det är mycket man behöver jobba med i SO. [...] Det handlar ofta om att eleverna ska kunna resonera, argumentera, analysera och utveckla. Jag brukar efter proven göra att man går igenom det. Hur kan vi utveckla det här? Hur kan vi höja det här svaret? Så eleverna vet var de ska och hur de kan utveckla det. Det är mycket den biten i SO. Det är de kunskapskraven som är kluriga och som man behöver hjälpa eleverna mycket med (L1).

Citatet går i linje med vad fler av lärarna åskådliggjort under intervjuerna och vi tolkar det som att de uppfattar innehållet i samhällsorienterande ämnen som särskilt utmanande. Tolkningen är att integrering av formativa metoder främjar elevernas utveckling i betydande ämneskunskaper och förmågor, just på grund av att SO-ämnen innehåller många delar där elever ska kunna argumentera, resonera, analysera och använda ämnesbegrepp, i kombination med det breda ämnesstoffet. Lärarna menar att man främjar elevens utveckling genom att tydliggöra SO-ämnenas olika delar och ämnesområden med hjälp av olika synliggörande metoder. Lärare 1 ser exempelvis lärplattformen, den skolan använder som ett verktyg i hur eleverna kan träna på att se sin utveckling och sina prestationer. I citatet nedan tar vi del av lärarens synsätt. Vi tolkar citatet som att läraren upplever att stöttning och elevens utveckling främjas av att använda digitala verktyg i kombination med att ge muntlig stöttning, och att metoden hjälper elever att tänka formativt samt bli mer aktiv i sitt eget lärande.

På lärplattformen, där är det lite mer tydligt. Fyran där det är mycket nytt, men sen i sexan har mycket hänt. De kan gå in och se. Då finns det rött, grönt och mörkgrönt. Där ser man en stor skillnad på en årskurs fyra och sex. Hur man kan gå in och titta och se "Ja, men jag har

faktiskt fått med allting på grönt". Det är en bra hjälp tycker jag. Att prata utifrån det. Att man kan gå in och titta där. Det är stor skillnad på en fyra och sexa. Det är också en hjälp för dem. De kan gå in och se områdena där. Det jag menar med träning, en indirekt träning (L1).

6.1.3 Synen på formativ bedömning

Vår första frågeställning berör lärares syn på formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på kunskapsutvecklingen hos elever inom SO-undervisning. Utifrån intervjuerna och det vi har lyft tidigare i kapitlet bedömer vi att lärares syn på formativ bedömning inom de samhällsorienterade ämnena faktiskt har en stark koppling till ämnet som lärarna ska applicera formativ bedömning i. Vidare analyserar vi ovanstående resultat och analys i det här avsnittet. Baserat på ämnet väljer lärarna lämpliga metoder. Vi menar att lärarnas förhållningssätt och inställningar har kopplingar till erfarenhet. Lärare 2 beskriver i citatet nedan hur val av metod baseras på vilket ämne läraren har.

Jag kanske inte använder prov lika ofta i SO som jag gör i matematiken. I SO-ämnena brukar jag använda andra bedömningsmetoder. Muntliga framställningar, eller gruppdiskussioner. För jag upplever att SO-ämnenas kunskaper visar sig bättre där. Eleverna kanske istället får lämna in något skriftligt svar på frågeställningar och där de kan utveckla och sedan få respons. Det är inte så mycket jag använder regelrätta prov i SO-undervisning, jämfört med vad jag gör i matematiken (L2).

Utifrån citatet ovan kan vi genom lärarens resonemang tolka att formativa bedömningsmetoder och metoder som mer riktar sig till att elevers förmågor tar en större plats inom de samhällsorienterade ämnena. Vidare menar vi också att lärarnas syn på formativ bedömning har utvecklats under yrkesutövningen när lärarna har tillämpat olika formativa bedömningsmetoder inom SO-ämnena och sett resultaten på hur metoderna påverkar elevers kunskapsutveckling. Lärarna justerar kontinuerligt sina metoder för att det ska passa elevernas utveckling mot målen. Detta blir tydligt i lärarnas beskrivningar av svårigheten att hinna med att ge varje enskild elev muntlig återkoppling i varje moment. Lärarna har istället hittat alternativa sätt att få fram återkoppling till eleverna, samt metoder för hur eleverna kan arbeta mot att utveckla ett formativt tänkande.

