



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet
samhällsorientering och lärande**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Formativ bedömning i
SO-ämnena årskurs F-3**

*Formative Assessment in the Social studies
subjects year F-3*

Altina Krasniqi
Victoria Vulic

Grundlärarexamen, 240 hp
Datum för slutseminarium: 2025-03-21

Examinator:
Cecilia Trenter

Handledare: Nils
Andersson

Förord

Vi är två lärarstudenter vid namn Altina och Victoria som går vår sista termin på Malmös universitet där vi läser grundskollärarytbildningen F-3. Vårt arbete är baserat på semistrukturerade intervjuer där utförandet av arbetet har delats upp likvärdigt mellan parterna och intervjuerna har utförts gemensamt. Vi har suttit tillsammans på universitetet samt över Zoom där vi skrivit på arbetet och delat upp de olika avsnitten mellan varandra. Vi har gemensamt skrivit förord, abstract, syfte och frågeställning, resultat och analys samt diskussion. Sedan har Altina skrivit inledning och bakgrund samt teoretiska perspektiv. Victoria har skrivit metod och tidigare forskning. Utförandet av examensarbetet har varit utmanande samtidigt som det har varit lärorikt, där vi har fått ta del av givande kommentarer av handledare och studenter som har hjälpt oss i avslutandet av arbetet. Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Nils Andersson, som har väglett oss samt vill vi tacka de informanter som deltagit i intervjuerna och möjliggjort detta arbete.

Abstract

Formative assessment is a central factor in students' learning process, by continuously providing feedback, students are given the opportunity to develop in their learning. By conducting a survey of teachers' perspectives and experiences, we want to contribute with a deeper insight into how formative assessment is applied in practice, its possibilities and the challenges that may arise. The purpose of the survey is to highlight teachers' understanding of formative assessment, how they explain its purpose and function in teaching, and what conditions and obstacles they encounter in the work of applying formative assessment in practice. The question is: How do teachers view the importance of formative assessment and its application in practice, within the framework of cooperative learning? The method used for the implementation of the study and for data collection was semi-structured interviews. Based on the information collected during the interviews, it is noted that formative assessment is a central aspect in students' knowledge development as it is adapted in teaching based on the needs and conditions that the students have.

Nyckelord: bedömning, cooperative learning, feedback, formativ bedömning, lågstadiet, kooperativt lärande, so-undervisning, SO-ämnet, återkoppling

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	5
1.2 Formativ bedömning.....	6
1.3 Kunskapskraven i So.....	7
2. Syfte & frågeställning.....	9
2.2 Frågeställning.....	9
3. Tidigare forskning.....	10
3.1 Formativ bedömning och dess påverkan på lärandeprocesser.....	10
3.2 Sociala aspekterna av formativ bedömning.....	12
3.3 Teorier och modeller för bedömning.....	15
4. Teoretisk perspektiv.....	17
4.1 Cooperative Learning.....	17
4.2 Former av kooperativt lärande.....	19
5. Metod.....	22
5.2 Urvalsgrupp.....	22
5.3 Datainsamling.....	24
5.4 Analysform.....	24
5.5 Etiska ställningstaganden.....	25
5.6 Tillförlitlighet.....	26
6. Resultat.....	28
6.1 Begreppsdefinition.....	28
6.2 Arbetsmetoder.....	31
6.3 Fördelar och utmaningar.....	33
7. Analys och diskussion.....	36
7.1 Formativ bedömning som verktyg för undervisning och lärande utveckling.....	37
7.2 Metodologiska begränsningar och överväganden.....	40
7.3 Vidare forskning.....	40
Referenslistan:.....	42

Bilaga 1.....45

1. Inledning och bakgrund

Föreställ dig en ideal undervisningsmiljö där varje elev kontinuerligt får återkoppling, och där lärandet betraktas som en dynamisk process där betygen inte är det enda måttet för elevers framgång. Formativ bedömning innebär att kunna skapa en lärandemiljö där eleverna ges möjlighet att utvecklas genom feedback och reflektion. Genom att ta del av lärares perspektiv och erfarenheter av den formativa bedömningen vill vi tillföra en djupare förståelse av hur den tillämpas i deras arbete samt få en mer omfattande uppfattning av vilka förutsättningar det bidrar med och vilka hinder som kan uppstå. Skolverket betonar vikten av att undervisningen ska “främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 22, 2022, s.6). För att främja elevens kunskapsutveckling och motivation att lära behöver den undervisande läraren ha en gedigen förståelse för elevernas befintliga kunskaper inom SO-ämnet (Skolverket, 2023, s.1). Användningen av formativ bedömning är av stor betydelse för att elevernas kunskapsutveckling och lärande ska främjas, där undervisningen i de samhällsorienterade ämnena bör utgå från elevers tidigare erfarenheter och bakgrund (Skolverket, 2023, s.1). Genom att kartlägga dessa kunskaper blir bedömning en central del i undervisningen, vilket möjliggör en anpassad undervisning där elever får stöd utifrån sina individuella behov. Samtidigt är det viktigt att läraren motiverar eleverna till att aktivt samarbeta med varandra för att skapa en större förståelse över undervisningsmaterialet, lösa problem samt kunna reflektera över deras kunskaper. Utifrån den pedagogiska teorin kooperativt lärande lyfter Johnson och Johnson (2016, s. 85) hur elevers lärande stärks med hjälp av samarbete och interaktioner med andra, snarare än att eleverna ska studera individuellt. I det kooperativa lärandet ingår kontinuerlig återkoppling som en central faktor, där eleverna får möjligheten att diskutera, reflektera samt förbättra deras kunskaper genom samarbete.

Under de senaste åren i Sverige har formativ bedömning fått en alltmer framträdande roll i svenska skolor. Skolverkets allmänna råd med kommentarer (Skolverket 2022.s.6) framhåller att undervisande lärare ska använda bedömning i ett formativt syfte, där bedömningarna ska syfta till att regelbundet följa samt främja elevers kunskapsutveckling. En sådan bedömning bidrar inte enbart till förbättring och anpassning i undervisningen, utan tillför även eleverna verktyg för att förstå sin egen lärprocess. Genom formativ bedömning

får eleverna förståelse för vad de behöver utveckla samt tillvägagångssätt för hur de kan förbättra sitt lärande i SO-ämnena, vilket förbättrar deras självreglering och metakognitiva förmågor.

1.2 Formativ bedömning

Bedömning av elevers kunskapsutveckling och lärande är en central del av undervisningen och har en inverkan på både vad och hur elever tillägnar sig kunskap. Forskning visar att uppgifter, prov och bedömningen av elevresultat har en väsentlig inverkan på elevers uppfattning av vad som utgör relevant kunskap samt på deras studiestrategi och därmed vad de strävar efter att lära sig (Skolverket, 2023, s.1).

Därför är det väsentligt att lärare gör medvetna didaktiska överväganden kring hur och på vilka grunder bedömning genomförs. Den internationella diskussionen om bedömning och betyg har gått från att separera bedömning och lärande till att betrakta dem som integrerade delar av lärandet. Klassrumsforskning betonar numera vikten av att analysera hur ömsesidigt relaterade teorier om lärande, kunskap och bedömning är (Skolverket, 2023, s.6).

Skolverket (2023, s.1) framhäver att den formativa bedömningen har fått en mer central roll i skolan som en del av lärandeprocessen i början av 2000-talet, trots att lärare alltid har gett eleverna feedback och bedömning. Forskningen betonar betydelsen av lärarens tillämpning av formativ bedömning av elevers prestationer, vilket har som syfte att ge elever återkoppling från läraren om hur deras prestationer och förståelse av SO-ämnet utvecklas i förhållande till undervisningens mål, innan eleverna får den slutgiltiga summativa bedömningen. Man utgör bedömning för lärande, en process där elever får möjligheten genom konstruktiv återkoppling att utveckla sin förståelse samt sina prestationer, medan bedömning av lärande utgör en slutlig värdering av elevens kunskapsnivå, nämligen betyget som eleven får på kursen eller provet.

Sadler, forskare i bedömningsfrågor, introducerade år 1989 i en inflytelserik artikel begreppen *formativ* och *summativ*. I artikeln framförde han betydelsen av att elever utvecklar en förståelse för kvaliteten i de uppgifter som de arbetar med och att de får stöd att förstå bedömningskriterier, med andra ord de mål som de arbetar mot. Lärare har en avgörande roll

i att förse eleverna med hjälp för att de ska kunna tolka, förstå samt diskutera kriterier (Skolverket, 2023, s.1).

Formella bedömningar av elevers kunskaper, som prov och nationella prov, har blivit vanligare och integreras i skolans arbetsmetoder, samtidigt som bedömning av yngre elevers kunskap i tidiga skolår har ökat (Skolverket, 2023, s.1). Undervisningen ska främja utveckling av elevers intresse och kunskap om de samhällsorienterande ämnen genom att förse dem med möjligheterna att ställa frågor, samtala och utforska omständigheter och relationer i omvärlden (Skolverket, 2022, s.26). Det primära syftet med både formell och informell bedömning av yngre elevers kunskaper är att stödja elevernas lärande. Läraren behöver identifiera elevernas områden för utveckling och styrkor för att kunna avgöra om undervisningen och elevernas utveckling är på rätt väg. I bedömningen blir lärarens roll central, eftersom det är genom deras förståelse av formativ bedömning och didaktiska val som bedömningen kan få ett konkret lärandefokus. Bedömningen har på så vis ett huvudsakligen formativt syfte (Skolverket, 2023, s.6).

1.3 Kunskapskraven i So

Formativ bedömning är en central del för att kunna stödja elevernas utveckling och lärande. Med formativ bedömning syftar den till att ge kontinuerlig och saklig feedback för att kunna hjälpa eleverna med att få insyn över sina styrkor samt utvecklingsområdena. Med hjälp av formativ bedömning kan lärare anpassa undervisningen utifrån elevens behov, vilket kan ge dem möjlighet att dels reflektera samt förbättra sina prestationer (Skolverket, 2019).

I de samhällsorienterande ämnen för årskurs F-3 är formativ bedömning viktig, detta eftersom att eleverna lär sig grundläggande begrepp samt skapar förståelser som kommer vara avgörande för deras kunskapsutveckling. Kunskapskraven i SO-ämnena för årskurs F-3 fokuserar på att eleverna ska utveckla förståelse för människors livsvillkor, samhällsstrukturer samt historiska händelser (Skolverket, 2019). Trots den centrala rollen som den formativa bedömningen har i elevers lärande, finns det en brist på begrepp som återkoppling, kamratbedömning och självbedömning i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022). Inom de samhällsorienterade ämnena, där analys, reflektion och kritiskt

tänkande spelar en viktig roll, är dessa formativa arbetsmetoder väsentliga. I läroplanen betonas det att elever ska ha förmågan att bedöma sina egna samt andras prestationer (Skolverket, 2022, s. 18), vilket kan bygga upp deras förmåga att utföra analyser av olika samhällsfrågor, granska information samt tolka historiska händelser i SO-ämnena. Genom att mer konkret integrera den formativa bedömningen i SO främjas både den demokratiska kompetensen samt kunskapsutvecklingen.

2. Syfte & frågeställning

Ändamålet med denna studie är att synliggöra hur verksamma lärare i årskurserna F-3 resonerar kring och uppfattar formativ bedömning, samt hur lärarna tillämpar och integrerar det i undervisningen som en del av det kooperativa lärandet inom de samhällsorienterade ämnena. Studien syftar även till att belysa lärares förståelse av formativ bedömning samt vilka förutsättningar och problem som de genomgår i arbetet med att implementera den formativa bedömningen i praktiken. Formativ bedömning betraktas som en central faktor i elevers kunskapsutveckling gällande samhällsfrågor, men hur den implementeras i praktiken i de yngre åldrarna är ett område där vidare forskning krävs.

Vidare diskuteras betydelsen av kooperativt lärande relaterat till den formativa bedömningen som tillämpas i SO-undervisningen, vilket syftar till att stärka lärandet med hjälp av samarbete och interaktion med andra snarare än att studera individuellt. Eleverna ska aktivt arbeta tillsammans för att kunna skapa förståelse över materialet, lösa problem samt reflektera över deras kunskaper. För att möjliggöra att syftet uppnås genomförs en kvalitativ studie baserad på intervjuer med lärare i årskurserna F-3, där deras perspektiv och erfarenheter står i fokus.

2.2 Frågeställning

- Hur ser lärare på betydelsen av formativ bedömning och dess tillämpning i praktiken, inom ramen för kooperativt lärande?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs tidigare forskning som knyter an till undersökningsområdet för denna studie. Tidigare forskningsresultat presenteras utifrån tre olika teman: formativ bedömning och dess påverkan på lärandeprocesser, sociala aspekterna av formativ bedömning samt teorier och modeller för bedömning. Forskningen som valdes för detta område är relevant då de presenterar forskning om formativ bedömning vilket kopplas till det som vi undersöker, det vill säga dess påverkan samt tillämpning i SO-undervisning.

3.1 Formativ bedömning och dess påverkan på lärandeprocesser

Enligt artikeln "The power of feedback" skriven av författarna Hattie och Timperley (2007, s.82) undersöks feedbackens betydelse när det gäller prestation i ett utbildningssammanhang och lärande. Författarna studerar hur feedback påverkar lärare och elever, samt vilka feedback som är mest produktiva. Studien visade att feedback, beroende på hur den ges samt vilken typ av feedback det handlar om och hur eleven uppfattar den, kan ha en stor effekt på lärandet. Hattie och Timperley (2007, s.83-84) presenterar en modell där feedback ses som ett verktyg för att minska skillnaden mellan nuvarande prestation och önskade lärandemål. De identifierar tre viktiga frågor som effektiv feedback bör besvara, dessa är; Var är jag på väg? (vilket kopplas till lärandemål), Hur går det för mig? (Prestation och framsteg) och vad är nästa steg? (Hur man kan förbättra). Resultatet visar på att effektiv feedback är när de fokuseras mer på uppgifter, processer samt självreglering snarare än när feedback riktas mot den enskilda individen. De mindre effektiva feedbacken är beröm, straff samt belöning. Studie lyfter fram att med rätt sorts feedback kan lärare hjälpa elever att utveckla effektiva strategier inom lärandet samt förbättra sin prestation. Studien lyfter fram att feedback som fokuserar på uppgifter, processer och självreglering är mer effektiv än feedback som riktas mot individen. Belöningsbaserad feedback, såsom beröm och straff, visade sig vara minst effektiv. Genom att använda rätt typ av feedback kan lärare hjälpa elever att förstå sina misstag, utveckla effektiva lärandestrategier och optimera sin prestation (Hattie och Timperley 2007, s. 95). Forskningen är central för vår studie då vi undersöker hur den formativa bedömningen, med fokus på återkoppling, tillämpas i SO-undervisningen. Studien

bidrar med en teoretisk grund för att skapa en större förståelse över hur olika former av återkoppling påverkar elevernas lärande samt hur lärare anpassar återkopplingen för att det ska främja elevers kunskapsutveckling.