Avslutningsvis noterar vi att lärarna i våra intervjuer uttrycker en strävan efter att ge muntlig feedback till varje enskild elev, eller att de har enskild muntlig feedback som utgångspunkt när man pratar om formativ bedömning. Vi bedömer att det här kan ha en koppling till deras syn på att detta är det mest träffsäkra sättet att ge rätt nivå av stöttning och utmaning till varje elev. I kommande delkapitel kommer vi mer djupgående lyfta studiens resultat av lärares syn på möjligheter och utmaningar inom SO-ämnena, och kan på vis mer djupgående analysera lärares syn och inställningar till formativa metoder.

6.2 Möjligheter och utmaningar med formativ bedömning

6.2.1 Möjligheter med formativ bedömning

Lärarna beskriver i intervjuerna vilka möjligheter de upplever att formativ bedömning skapar i deras klassrum. I det här avsnittet går vi djupare in på lärarnas syn på formativ bedömning, samt undersöker de metoder och strategier de lyfter fram. Vi analyserar på så vis de bakomliggande faktorer för att kunna diskutera det i vår slutsats och diskussionsdel.

I intervjuerna centrerar lärarna sig vid olika delar inom formativ bedömning och motiverar varför de ser den faktorn eller metoden som en möjlighet inom SO-undervisning. Lärare 1 betonar bland annat vikten av en positiv inställning och att det inte handlar om att de ska kunna allt nu, utan att de arbetar mot att kunna det. Läraren menar att eleverna är olika och att man måste peppa vissa elever mer än andra. På det viset blir formativ bedömning en möjlighet för att stötta eleverna att se positivt på sig själva. Lärare 4 åskådliggör i citatet nedan sin syn på hur formativa metoder med hjälp av dialog mellan lärare och elever främjar elevers kunskapsutveckling.

“Varför gav vikingarna sig iväg på resor”, så räcker de upp handen, “För de skulle plundra.”

“Ja, det är ju rätt, men kan vi utveckla det? Vad vet vi mer?” Ja, men då vet de ju att det var kyrkor och kloster som plundrades och att plundra betyder att man stjälar och förstör. Så då kunde vi ju utveckla det och så använde jag olika färger, så vi gjorde liksom svaret längre på tavlan (L4).

Vidare lyfter lärare 2 sin syn på formativ bedömning och att funktionerna inom ett formativt arbetssätt möjliggör på mer än ett sätt.

Men det formativa behöver vi för att bygga vidare kunskap så att man vet var man har sina elever. För det, egentligen jag ser det som att det finns två delar av den formativa bedömningen. Dels återkoppling på individnivå, en och en, på något sätt varje individs utveckling. Men också på gruppnivå, att veta var har jag min klass, vad är det som jag behöver att fortsätta bygga på. Vad har jag missat i min undervisning? (L2).

Utifrån citaten och lärarnas resonemang om möjligheter med formativ bedömning är vår tolkning att de möjliggörande faktorerna inom formativ bedömning bland annat utgörs av dialogen och den kommunikation som sker mellan lärare och elever. Genom att stärka elevers självbild, öppna upp för reflektion, återkoppling eller gemensamt resonande blir det en möjliggörande effekt som leder eleverna framåt i sitt lärande. Dessutom kan man utifrån en sociokulturell grund avläsa att det gemensamma resonandet vidare öppnar upp för elever att lära av varandra i ett socialt sammanhang, vilket gör att läraren kan stötta och utmana eleverna. Utifrån lärarnas resonemang om möjligheter med formativ bedömning, tar vi således med oss att det är *kommunikationen* inom formativ bedömning som är en möjliggörande faktor på både grupp- och individnivå.

Lärare 3 åskådliggör att formativ bedömning skapar möjligheten att följa upp för elevers arbete för att de ska nå sin fulla potential. När de får en uppgift tycker läraren att det är av stor vikt att elever får återkoppling på arbetet vid två tillfällen för att se om återkopplingen har givit någon effekt. Genom metoden kan läraren ge elever positiv förstärkning som skapar förutsättningar för att elever själva kan se sin progression och således ökar elevers självkänsla. Således kan vi identifiera att i takt med att elevers kunskapsutveckling ökar, kan elever ta mer ansvar när stöttningen gradvis avtar (Säljö, 2020, s. 282). Vår tolkning är att den här typen av stödstruktur möjliggör för förmågorna inom SO-undervisning, då eleverna får förutsättningar att djupgående och vid flera tillfällen utveckla den inre tankevärlden genom reflektion. Vidare är tolkningen att förmågorna inom SO-ämnena som riktar sig mot att exempelvis argumentera och analysera kräver att elever har tilltro till sin egen kunskap och omdöme.