Vidare bygger studien "Developing the Theory of Formative Assessment" skriven av författarna Black och Wiliam (2009, s. 1) på att utveckla en teoretisk grund för formativ bedömning och hur man kan kombinera olika praktiska tillämpningar inom området. Författarna diskuterar hur formativ bedömning relaterar till kognitiv acceleration samt dynamisk bedömning, samt dess koppling till teorier om klassrumsinteraktion och teorier om självreglerat lärande. Black och Wiliam (2009, s. 3) identifierade fem nyckelstrategier för hur man framställer en effektiv bedömning. Dessa fem är; klagöra lärandemål samt framgångskriterier, utforma klassrumsdiskussioner som synliggör elevers förståelse, ge feedback som leder till utveckling hos elever, aktivera peer-assessment och samarbete bland eleverna och göra eleverna till aktiva ägare genom att stärka elevernas självreglering och motivation. Enligt Black och Wiliam (2009, s. 2) påpekar de att formativ bedömning är en central del i undervisningen, detta eftersom interaktiv feedback är väsentlig för elevens lärande snarare än kritik och beröm. Formativ bedömning kan därmed leda till bättre undervisning samt ökad autonomi bland eleverna. Black och Williams modell förser oss med en teoretisk ram som möjliggör utförandet av en analys över hur SO-lärare arbetar med metoder som återkoppling, elevaktivt lärande och kamratdiskussioner. Studien bidrar med en förståelse för hur den formativa bedömningen kan gynna elevers självreglering och analytiska förmåga, vilket är två centrala faktorer i SO-undervisningen.

I en studie "Implementation of verbal and written feedback classroom practices by teachers" skriven av Gashi Shatri och Zabeli (2022, s.1) undersöks hur undervisande lärare använder skriftligt och muntlig feedback i undervisningen samt vilken påverkan det har på elevers lärande. Studiens syfte är att analysera om det finns skillnader i användandet av feedback former beroende på ämnesområde, samhällskunskap, historia och geografi, samt om det finns skillnader mellan stads- och landsbygdsskolor i Kosovo. Studien visar att både skriftlig och muntlig feedback används av lärare och att det hjälper elever att förstå sitt lärande samt kunna förbättra sina prestationer. Med muntlig feedback leder detta till omedelbar respons samt dialog medan skriftlig feedback kan användas för framtida förbättringar. Däremot visar studien att det inte finns någon utmärkande skillnad för hur ofta feedbacken används mellan skolor i stad- och landsbygd eller mellan de varierande ämnena (Gashi Shatri och Zabeli

2022, s.6). Eftersom vår undersökning utgår från att förstå hur formativ bedömning integreras i SO-ämnena och vilken roll återkoppling har i undervisningen, är denna studie av relevans då den ger oss en insikt i hur olika former av återkoppling tillämpas inom de olika SO-ämnena. Detta bidrar till en mer djupgående förståelse av hur lärare arbetar med återkoppling som ett verktyg för att stärka lärandet hos eleverna. Det ger oss även möjlighet att analysera vilka skillnader det finns i hur den formativa bedömningen tillämpas i praktiken beroende på kontexten av undervisningen, vilket är väsentligt vid tolkningen av det resultat som vi får.

3.2 Sociala aspekterna av formativ bedömning

I en studie "Assessment is contagious: the social contagion of formative assessment practices and self-efficacy among teachers" skriven av Yan och King (2023, s. 130) undersöks hur formativ bedömning används mellan lärare genom social smitta. I studien deltog 296 lärare från 12 olika grundskolor och gymnasieskolor i Hongkong. Deltagarna fyllde i samma frågeformulär två gånger med ett års intervall. Studien visade att formativ bedömning och lärarnas självförmåga (self-efficacy) var socialt smittsam, det vill säga att det vidareförs mellan lärare i skolan, detta genom att när fler lärare använder formativ bedömning är sannolikheten att flera övriga lärare engagerade sig i formativ bedömning samt i sig själva. Studien visade dessutom att skolor som har hög nivå av kollektiv self-efficacy inom formativ bedömning påverkade enskilda lärare att använda dessa metoder allt oftare. Yan och B. King (2023, s. 130) påpekar att genom att understödja formativ bedömning kan det skapa en gynnande skolmiljö där lärare kan dela erfarenheter och goda exempel som kan därför ha en positiv effekt på lärarnas undervisning. Studien av Yan och King bidrar till vår forsknings syfte genom att det visar hur den formativa bedömningen vidareförs mellan lärare och hur det påverkar deras självförmåga, vilket i sin tur leder till en ökad användning av olika formativa arbetsmetoder. Det uppmärksammar även vikten av att skolmiljön ska vara stödjande där lärare delar med sig av sina erfarenheter, vilket är något som kan ha en stor påverkan på både undervisningen samt elevers lärande i de samhällsorienterande ämnena.

Utifrån studien "International Journal of Educational Innovation and Research" skriven av Akoyt (2024, s.78) undersöks hur formativ bedömning uppfattas samt tillämpas av undervisande lärare i klassrummet. Studie utgick utifrån en kvantitativ metod där man skickade ut enkäter, vilket resulterade i att 50 lärare från 14 olika grundskolor deltog. Studien visade att lärarna har en positiv inställning till formativ bedömning och anser att den kan

främja lärandet vilket de anser är betydelsefullt i undervisningen med eleverna. Däremot visar studien att formativ bedömning i praktiken sällan används och att endast ett fåtal lärare använder formativ bedömning i sina lektioner, såsom självbedömning, kamratbedömning eller feedback på undervisningen. Studien visar att stora klasser, brist på pedagogisk utbildning samt begränsat stöd i skolan bidrar till hinder. Studien föreslår att man borde satsa mer på pedagogisk utbildning för lärare samt hantering av stora klasser samt mer stöd i skolan för att kunna förbättra användningen av formativ bedömning som på sikt skapar bättre förutsättningar i undervisningen (Akoyt 2024, s. 82). Studien av Akoyts (2024) belyser att lärare har positiva inställningar till den formativa bedömningen och att de betraktar den som främjande för lärandet, men även att den nästan aldrig tillämpas i praktiken, detta på grund av olika hinder som brist på pedagogisk utbildning och stora klasser. Studien bidrar till vårt syfte genom att uppmärksamma de praktiska utmaningarna med att tillämpa den formativa bedömningen i klassrummet och det understryker väsentligheten av ökad stöd och utbildning för lärare för att stödja användningen i undervisningen av SO.

Utifrån en studie skriven av Forbes, Sabel och Biggers (2015, s. 213) undersöker de hur grundskollärare använder formativ bedömning för att stötta eleverna i deras lärande kring samspelet mellan geosfären och hydrosfären. I studien deltog lärare i årskurs 3-5 och metodvalet som användes var en mixad metodansats för att kunna undersöka förbindelsen mellan lärarnas kunskaper inom ämnet samt deras bedömningspraxis. Studien belyser att det inte finns tydliga samband mellan deras förmåga att använda formativ bedömning och lärarnas kunskaper inom geovetenskap. Lärarna använder sig av undervisningsmaterial samt läromedel som ska syfta till att tolka samt bedöma deras förståelse i stället för att förlita på sin ämneskunskap. Lärare tenderar att använda samma strategi oberoende av elevernas specifika behov istället för att anpassa undervisningen utifrån elevernas insikt och behov. Enligt Forbes, Sabel och Biggers (2015, s. 214) behöver lärare bättre stöd i att samspele sin ämneskunskap i undervisningen. Vidare kan formativ bedömning bli mer effektiv om lärare får fortsatt utbildning i hur man kan anpassa undervisningen utifrån respektive elevs insikt inom ämnet. Forbes, Sabel och Biggers (2015) forskning undersöker hur grundskollärare använder den formativa bedömningen för att stödja elever i deras lärande om samspelet mellan hydrosfären och geosfären. Den bidrar till vårt syfte eftersom den belyser varför det är viktigt att anpassa den formativa bedömningen efter de specifika behov hos eleverna och hur ämneskunskapen hos lärare har en påverkan på deras bedömningspraxis.

I studien skriven av Johnson & Johnson (2009, s. 365-379) behandlar de Social Interdependence Theory och kopplingen som den har till det kooperativa lärandet, vilket utgör en central teoretisk utgångspunkt i vår studie. Johnson & Johnson (2009, s. 365-379) redogör för hur ömsesidigt beroende och samarbete mellan elever kan främja motivation och lärande, vilket är relevant i den formativa bedömningen. Vår studie granskar hur lärare använder den formativa bedömningen i praktiken och denna forskning medför en mer välgående förståelse för hur återkoppling och samarbete kan anpassas i undervisningen på ett sätt som stärker elevernas lärandeprocesser. Denna studie behandlar Social Interdependence Theory och kopplingen som den har till kooperativt lärande, vilket utgör en essentiell teoretisk grund för vår undersökning. Johnson och Johnsons (2009) forskning bidrar till syftet genom att det redogör hur samarbete och ömsesidigt beroende kan stärka lärande och motivation hos elever, vilket är av relevans för hur den formativa bedömningen samt återkoppling kan anpassas i undervisningen för att förbättra den samt lärandeprocesserna hos elever.

Utifrån studien “Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it” skriven av Abramczyk & Jurkowski (2020, s. 296-308) undersöks det kooperativa lärandet som en evidensbaserad undervisningsstrategi och hur lärare förstår den, tror på den samt tillämpar den i praktiken. Abramczyk och Jurkowski (2020, s. 296-308) lyfter fram betydelsen av interaktion och samarbete för att stärka lärandet hos elever, och detta kopplas till vår studie om den formativa bedömningen och rollen som den har i undervisningen. Forskningen ger insikter i hur kooperativa metoder kan anpassas som en del av bedömningsarbetet i stödjandet av elevers utveckling och vårt arbete fokuserar på hur lärare arbetar med den formativa bedömningen i praktiken. Forskningen av Abramczyk och Jurkowski (2020) undersöker det kooperativa lärandet som evidensbaserad undervisningsstrategi och hur lärare tror på, förstår samt hur de tillämpar det i arbetet. Forskningen bidrar till vårt arbetes syfte då det visar hur samarbete och interaktion bidrar till elevers lärande, vilket är relevant för att skapa en bredare förståelse för hur kooperativa metoder kan anpassas i den formativa bedömningen och på så sätt stödja elever i deras utveckling i SO-undervisningen

3.3 Teorier och modeller för bedömning

Enligt författarna Pitt och Norton (2017, s. 499) handlar deras studie om hur elever reagerar på feedback och hur de vidare använder feedbacken för att förbättra deras insats. Studien undersöker varför elever bortser från feedbacken som är till för att förbättra deras lärande. Författarna genomför 14 intervjuer för att analysera deras reaktion på feedbacken. Resultatet visar att elevernas syn på feedback beror på elevens individuella känslor, motivation och mognad. Pitt och Norton (2017, s. 501) menar genom att få positiv feedback bidrar detta till att deras motivation och självförtroende ökas medan negativ feedback bidrar till antingen avståndstagande från ämnet eller ökad ansträngning. Det framkommer att vissa ser feedback som ett förbättringsverktyg medan andra lägger större fokus på att få bra betyg snarare än lärandet. Vidare föreslår författarna att lärare behöver utarbeta feedback där man kan balansera konstruktiv kritik med positiv stimulans med anledning för att minska negativ känslomässig inverkan och istället öka elevernas möjlighet att ta sig feedback på ett mer arbetsamt aspekt (Pitt och Norton 2017, s. 503). I denna studie undersöks elevers reaktion på återkoppling och hur deras individuella motivation, känslor och mognad kan påverka hur de använder sig av den. Forskningen bidrar till vårt arbetes syfte då det uppmärksammar varför det är viktigt med att skapa en balans mellan positiv stimulans och konstruktiv kritik i återkopplingen, vilket är av stor vikt för att elevers lärande ska förbättras och att deras förmåga att ta till sig den formativa bedömningen i samhällsundervisningen.

Utifrån en undersökning som genomfördes av Sumarno, Setyosari och Haryono (2017, s. 441) undersöker studien hur varierande feedback strategier samt elevernas prestationsmotivation påverkar deras förståelse och tillämpning. Syftet med studien var att undersöka effekten av direkt samt indirekt feedback och hur dessa tillvägagångssätt påverkar elevernas motivation. Resultatet visade att elever som fick direkt feedback presterade överlägset när det kom till att använda deras kunskaper jämfört med de som fick indirekt feedback. När det gäller prestationsmotivation presterar elever med hög motivation bättre jämfört med de med låg motivation. Vidare belyser studien att man inte kunnat finna någon betydande interaktion mellan feedback strategi och motivation, vilket påverkar elevernas lärande var för sig (Sumarno, Setyosari och Haryono 2017, s. 444). I studien undersöker de påverkan som direkt och indirekt feedback har på elevernas motivation och prestationer. Resultatet av deras undersökning bidrar till vårt arbetes syfte och forskningsfråga genom att upplysa hur direkt feedback kan bygga upp elevers förståelse samt tillämpning av kunskaper,

vilket är väsentligt för att förbättra elevers motivation och lärande i SO-undervisningen. Genom att lärare anpassar deras feedbackstrategier i SO-ämnena skapas bättre förutsättningar för elever i deras lärande och utveckling.

I en studie skriven av Antoniou och James (2014, s. 1) undersöktes hur formativ bedömning används i grundskoleklass i Cypern. Syftet med studien var att framställa en ram för att kunna analysera samt förstå processer. I studien deltog fyra lärare från tredje klass och fyra lärare från fjärde klass. I undervisningen är formativ bedömning central som syftar till att kunna samla in information om respektive elevers lärande för att kunna anpassa undervisningen samt ge eleverna det stöd som de behöver. Det studien visar är att lärarna använde olika feedback strategier, bland annat dialog och frågor med elevernas förståelse, feedback samt anpassa undervisningen utifrån elevernas behov. En annan avgörande faktor som lärarna i studien visade var ett engagemang för elevernas utveckling där de använder formativ bedömning som ett verktyg (Antoniou och James 2014, s. 6). Antoniou och James (2014) forskning bidrar till vår undersöknings syfte då det uppmärksammar hur den formativa bedömningen kan användas som ett verktyg i stödjandet av elevers lärande, vilket är av betydelse för att skapa en engagerad och anpassad SO-undervisning där återkoppling utgör en väsentlig roll i främjandet av elevers utveckling.

4. Teoretisk perspektiv

I vår studie har vi valt att utgå från en teoretisk utgångspunkt, Cooperative Learning, vilket översatt till svenska är kooperativt lärande. Som avslutning i detta kapitel kommer en sammanfattning av teorin och vilket stöd denna kommer att ge oss i ett senare skede då vår empiri kommer att analyseras utifrån vår teoretiska utgångspunkt.