Intervjuerna med lärarna synliggör möjligheterna med att arbeta med formativ bedömning. Genom att analysera lärarnas erfarenheter med en sociokulturell utgångspunkt blir det tydligt för oss att formativ bedömning främjar att eleverna når den närmaste utvecklingszonen i klassrummet genom dialoger, stöttning och återkoppling. Användning av kommunikationen är centralt för att eleverna ska utvecklas, vilket går i linje med en sociokulturell syn på lärande.

6.2.2 Utmaningar med formativ bedömning

Lärarna synliggör möjligheterna med formativ bedömning, men även utmaningarna åskådliggörs under intervjuerna. Den främsta utmaningen med formativ bedömning som samtliga lärare lyfter handlar om tidsbrist då formativ bedömning kräver kontinuerlig återkoppling. Lärare 1 menar att det är svårt att hinna i förhållande till klasstorlekarna och att läraren inte räcker till.

Jag tycker det är mycket lättare att kunna hjälpa var och en fullt ut om man har 22 elever, snarare än 30 st. Det är den största utmaningen. Att hinna med. För det gör man inte fullt ut när man har 30 elever. Då är det svårt tycker jag och man känner inte sig nöjd med jobbet tycker jag. När man inte känner att jag har gjort allt för alla. Det tycker jag är största utmaningen, att inte hinna med dem. Att man inte har tiden att sätta sig en bra stund med de som behöver det, för man känner att man hinner inte riktigt som man hade velat (L1).

Utifrån citatet uppfattar vi att det finns en frustration hos läraren över att hinna ge varje elev individuell stöttning. Vi kan tyda vikten av mindre klasser för att främja individuell återkoppling. Vidare lyfter även lärare 2 att tidsbristen är den största utmaningen med formativ bedömning. Läraren menar att skriftlig återkoppling tar tid och att det är svårt att hantera resten av klassen vid individuell muntlig återkoppling. Under lektionstid rör sig läraren i klassrummet när eleverna arbetar, men upplever ändå att det är en utmaning att samtala med varje elev utan att någon förbises.

Följaktligen beskriver lärare 3 också att den största utmaningen är att tiden inte räcker till för att ge eleverna muntlig individuell formativ bedömning. Läraren försöker ge eleverna återkoppling i helklass i den mån det är möjligt då läraren är begränsad i resurser i form av lärare och tid. Det blir därför viktigt att arbeta effektivt. Om läraren hade återkopplat på alla uppgifter som eleverna

lämnar in hade det varit ohållbart i längden. Samtidigt upplever lärare 3 att elevers självkänsla har blivit lägre och att det också är en utmaning.

Den andra utmaningen skulle jag väl säga är kanske också kopplat till elevernas självkänsla och självförtroende. Om man hela tiden får tillbaka att "Det här kan bli bättre, det här kan bli bättre, det här kan bli bättre", så kan det bli också känslan av att "Jag är aldrig bra nog". Och samtidigt så gillar jag ju det mindsetet att man hela tiden ska vilja bli bättre men det är ändå en utmaning, och så upplever jag när fler och fler av dagens elever som har lite svårare med måendet, det mentala psykiska måendet och framför allt sin självkänsla (L3).

I citatet utläser vi att det finns en balansgång i hur återkopplingen ska utveckla elevens arbete utan att påverka elevens självkänsla. Vi ser att det finns ett behov av att arbeta med elevernas tro på sin egen förmåga. Lärare 3 reflekterar i efterhand om elevernas motivation kan vara en större utmaning än tidsbristen. Läraren menar att när läraren tar sig tid att skriva kommentarer till varje elev, men att de inte är mottagliga för feedbacken, finns det ingen vits med att tillägna tiden till det. Läraren menar att syftet med formativ bedömning är att man ska göra bättre vid nästa tillfälle men om eleven inte är intresserad av att utvecklas och anser att skolan inte är viktig, blir den formativa bedömningen ineffektiv. Likaså menar lärare 4 att eleverna inte tar till sig det läraren skriver. Läraren känner att eleverna inte alltid är mottagliga för att vilja förbättras och utvecklas. Den största utmaningen är därför att eleverna inte vill utvecklas, om de hade varit villiga till det hade de varit mottagliga för återkopplingen. Vi tolkar det som att formativ bedömning inte bara handlar om att ge elever bra återkoppling, men att elever måste se värdet av återkopplingen de får. Det kan innebära ett arbete där eleven får syn på sin egen utveckling för att se återkoppling som en möjlighet till utveckling.