4.1 Cooperative Learning

Cooperative learning (Johnson och Johnson, 2016, s. 85) är en pedagogisk teori som syftar till att bygga upp lärandet med hjälp av samarbete och interaktion med andra snarare än att studera individuellt. Eleverna ska aktivt arbeta tillsammans för att kunna skapa förståelse över materialet, lösa problem samt reflektera över deras kunskaper. En central faktor av kooperativt lärande är regelbunden återkopplingar, där eleverna ges möjlighet att genom samarbete diskutera, reflektera och förbättra sina kunskaper. Enligt Pitt och Norton (2017, s. 507) berörs elevernas aspekt på feedback av deras motivation, känslor och mognad. För att formativ bedömning ska ha en effektiv påverkan inom SO-undervisning är det väsentligt av läraren att balansera den konstruktiva kritiken med positiv förstärkning, för att eleverna ska uppfatta feedback som ett hjälpmedel för lärande istället för att enbart se det som ett sätt att få betyg. Vidare visar forskning av Sumarno, Setyosari och Haryono (2017, s. 444) att gentemot indirekt feedback har direkt feedback en mer betydande påverkan på elevers prestation och deras tillämpning av kunskap.

Inom Cooperative Learning ingår teorin Social Interdependence Theory och är utvecklad av psykologerna Morton Deutsch och Kurt Lewis (Johnson & Johnson, 2009, s. 365) och betonar vikten av positivt ömsesidigt beroende, vilket betyder att elevernas goda framgång är kopplad till varandras goda framgångar. Elevers engagemang och vilja att samarbeta ökar när de känner att de är en del av en ömsesidig ansträngning. Formativ bedömning i SO-undervisning kan relatera till detta på så vis att elever inhämtar kunskap i att ta emot och ge feedback inom gruppen, vilket bidrar till att de utvecklar sin förståelse och resonemang av ämnet (Johnson & Johnson, 2009, s. 367).

Kooperativt lärande är ett skapande av aktivt lärande, en central komponent, där elever är både emotionellt och intellektuellt engagerade i sin lärprocess (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Det vill säga att elever deltar aktivt i diskussioner, reflektion och problemlösning och inte enbart tar emot information passivt. Det aktiva lärandet i kooperativa grupper ger eleverna möjlighet att diskutera, analysera samt förbättra varandras idéer lika mycket som deras egna i realtid.

Studentengagemang kan delas in i tre kategorier: Beteendemässigt engagemang, vilket innebär att elever är aktiva deltagare genom att genomföra uppgifter, närvara i klassrummet samt delta i gruppdiskussioner. Genom att använda sig av kooperativt lärande lyfter Abramczyk & Jurkowski (2020, s.297) att etableringen underlättas av denna typ av engagemang i och med att eleverna måste bidra till gruppens framgång. Kognitivt engagemang är där elever anstränger sig för att bearbeta och förstå information på ett djupgående plan. Elever uppmuntras i kooperativa grupper att diskutera samt analysera begrepp och idéer relaterat till samhällsfrågor med sina klasskompisar, vilket leder till ökad förståelse. Emotionellt engagemang, som uppstår när elever arbetar gemensamt i grupp och utvecklar en känsla av stöd och gemenskap, vilket kan leda till förbättring av deras motivation att lära sig och deras självkänsla. De känner en positiv koppling till sina lärare, sina kamrater samt till ämnet (Abramczyk & Jurkowski, 2020, s. 297).

Det kooperativa lärandet fungerar som ett verktyg till att åstadkomma dessa tre typer av engagemang genom att skapa en miljö där eleverna bygger relationer och aktivt interagerar sig med sina klasskamrater. För att det kooperativa lärandet ska vara effektivt är det av stor vikt att fem nyckelfaktorer är närvarande. Positivt ömsesidigt beroende syftar till att eleverna får förståelse för att deras framgång är kopplad till de gemensamma mål som gruppen har, som även kan förstärkas genom delade belöningar och resurser. Detta kan innebära, i en lärandemiljö där formativ bedömning brukas, att elever får regelbunden feedback från kamrater samt lärare, vilket gynnar dem i det men att de utvecklas tillsammans (Johnson & Johnson, 2009, s. 369).

Parallellt med positiv ömsesidigt beroende är individuell ansvarsskyldighet en väsentlig komponent som menar att varje elev behöver ge ett aktivt bidragande till gruppens arbete samt ta ansvar för sin enskilda inläring. Detta går att försäkra med hjälp av individuella uppgifter och bedömningar som synliggör varje elevs utveckling och prestation (Johnson & Johnson, 2009, s. 369-370).

Ytterligare en central faktor är främjande interaktion, där elever uppmuntras till att ge varandra stöd genom att ge feedback, dela kunskap och att samarbeta (Johnson & Johnson, 2009, s. 369). Återkopplingen som elever får av både sina kamrater och lärare gör att det skapas en dynamisk lärandemiljö där de får möjligheten att reflektera över sitt arbete och därpå utveckla sina färdigheter. Då kooperativt lärande tränar upp elever i konflikthantering, ledarskap och kommunikation kopplas främjande interaktion starkt till sociala färdigheter. Genom samarbete lär sig eleverna att uttrycka sina tankar samtidigt som de även får kunskap om hur de ska hantera olikheter i gruppen, vilket är givande i flera lärandesituationer (Johnson & Johnson, 2009, s. 369).

Slutligen är grupprocess en slutgiltig aspekt i förbättring av samarbete och effektivitet i lärandet. Genom kontinuerliga reflektioner över hur gruppen fungerar, fördelning av arbete samt målsättningar kan elever identifiera förbättringsområden och även stärka sin förmåga i att samarbeta.

För att kunna implementera kooperativt lärande på ett gynnsamt sätt kan lärare skapa strukturerade och konkreta uppgifter där samarbete är ett krav och följaktligen ge eleverna tydlig feedback (Johnson & Johnson, 2009, s. 369). Med hjälp av att tydligt definiera ansvar och roller inom gruppen får eleverna en djupare förståelse för det individuella bidragande som de gör såväl som gruppens gemensamma mål. Med variationer i arbetsmetoder, till exempel med reflektioner, gruppdiskussioner och problemlösning, försäkrar lärare att varje elev är aktiv i lärandeprocessen. Det regelbundna stödet och feedbacken från läraren är en nyckelfaktor för att ge eleverna förutsättningar att utveckla sina kognitiva och sociala färdigheter samt hålla sig på rätt bana i sin lärandeutveckling (Johnson & Johnson, 2009, s. 369).

4.2 Former av kooperativt lärande

Med det kooperativa lärandet följer en rad olika former som kan vara användbara beroende på uppgiftens karaktär och klassens behov som lyfts upp i forskningen av Johnson & Johnson (2009, s.373-374). Tre former som är inkluderade är formellt kooperativt lärande, informellt kooperativt lärande och kooperativa basgrupper.

Formellt kooperativt lärande innebär att elever arbetar i grupper över längre tidsperioder för att genomföra uppgifter eller lösa problem. Läraren strukturerar och styr den valda aktiviteten

genom att ge eleverna instruktioner och sätta upp mål, vilket bidrar till att eleverna får tydliga förväntningar. Inom ramen för formativ bedömning kan läraren ge regelbunden feedback på individuella respektive gruppens prestationer (Johnson & Johnson, 2009 s. 373-374).

Johnson & Johnson (2009, s. 373-374) förklarar att informellt kooperativt lärande handlar istället om att eleverna arbetar tillsammans under klassdiskussioner eller föreläsningar, det vill säga under kortare tidsperioder. Feedbacken är konkret och snabb, och eleverna kan omgående ge varandra respons på reflektioner och idéer, vilket i sin tur stärker deras lärande.

Slutligen används kooperativa basgrupper under längre perioder, vilket skapar en regelbunden samhörighet mellan eleverna samt ger dem möjlighet att ta emot och ge feedback under kursens gång eller hela skolutåret.

Forskning har presenterat ett flertal fördelar med kooperativt lärande i jämförelse med de traditionella undervisningsmetoderna. Det ger ökad akademisk prestation, som innebär att elever som arbetar i kooperativa grupper oftast presterar bättre på uppgifter och prov. Detta eftersom att eleverna dels lär sig av varandra men även för att de har möjlighet att få omedelbar feedback av sin lärare och sina klasskamrater. Samtidigt som det även förbättrar deras sociala relationer mellan individ och grupp, då samarbete bidrar till positiva sociala interaktioner mellan eleverna och elevernas förmåga att samarbeta och kommunicera är det som stärks. Vidare bidrar det kooperativa lärandet till bättre självkänsla och välmående hos elever som får stöd av gruppmedlemmar. Deras självförtroende utvecklas och de känner starkare motivation till att fortsätta lära sig (Johnson & Johnson, 2009 s. 373-374).

För att det kooperativa lärandet ska vara så effektivt som möjligt i klassrummet är det väsentligt att implementera en formativ bedömningsstrategi. Denna typ av bedömning förklarar Johnson & Johnson (2009, s. 373-374) används inte enbart för att utvärdera elevers prestationer, utan även för att aktivt guida och stödja deras lärande i SO-ämnet. Med hjälp av kooperativt lärande som en struktur för formativ bedömning får läraren möjlighet att ge regelbunden feedback samt hjälpa eleverna att skapa en förståelse för var de befinner sig i sin läroprocess, vad det är som de behöver utveckla samt hur de kan gå tillväga för att förbättra det. Detta bidrar med en lärandemiljö där eleverna är mer engagerade, de reflekterar över de framsteg som de gör och de känner att deras bidrag är nödvändigt för de gemensamma målen som gruppen har (Johnson & Johnson, 2009 s. 373-374).

Antoniou och James (2014, s. 5) uppmärksammar att frågor och dialog är centrala i formativ bedömning, som går hand i hand med kooperativt lärande. I SO-undervisning där lärare använder sig av klassrumsdialoger och öppna frågor som en del av bedömningen, främjar de en interaktiv lärandemiljö där elever aktivt diskuterar, bearbetar information samtidigt som de får feedback i realtid.

Ytterligare en väsentlig faktor som Antoniou och James (2014, s. 6) betonar är avgörandet av lärarens anpassning och engagemang av undervisning baserat på elevernas behov. I SO kan detta handla om att läraren skapar grupparbeten där eleverna ska tolka källor, argumentera för sina ställningstaganden eller granska olika perspektiv i samhällsfrågor, parallellt som de får strukturerad feedback.

5. Metod

I denna del redogörs valet av metod, urval, datainsamling, analysform samt etiska ställningstaganden. För denna studie har kvalitativ metod använts, där datainsamling har skett genom semistrukturerade intervjuer. Genom intervjuer säkerställs en balans mellan flexibilitet och struktur, vilket ger möjligheten till att man får djupare insikter då samtidigt som relevanta teman täcks kan uppföljningsfrågor ställas direkt.

Syftet för denna studie är att undersöka hur lärare F-3 arbetar med formativ bedömning och resonerar om det utifrån deras egna erfarenheter samt hur de tillämpar det i undervisningen, i förhållande till den pedagogiska teorin kooperativt lärande. Enligt Larsen (2018 s.31) är kvalitativ data något som kan mäta det omätbara och som utformas mestadels i textformat. Under intervjuer med varje informant finns det möjlighet att ställa följdfrågor vilket kan öka förståelse, säkra god validitet och därmed minska risk för missförstånd (2018 s.36-37). Under våra intervjuer fick våra informanter möjlighet att be om förtydligande. För att kunna skapa en djupare förståelse för hur lärare F-3 arbetar med formativ bedömning kunde vi ställa följdfrågor till våra informanter. Med kvalitativa undersökningar kan det även förekomma nackdelar utifrån att det inte går att generalisera statistiken, detta eftersom materialet i vår studie är litet vilket inte går att generalisera en hel yrkesgrupp. Bearbetningen av data i en kvalitativ metod är också tidskrävande (Larsen 2018, s.37). Det kan också förekomma risker med kvalitativa undersökningar genom att det kan uppstå kontroll effekt, vilket innebär att informanten kan besvara frågorna på ett sätt som anses vara rätt eller fel (Larsen 2018, s.37). Under våra intervjuer har det tagits hänsyn till hur vi förmedlar vårt kroppsspråk och därmed hållit oss neutral i samband med informanternas svar. Anledningen till det är för att inte sända ut signaler till våra informanter som hade kunnat påverka deras resonemang till våra frågor.

5.2 Urvalsgrupp

Urvalet består av legitimerade låg- och mellanstadielärare som arbetar i grundskola och är behöriga i SO. Vi hade två kriterier, nämligen att lärarna undervisar i årskurserna F-3 samt är behöriga att undervisa inom ämnet SO. Utgångspunkten var följaktligen att svaren till intervjufrågorna skulle syfta till att besvara studiens syfte och frågeställning.

I denna studie användes urval genom självselektion, vilket innebär att intervjupersonerna frivilligt anmäler sig att delta (Larsen 2018, s.37) . Vi användes oss av mejlutskick där information om studien fanns med såsom syftet, kriterier för att delta samt frågeställningarna. Detta ledde till att vi fick tag i 5 informanter. En förutsättning med självselektion är att deltagarna har vid majoriteten av gångerna ett autentiskt intresse för ämnet, vilket leder till att svaren som man får är utförligare och mer engagerade. Samtidigt finns risken att det uppstår urvalsbias, det vill säga att deltagarna i intervjuerna har en viss inställning till formativ bedömning som kan påverka resultaten till studien samt dess generaliserbarhet. Även med det i åtanke så valdes självselektion, då det var det mest effektiva tillvägagångssättet för att rekrytera deltagare inom den satta tidsramen samt de resurser som fanns tillgängliga.

Utifrån intervjusvaren förstås att lärarna har omväxlande erfarenheter inom läraryrket, där variationerna var från sju år till över tjugo år. En av de intervjuade lärarna arbetade tidigare som förskollärare i tjugo år innan hen började arbeta som grundskollärare.

“Som lärare i skolan har jag jobbat i 7 år innan det jobbade jag som förskollärare i ungefär 20 år, med vissa pauser.” (L1).

Sedan förklarade (L2) att hen arbetat i en förskola tidigare, men har sedan 2013 varit lärare i skolan. L3 förklarar att hen har arbetat som lärare i 8 år, L4 nämner att hen arbetat under 13 års tid som lärare i skola och L5 berättar att hen under 20 år har arbetat som lärare.

Respondent	Arbetserfarenhet (antal år)	Skolform
Lärare 1	7 år	Grundskola (f-3)
Lärare 2	19 år	Grundskola (f-3)
Lärare 3	8 år	Grundskola (f-3)
Lärare 4	13 år	Grundskola (f-3)
Lärare 5	20 år	Grundskola (f-3)

5.3 Datainsamling

Intervjuerna genomfördes fysiskt på plats på respektive skola. Vi båda var närvarande vid insamlandet av vår empirin. Varje intervju tog cirka 40 minuter att genomföra. I denna studie användes en semistrukturerad intervjuform med hjälp av intervjuguiden (se bilaga 1) och denna intervjuguide utformades utifrån studiens syfte, frågeställning, tidigare forskning samt det teoretiska perspektivet. Efter väldigt noga överväganden samt reflektioner valde vi semistrukturerade intervjuer som metod då vi ansåg att det var det mest effektiva sättet att få svar på frågeställningen. Eftersom studiens syfte och frågeställning är kopplat till lärares uppfattning av formativ bedömning och hur det implementeras i praktiken, kom vi fram till att intervjuer med lärare kommer att bidra mer till arbetet snarare än vad andra metoder hade.