Sammanfattningsvis har det blivit tydligt för oss att det finns utmaningar med att arbeta med formativ bedömning. Lärarna upplever att tidsbrist och elevernas bristande motivation och självkänsla påverkar den formativa bedömningen. Från en sociokulturell utgångspunkt blir det tydligt att stöttning och kommunikation i form av dialog är centrala för att formativ bedömning ska vara fördelaktig för elevernas kunskapsutveckling. Det kräver dock att läraren hittar en balansgång för att motivera och utmana eleverna.

6.3 Utvecklingsområden inom formativ bedömning

Vi avslutade våra intervjuer med att fråga lärarna hur de hade önskat att arbetet med formativa metoder skulle utvecklas eller förbättras för att stödja elevers lärande. Samtliga lärare återkommer på olika sätt till att tid är en avgörande faktor som lägger grunden för hur mycket lärarna kan arbeta med formativ bedömning. Lärare 1 återkommer till både tid och klasstorlek i sitt resonemang, och att detta begränsar lärarens förutsättningar att kunna stötta och ha tiden som behövs för att hjälpa eleverna framåt i lärandet.

Lärare 2 betonar att skolan har en tradition av att summativa metoder ofta dominerar, genom omfattande bedömningar, trots att syftet kan vara att använda bedömningen formativt. Läraren menar att det finns en utmaning i att analyser av bedömningar och kartläggningar tenderar att genomföras lite för hastigt, eller skjutas upp på grund av just *tidsbrist*. Det här påverkar elevernas lärande då insikter om elevers behov inte alltid överförs till undervisningen. Därför förmedlar lärare 2 sin syn på att det finns ett behov av att arbeta mer formativt, och att istället analysera resultat på gruppnivå, inte endast enskilt som lärare, utan att hjälpas åt tillsammans i kollegiet. Lärare 2 menar således att gemensam reflektion över elevers förutsättningar och behov, kan bidra till ett mer systematiskt och effektivt arbete med formativ bedömning.

Så jag tycker att vi kan bli bättre på att använda formativ bedömning. Det blir mycket fokus på det summativa. Och det är för att vi i de äldre åldrarna ska sätta betyg och man vill ha ganska bra på fötterna för att sätta de betygen. Det är ju för att man vill vara rättvis och göra ett bra jobb. Finns inget ont i det. Men det blir mycket fokus på summativ bedömning i många fall. Och från elevhåll också, det är då de känner att det gäller (L2).

Vår uppfattning av lärarnas resonemang ovan är att tidsbrist påverkar lärares arbete med formativ bedömning på flera olika sätt och inom olika områden. Både den tid de har utanför undervisningen och den tid de tillbringar tillsammans med eleverna. Därför ser lärarna ett behov av lösningar och förändringar. Inom sociokulturellt perspektiv syftar man till att en bred grund av stöttning, elevers möjligheter att ställa frågor samt få direkt återkoppling främjar elevers kunskapsutveckling (Säljö, 2020, s. 282). Således menar vi att tidsbristen skapar en motsatt effekt, eftersom det istället finns risk att undervisningsmomenten inte kan skapa tillräckligt med

förutsättningar att förse samtliga elever med tillräcklig stöttning för att nå den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist, 1999, s. 278).

Vidare om utvecklingsområden lyfter lärare 4 att läraren ser ett behov och en önskan om att eleverna är mer motiverade. Läraren menar att SO bygger på att utveckla resonemang och att det kräver att man arbetar grundligt, samtidigt upplever läraren att mycket blir ytligt när motivationen saknas. På så vis menar läraren att eleverna lättare och mer effektivt kunnat röra sig i sin kunskapsutveckling. Medan lärare 3 berättar att läraren gärna hade sett utveckling i att man tidigare började med att integrera kooperativt arbete.

Jag tror också på att kanske försöka börja tidigt, att man lär dem att jobba två och två och lära dem hur de ska göra. Och liksom kanske inte ge sig där. Jag tror att det kan vara svårare när de blir äldre att få in det liksom. För kan det bli som en bas man bygger på, så tror jag att det kan bli bra (L3).

Med utgångspunkt i att lärare 3 betonar kooperativa arbetsmetoder som ett utvecklingsområde är vår tolkning att läraren ser ett stort värde i att elever kan arbeta i grupp och på så vis öppna upp för lärande i den närmaste utvecklingszonen. Läraren bygger vidare på sitt resonemang med att elever har en mycket hård jargong mot varandra, där elever kritiserar varandra under lärtillfällen. Läraren säger att det är svårt att räcka till och att höra allting. När elever på ett ofta taskigt sätt kritiserar varandras prestationer finns det en risk att eleven som blir kritiserad sluter sig inåt och att den interaktionen påverkar inläringen negativt.

Vår tolkning landar därför i att den gynnsamma faktorn i att kommunikation och samspel mellan elever utvecklar elevers lärande, också kan hindra deras lärprocess. Både när motivationen inte finns där, men även när kommunikation mellan elever inte fungerar eller uttrycks på ett negativt sätt. Istället bidrar det till att elever inte kan utveckla sin inre tänkevärld och lärande (Lindqvist, 1999, s. 131-132). Således kan vi också urskilja att de här faktorerna riskerar att hindra viktiga ämnesförmågor och de kritiska diskussioner och resonemang som är en stor del av vad elever ska utvecklas i för att nå målen inom SO.

Sammanfattningsvis visar intervjuerna att tidsbrist och traditioner av summativa metoder i skolan behöver granskas för att främja elevers kunskapsutveckling. Dessutom åskådliggör lärarna behovet av ökad elevmotivation och bättre kommunikation mellan elever. Utvecklingsområdena gäller förbättringar i att skapa strukturer inom kritiskt tänkande och samarbete. Genom att ta del av lärarnas upplevelser och tidigare forskning besvarar vi i nästa kapitel våra frågeställningar och det vi har som syfte att undersöka. Därefter följer en diskussion om arbetets resultat och slutsats, samt dess relevans för yrkesprofessionen.

7. Slutsats och diskussion

7.1 Slutsats

Lärares syn på formativa bedömningsmetoder påverkar elevers kunskapsutveckling genom de erfarenheter, möjligheter och utmaningar lärare upplever. För att diskutera hur lärare ser på formativa bedömningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling i SO-undervisningen, har vi utifrån vårt syfte och frågeställningar kartlagt deras upplevelser, erfarenheter och inställningar. Genom vårt resultat och analys blir det klart för oss att lärarnas val av bedömningsmetoder inte enbart grundar sig i lärarnas syn på formativ bedömning, utan även av praktiska yttre faktorer. Detta framkommer i intervjuerna, där lärarna har muntlig individuell återkoppling som utgångspunkt när de talar om formativ bedömning. Men på grund av praktiska utmaningar med muntlig individuell återkoppling, använder lärarna till stor del istället andra formativa metoder som de också upplever främjar elevers kunskapsutveckling. Bedömningsmetoden är alltså en kombination av lärarnas syn på bedömning och de möjligheter de ser, samtidigt som valet präglas av utmaningarna. Genom att vi har tagit del av lärares ämnesdidaktiska motiveringar och resonemang om elevers kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnen, har vi ytterligare kunnat tolka möjligheter och utmaningar som är förankrat till just SO-ämnena.

Vår första frågeställning belyser lärares syn på formativ bedömning inom SO-undervisning och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling. Utifrån lärares upplevelser går det att identifiera att synen starkt präglas av en betoning på stöttning och kommunikation. Formativa bedömningsmetoder är väsentliga verktyg för att främja elevers kunskapsutveckling, då det hjälper elever att bli mer medvetna om sin progression och sitt eget lärande. Den tidigare forskningen visar på att kontinuerlig träning och återkoppling öppnar upp för förutsättningar att utveckla förståelsen inom SO-specifika förmågor (Ménendez och Tirando, 2016). Framförallt inom SO-ämnena blir *förståelsen* ett nyckelord för att kunna utvecklas och träna på att använda förmågor och ämnesspecifika begrepp i olika sammanhang. Stöttning och kommunikation genom formativa bedömningsmetoder präglar även lärarnas syn i hur de hjälper samt bygger upp elevers självförtroende och självkänsla, för att på så vis våga tro på sin förmåga att lyckas.

Förankrat till examensarbetets andra frågeställning framträder både möjligheter och utmaningar i arbetet med formativ bedömning. Lärarnas upplevelser av möjligheter och andra gynnsamma aspekter av formativ bedömning visar hur dessa metoder på många sätt främjar elevers kunskapsutveckling. Således gör det här att synen på utmaningarna inte framstår som hinder, utan istället snarare som områden att anpassa eller hantera. Lärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar med formativ bedömning innebär då en ständig balansgång, i vilket det tydligt framkommer att lärarna strävar efter att både bevara kvalitén i det formativa, och samtidigt beakta effektiviteten.