Vi har utvecklat frågorna på ett sätt för att göra dem så ändamålsenliga för att kunna samla in data som kan användas för att analysera och besvara studiens frågeställningar. Vi valde därför att formulera frågorna på ett sätt som ger ett omfattande perspektiv av den formativa bedömningen samt mer specifika aspekter som knyts an till SO-undervisning. Exempel på detta är att undersöka hur lärare arbetar med feedback och involvering av elever i deras bedömningsprocess. Vi fokuserade även på att inkludera frågor som gjorde det möjligt att diskutera mer djupgående om vad det finns för förutsättningar och utmaningar med tillämpningen av formativ bedömning i praktiken. Under intervjuerna med informanterna hade vi färdigformulerade frågor samt uppföljningsfrågor för att låta informanterna utveckla sina svar. Valet av intervjuformen var att säkerhetsställa att lärarna hade utrymme att kunna utveckla sina resonemang (Larsen 2018 s.139). Under varje intervju spelades enbart ljud in via en diktafon, detta för att kunna underlätta både informanterna samt oss som intervjuare. Det inspelade ljudet sparade vi sedan på röstinspelaren och transkriberade svaren i ett enskilt dokument.

5.4 Analysform

Empirin från intervjuerna bearbetades utifrån en innehållsanalys. Under våra intervjuer strävade vi efter att identifiera samband, mönster samt likheter och skillnader för hur verksamma lärare i årskurserna F-3 resonerar kring och uppfattar formativ bedömning, samt hur lärarna tillämpar och integrerar den i undervisningen. Under transkriberingen utfördes det

en datareduktion för den data som inte var relevant för studiens ändamål. Det inleddes med att datamaterialet lästes igenom för att kunna skapa ett helhetsintryck, och vidare därefter fördes anteckningar för datamaterialet. Efter det kodades begreppen bedömning, SO-ämnet, lågstadiet, återkoppling, feedback, kooperativt lärande, cooperative learning, SO-undervisning samt formativ bedömning.

Under transkriberingen delades texten upp i olika teman med hänsyn till den teoretiska utgångspunkten och i samband med undersökte vi efter likheter, skillnader och mönster från den data empirin som vi fått in (Larsen 2018, s.160–161). Med den empirin kopplade vi ihop med studiens syfte, frågeställningar, teoretiskt perspektiv samt begrepp för att kunna få fram ett resultat. Ett abduktivt tillvägagångssätt har använts i vår studie för att kunna inkludera och exkludera begrepp och teorier utifrån vad för data empiri som kommit fram under intervjuerna (Larsen 2018, s.30-31)

5.5 Etiska ställningstaganden

För vår studie togs det hänsyn till vetenskapsrådets (Vetenskapsrådet, 2002 s.7-17) forskningsetiska principer gällande informationskravet, samtycke, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet som informerades till våra informanter. informationskravet uppfylldes genom att skriftligt informera informanterna om syftet med studien. Under vårt intervjutillfälle med våra informanter togs syftet muntligt igen (Vetenskapsrådet, 2002, s.7-8). Genom att muntligt delge för varje informant att intervjun är frivillig och att de när som helst kan avbryta sin medverkan under intervjuens gång uppfyllde vi samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9-11). Intervjuerna spelades in och sparades via en diktafon, vilket vi tog hänsyn till konfidentialitetskravet. Därefter transkriberades inspelningarna till ett Word-dokument och de inspelade intervjuerna raderades sedan från diktafonen. I vår studie har vi valt att pseudonymisera våra informanter för att kunna bevara deras anonymitet. Vi valde att benämna dem som "Lärare 1, 2, 3, 4 och 5" (Vetenskapsrådet, 2002, s.12-13). Det insamlade materialet är för vårt forskningsändamål och kommer därmed enbart att användas för denna studiens syfte, vilket har informerats till informanterna (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14). Vi tog hänsyn till vetenskapsrådets rekommendationer och tillfrågade våra informanter om de är intresserade av att få vårt färdiga examensarbete efter att publiceringen skickat till sig (Vetenskapsrådet, 2002, s.15).

5.6 Tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet är centrala begrepp i diskussionen om tillförlitlighet inom forskning. Begreppet reliabilitet handlar om hur metodisk resultaten är och om resultatet av en studie skulle vara liknande om den upprepas av ytterligare en forskare, medan validitet syftar till hur väl studien speglar verkligheten samt hur den mäter det ämnet den undersöker (Brinkkjaer & Høyen, 2013, s. 104-105). Begreppen spelar en avgörande roll i bedömningen av en studies kvalitet.

Intervjufrågorna som användes i denna studie har konstruerats baserat på studiens syfte samt frågeställning, vilket har gjort att en konkret koppling mellan undersökningens mål samt den insamlade datan. Studiens validitet stärks då intervjufrågorna har utformats för att fånga upp lärarens perspektiv på SO-ämnet och erfarenheter. Med tanke på att fokuset i intervjuerna varit riktat på lärarnas arbetssätt och individuella upplevelser, bedöms svaren vara relevanta och trovärdiga i relation till undersökningens syfte.

Valet av semistrukturerade intervjuer som metod till datainsamlingen för undersökningen har också tillfört med en mer grundlighet i förståelsen av lärarnas tankegångar, eftersom möjligheten till att ställa dem följdfrågor gjorde att svaren blev mer utvecklade och fördjupade. Utöver det fick de intervjuade även marginal att reflektera och diskutera vidare utöver de frågor som redan var strukturerade i intervjuguiden och detta gjorde att perspektiven som de delade med sig av blev bredare samt gav en mer mångsidig bild av ämnet. Forskning redogör att en alltmer flexibel intervjuare kan ge en ökning av studiens validitet med hjälp av att anpassa samtalet efter svaren som tillkommer av informanten (Dalen, 2011, s. 115-116). För att sedan stärka validiteten alltmer har informanten ges möjligheten till att godkänna en sammanfattning av de intervjusvar som de gett, vilket motsvarar respondentvalidering.

Även den metodologiska grundligheten i studien, från urval och struktur till analys och genomförande av undersökning, bidrog till en högre validitet. Syftet samt frågeställningen har regelbundet varit guidande i undersökningsprocessen för att garantera att den följer en röd tråd. Å andra sidan finns det ett antal begränsningar med reliabiliteten, där det huvudsakligen har varit en begränsning av informanter som deltagit och tidsramen för

studien gjorde det inte möjligt för ett större urval, vilket resulterade i att en generalisering i en lika hög omfattning av resultaten inte kunde förses.

6. Resultat

I detta kapitel kommer vi att redogöra för studiens resultat samt analys baserat på intervjuerna med F-3 lärare angående deras arbete i SO-undervisningen med formativ bedömning, i samband med det kooperativa lärandet. Resultatet är organiserat i tre teman som uppmärksammar olika faktorer av formativ bedömning: lärarnas arbetserfarenheter, deras definition av begreppet, arbetsmetoderna som de använder sig av samt fördelar och utmaningar som de stöter på i arbetet. En tematisk analys har genomförts för att materialet ska analyseras, det vill säga att intervju svaren har transkriberats, kodats och delats in i olika kategorier för att identifiera upprepade variationer och mönster i svaren. I de nedanstående avsnitten kommer resultaten att presenteras utifrån de teman som de identifierats som.

6.1 Begreppsdefinition

I denna del kommer lärarens tolkning av innebörden av formativ bedömning att presenteras. Där har svaren av de samtliga lärare varierat, men samtliga lyfter fram att det rör sig om en process där eleverna har möjlighet till att utvecklas med hjälp av återkoppling. Något som kom upp många gånger under intervjuerna som hölls var att samtliga informanter, utifrån erfarenheter, svarade lite olika, där vissa förklarade att de inte var medvetna om begreppet formativ bedömning, men att det fortfarande var ett sätt som de arbetade på i deras undervisningar.