Vi utformade vårt syfte och våra frågeställningar för att undersöka formativ bedömning i SO-undervisning med ambitionen att kunna använda de insikter vi fått i våra kommande läraruppdrag. Lärarnas erfarenheter har visat att formativ bedömning inom SO är en del av en större övergripande strategi, som på så vis stödjer elever i att förstå sitt eget lärande. Det här gör arbetets innehåll och forskningsområdet relevant för yrkesprofessionen på det viset att det bidrar till förståelse för formativa bedömningsmetoder inom de samhällsorienterande ämnena.

7.2 Diskussion

Vikten av implementering av formativa strategier är ett genomgående tema i både intervjuerna men även inom tidigare forskning. De förmågor som vi har belyst tidigare och som tar stor plats inom SO-ämnena, såsom att kunna argumentera, är också mycket förankrade till elevers självkänsla och motivation. Implementering av formativa strategier inom SO-undervisning bidrar lika mycket till utveckling inom förmågorna, som elevers utveckling att tro på sig själva och sitt lärande. Huruvida elever är mottagliga för utveckling präglas således också av trygghet och att få stöd att se värdet i den återkoppling de får. I linje med de sociokulturella principerna blir lärares stöttning i att synliggöra utvecklingen därför en del i hur elever kan appropriera kunskaperna till sina egna (Säljö, 2020). Genom vårt syfte och frågeställningar blev det ännu tydligare för oss hur komplext formativ bedömning är. Att detta har beröringspunkter i flera aspekter och att allt bygger på varandra. Just detta var syftet med vårt examensarbete, att bidra till en förståelse genom att ta del av lärares upplevelser och erfarenheter.

I vårt examensarbete har vi fått ytterligare förståelse och insikt i *hur* och *när* lärare implementerar formativa strategier för att stödja elevers kunskapsutveckling i SO-ämnena. Lozics (2023) påtalar undervisningsfilosofin som mycket varierande, och vår undersökning bekräftar att lärare tillämpar formativa strategier på olika sätt och i olika sammanhang. Inom SO är formativ bedömning en del av en större övergripande strategi som vilar på en bred grund av stöttning och kontinuerlig kommunikation. Vilket är vad man inom ramarna för sociokulturella teorin ser som en grundläggande faktor för att elever ska nå den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist, 1999). Dessa aspekter lyfter även Gyllander och Eriksson (2016) fram som användbara verktyg för att förbättra återkoppling och kunna stötta på rätt nivå. Tidigare forskning redogör också, precis som lärarna, för tidsaspekten och att tidsbrist är en utmaning inom formativ bedömning och för att täcka innehåll för SO-specifika kunskaper (Hogan, et al., 2024). Därför kan man utifrån vår slutsats, att lärare ständigt balanserar mellan att bevara kvalitet och effektivitet i formativ bedömning, argumentera för att vidare förståelse för formativa strategier inom SO är av stor relevans för yrkesprofessionen. Genom förståelse för att formativ bedömning inom SO är en del av en större övergripande strategi kan yrkesverksamma och blivande lärare främja förutsättningarna för att ämnesdidaktiska metoder används på ett meningsfullt sätt som gynnar både undervisning och elever.

Eftersom tidsaspekten är en återkommande utmaning som, även om den inte hindrar lärares arbete med formativ bedömning i SO, ändå präglar utformningen, menar vi att det är aktuellt att diskutera aspekten i ljuset av ett mer resonerande perspektiv. Utifrån vårt syfte och frågeställningar, blir det relevant att diskutera formativ bedömning i relation till den bedömningstradition som en lärare i studien lyfter fram, att summativa inslag dominerar trots att syftet är formativt. Lärarna i studien har precis som Setyosari och Haryono (2017) åskådliggjort hur formativa bedömningsmetoder är grunden för elevers fortsatta lärande, och hur avgörande det är för SO-specifika förmågor att arbeta formativt med eleverna där de får chansen att utveckla förmågor och ämneskunskaper. Alltså kan man med utgångspunkt i lärarnas upplevelser och tidigare forskning ställa sig frågan om skolan behöver justera balansen mellan formativ och summativ bedömning? Om mer tid och resurser hade funnits för att stödja arbetet och processen med det formativa arbetet och tidsramen, hade det här systemet bidragit till mer en effektiv och

utvecklingsinriktad utveckling? Lärarna i studien betonar betydelsen av att formativ och summativ bedömning bygger på varandra, alltså är det balansen som man kan behöva se över? Den här diskussionen kan vara av stor relevans för reflektioner inom yrkesprofessionen eftersom man diskuterar sambandet mellan bedömningsmetoder och de komplexa strukturer som råder inom skolans verksamhet. Det öppnade upp för oss att reflektera och knyta an till vårt syfte och frågeställningar, om förståelsen som vi vill bidra med via vår undersökning hade främjats ytterligare genom att även djupare undersöka balansen mellan formativ och summativ bedömning. Paaske (2023) har inkluderat både summativ och formativ bedömning i sitt forskningsområde och således kunnat diskutera hur summativa prov till stor del präglar SO-undervisningen. Av den anledningen menar vi att det varit värdefullt för vår undersökning att närmare undersöka lärares erfarenheter av både summativ och formativ bedömning och balansen mellan dessa. Således hade vi genom hänsyn till denna balans kunna undersöka mer material och följaktligen få mer kunskaper om lärares användning av bedömningsmetoderna.

7.3 Eventuella brister i undersökningen

Vad gäller potentiella brister i vår undersökning kan man fortsätta diskutera det utifrån det som åskådliggjordes i vår diskussionsdel, balansen mellan formativ och summativ bedömning. Huruvida det var en fördel eller nackdel att vi endast riktade in oss på formativ bedömning när vi formulerade problemområdet och intervjuguiden. Då intervjuguiden tar avstamp från ett kognitiv konstruktivistiskt perspektiv, hade vi således kunnat formulera nyckelfrågor som riktar sig mot hur lärare tar del av elevers tankevärld inom både formativ och summativ bedömning (Claesson, 2020). För att problematisera och sedan utifrån det kunna dra någon som helst slutsats behöver man undersöka fler än ett perspektiv. Alltså kan man se det som en brist att vi i större utsträckning inte kunde jämföra och ställa summativ och formativ bedömning mot varandra, för att på så vis komma fram till ännu bredare förståelse för bedömningsmetoder inom SO-undervisning.

7.4 Vidare forskning

Avslutningsvis har vi genom det här arbetet kunnat identifiera och upptäckt områden som fångat våra intressen lite extra. Utöver att vi ser en styrka i att föra vidare forskning om bedömningsmetoder som helhet, både summativ och formativ bedömning, har vi även kunnat identifiera inverkan formativ bedömning har på förmågorna inom SO. Vi anser att det hade varit intressant att mer djupgående rikta in sig på lärares syn och formativa metoder som riktar sig mot just elevers utveckling i att argumentera, reflektera, analysera i en ämnesspecifik kontext. På så vis hade vi både kunnat göra en mer specifik anknytning till delar inom SO-ämnenas kursplaner, men även mer djupgående tagit del av lärarnas erfarenheter och syn på hur man kan arbeta med specifika förmågor inom SO.

8. Referenser

Aidinopoulou, V. & Sampson, D.G. (2017). *An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning*. *Educational Technology & Society*, 20(1).

Alexandersson, U., Swärd, A-K. (2023). *Om lärande och undervisning*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177267> (Hämtad 2025-02-12).

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. (Andra upplagan). Liber.

Andersson, C., & Torulf, P. (2017). *Characteristics of improved formative assessment practice*.

Andersson, L., Klang, N. (2023). *Att planera, bedöma och ge återkoppling i ämnena och ämnesområden*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05119216> (Hämtad 2025-02-19).

Piaget, J. (2013). *Barnets själsliga utveckling*. (Tredje upplagan). Stockholm: Norstedt.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur. Legimus.

Claesson, S. (2008). *Spår av teorier i praktiken, några skolexempel*. Enskede: TPB.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Studentlitteratur

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Johanneshov: TPB.

Gyllander Torkildsen, L., & Erickson, G. (2016). *'If they'd written more...' – On students'*

perceptions of assessment and assessment practices.

Hogan, E., Fishstrom, S., Andress, T., Martinez, L., & Vaughn, S. (2024) *Instructional practices for secondary social studies teachers: Describing a curricular program designed to improve language, content knowledge and literacy outcomes for emergent bilinguals.*

Hägerfelth, G., Dabeski, G., Söderström Lareu, M., & Olofsson, M. (Red.). (2012). *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på språk- och kunskapsutveckling.* Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d88750033a6/1518700869958/greppa-spr%C3%A5ket.pdf> (Hämtad 2025-02-14).

Jönsson, A. (2022). *Lärande bedömning.* Gleerups.

Jönsson, A. (2022). *Formativ bedömning. I: A. Hult & A. Olofsson (red.). Utvärdering och bedömning i skolan – för vem och varför.* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. & Odenstad, C. (2014). *Bedömning i samhällsorienterande ämnen.* Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet.* Lund: Studentlitteratur.

Lozic, V. (2013). *Formativ bedömning stärker lärandet.* Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/formativ-bedomning-starker-larandet> (Hämtad 2025-02-17).

Ménendez, S., & Tirado, F. (2016) *Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback.*

Paaske, N., Mohammad-Roea, S., Smets, W., Amitai, A., Randazzo, N. A., & Huang, L. (2023). *Challenges for European teachers when assessing student learning to promote democratic.*

Sanchez, C., Atkinson, K., Koenka, A., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). *Self-Grading and Peer-Grading for Formative and Summative Assessments in 3rd Through 12th Grade Classrooms: A Meta-Analysis*.

Setyosari, S. & Haryono, P. (2017). *Effect of Feedback Strategy and Motivation of Achievement to Improving Learning Results Concept in Learning Civic Education in Vocational High School*. *European Journal of Educational Research*, 6(4).

Shatri, Z. G., & Zabeli, N. (2022). *Implementation of Verbal and Written Feedback Classroom Practices by Teachers*. *South African Journal of Education*, 42(1).

Skolinspektionen. (2013). *Undervisning i SO-ämnena år 7-9*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2013/undervisning-i-so-amnen-ar-7-9/> (Hämtad 2025-02-10).

Skolverket. (2022a). *Läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap- grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9800> (Hämtad 2025-02-03).

Säljö, R. (2020). *Den lärande människan- teoretiska traditioner*. Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. (Femte upplagan).

Toma, F., Diaconu, D. C., & Popescu C. M. (2021). *The use of the Kahoot! learning platform as a type of formative assessment in the context of pre-university education during the COVID-19 pandemic period*.

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

Bilaga 1

Del A

1. Presentera oss
2. Informera om projektet:
 - Hur lärare ser på formativa undervisningsmetoder och dess påverkan på elevers kunskapsutveckling i SO-ämnena.
 - Även vad lärare upplever för möjligheter och utmaningar med formativ bedömning.
3. Konsekvenserna av att delta i intervjun:
 - Frivilligt deltagande och informanten har rätt att avbryta intervjun när som helst.
 - Samtycke: Samtyckesblankett.
 - Garanterat anonymt deltagande vilket innebär att namn, personuppgifter och arbetsplatser inte kommer att nämnas.
 - Informationen från intervjun kommer endast att användas till vårt examensarbete och kommer sedan att förstöras. Deltagarna kan ta del av materialet när det publicerats.
4. Dokumentation och datamaterial: Vi kommer spela in intervjun, som sedan transkriberas. Varken namn eller skola kommer att skrivas ut. När vi har blivit godkända kommer materialet att förstöras och raderas.
5. Tid: Intervjun består av den här inledningen på 5 minuter, 45 minuter och 5 minuter avslutning.
6. Struktur: Huvuddelen (45 min) kommer utgå från nyckelfrågor.

Del B

1. Hur ser du på olika bedömningsmetoder?
 - Hur arbetar du med bedömning i klassrummet?
 - Kan du berätta mer om varför?

- Hur ser du på att hjälpa elever vidare i sitt lärande? (Feedback)
 - Hur ser du på samtal mellan elever? (Kamratbedömning)
 - Hur ser du på elevers reflektion över det egna lärandet? (Självbedömning)
2. Hur upplever du att formativa bedömningsmetoder påverkar dina elevers kunskapsutveckling i praktiken?
 3. Vilka möjligheter tycker du att formativ bedömning skapar i din undervisning?
 4. Vilka utmaningar möter du när du använder formativ bedömning i din undervisning?
 - Finns det situationer där formativ bedömning inte fungerar som du har tänkt dig?
 5. Hur hade du önskat att arbetet formativa metoder skulle kunna utvecklas eller förbättras för att stödja elevers lärande?

Del C

Demografiska frågor:

- Vilka årskurser undervisar du i?
- Hur länge har du arbetat som lärare? (Behörig lärare?)
- Hur länge har du undervisat i SO-ämnena?
- Hur stora är klasserna som du undervisar SO i?

Avslutning:

- Tacka informanten.
- Fråga om hen har något att tillägga.
- Fråga hur det kändes att delta i intervjun.
- Bekräfta att det är okej att använda materialet i arbetet och att det fortfarande är okej att delta.
- Samtyckesblanketten.