“Jag tycker det är bra att ha formativ bedömning. Nu när jag har lärt mig vad det är, förstår jag att det är så jag har jobbat hela tiden, jag visste bara inte att det hette så” (L1). “Jag ser bedömning mycket som en hjälp för en själv som pedagog för att kunna veta var man ska lägga kunskapsnivån i gruppen. Jag kan anpassa undervisningen utifrån var eleverna befinner sig, detta hjälper inte bara eleverna att veta vart de ligger i sin kunskapsutveckling utan oss som pedagoger också för att kunna hjälpa dem vidare ” (L2).

De ovanstående citaten visar på att även om lärare inte är fullt medvetna om formativ bedömning som ett begrepp, så arbetar de redan formativt i deras undervisning. Detta indikerar att den formativa bedömningen ofta tillkommer på ett naturligt sätt i undervisningen

och inte enbart som en metod som lärare har behövt lära in från grunden. Vi tolkar det som att erfarenheten i sig inte utgör en väsentlig faktor i hur lärare arbetar i undervisningen, då oberoende av hur länge de arbetat inom yrket tillämpar den formativa bedömningen på ett sätt som är gynnsamt för eleverna och deras behov. Utifrån L3 tyder citatet på att läraren ska kunna anpassa undervisningen utifrån behov och kunskapsnivån hos eleverna:

“Formativ bedömning är ett begrepp som vi som lärare använder hela tiden, något som vi kanske inte använder som ett direkt begrepp, men det är något som vi alltid utgår ifrån. Jag tycker att det är viktigt att som lärare tänka på hur man använder bedömningen med eleverna, att man inte bara ger dem en bedömning, utan också tänker på att det ska nå fram till eleverna på ett sätt som visar att man vill hjälpa dem.” (L3)

I citatet framgår det att lärarnas syn på bedömning är att det är till för att användas som ett stöd för att åstadkomma skillnader i undervisningen. Förutom att bedöma kunskapsnivån hos eleverna, handlar det även om att lärarna ska använda informationen för att anpassa sin undervisning och på så sätt även möta de individuella behoven hos eleverna. Detta tyder på att även om lärare inte direkt använder sig av begrepp, är det fortfarande någonting som de utgår ifrån och som de använder i sitt sätt att bedöma eleverna på, men att de också tänker på hur de ska tillämpa det på ett sätt som visar eleverna stöd.

Lärarna upplever att bedömning ger undervisningen en tydligare riktning samt att det har en positiv inverkan på elevernas utveckling.

“Jag tycker att bedömning är bra. Den ger en riktning och visar var vi är på väg. Den ger också stöd till eleverna.” (L5) “Med yngre elever tycker jag att det är ganska viktigt att tänka på hur man bedömer och vad man bedömer. Jag tror att om man är lite för hård i hur man uttrycker sig och bedömer dem, så kan det sänka dem. Därför är det viktigt hur och vad man säger.” (L4)

Vår tolkning av L5 citat är att lärarna upplever den formativa bedömningen som en vägledande process, där målet som de har och strävar efter är framför allt att ge stöd till elevernas progression istället för att endast värdera deras prestation vid en specifik tidpunkt. Utifrån vår tolkning och analys av citatet av L4, förstår vi det som att den emotionella

aspekten av bedömning är någonting som lärarna är medvetna om och de har förståelse för hur återkopplingen som de ger eleverna har en påverkan på deras självförtroende lika mycket som deras motivation. Med det i åtanke väljer lärarna därför att formulera sin feedback på ett sätt där eleverna kan ta det som uppmuntrande och stödjande, så det inte framkommer som hård kritik som kan tynga ner eleverna och sänka deras motivation till utveckling.

Något annat var att majoriteten av lärarna som intervjuades kopplade formativ bedömning till regelbunden dialog och återkoppling med eleverna istället för de traditionella bedömningar och prov.

“Vi har inga prov, utan vi rättar dem på ett mer naturligt sätt. Till exempel kan vi säga: ‘Det här har jättebra, men tänk på detta nästa gång.’” (L1) “Jag föredrar att helst inte bedöma eleverna i klassen med prov, eftersom det sällan ger dem mycket i längden. Jag brukar hålla mig till att ge eleverna återkoppling lite mer regelbundet istället.” (L5)

I detta citatet av L1 är det tydligt att läraren prioriterar att arbeta med en bedömning som är löpande istället för att förlita sig på traditionella prov, det vill säga summativa bedömningar. Vi uppfattar detta som att lärarna menar att eleverna utvecklas mer genom att få regelbunden återkoppling istället för att de ska bli bedömda vid några få tillfällen, vilket även var något som nämndes av L5.

Uppfattningen som de intervjuade lärarna har av formativ bedömning kopplas till principerna inom det kooperativa lärandet, en pedagogisk teori förklarad av Johnson & Johnson (2016, s.85), där vikten av sociala interaktioner och samarbete betonas som ett tillvägagångssätt för att främja elevens lärande. Kontinuerlig återkoppling är en central aspekt inom den kooperativa inläringen, där eleverna får möjligheten att genom samarbete och dialoger mellan varandra reflektera över sina kunskaper.

Betoningen som lärarna la på återkoppling och dialog snarare än traditionella prov är något som överensstämmer med den kooperativa inläringen. Vi förstår det som att lärarna föredrar att ge eleverna möjligheten till att diskutera och reflektera över de framsteg som de gör, istället för att förse dem med skriftliga bedömningar av deras prestationer.

I kontexten med formativ bedömning kan det syfta till att lärarna framställer olika lärandesituationer där eleverna hjälper varandra att vidareutveckla sin förståelse, istället för att enbart ge dem direkt feedback. Social interdependence theory (Deutsch & Lewis, s. 132) synliggör att elevernas motivation samt engagemang stärks när deras enskilda prestationer kombineras med gruppens framgång. Det tydliggör varför de intervjuade lärarna upplever att formativ bedömning i form av regelbundna interaktioner och dialoger fungerar bäst, istället för användningen av traditionella prov som en form av formativ bedömning.

Här kan lärarnas uppfattning av den formativa bedömningen tolkas som ett tillvägagångssätt för att få eleverna att engagera sig i både sin egen och sina kamraters lärandeprocess. Genom att tillåta eleverna att samarbeta och ge varandra feedback etablerar lärarna en lärandemiljö där eleverna utvecklar sin förståelse både kollektivt och individuellt.

Den effektiva vikten av känslomässig reaktion samt motivation som eleverna får av feedback lyfter Pitt och Norton (2017, s.499) i sin forskning. Genom att skapa en balans mellan positiv förstärkning och konstruktiv kritik har lärarna möjligheten att försäkra att elevernas uppfattning av feedback blir som ett stöd i sitt lärande, istället för att uppfatta det som en form av kritik av deras individuella förmågor.

Svaren som vi fick av lärarna tyder på att de i sitt arbete redan tillämpar balansen mellan positiv förstärkning och konstruktiv kritik. De anger att de är aktsamma med att formulera återkopplingen som de ger till eleverna för att det ska vara stärkande för elevernas motivation och självförtroende. I helhet blir vikten av formativ bedömning som vägledande och uppmuntrande för elevernas lärande stärkt och det handlar då inte om att bedömningen enbart ska vara för att korrigera och rätta eleverna.

6.2 Arbetsmetoder

Metoderna som lärarna använder för att genomföra formativ bedömning i SO-undervisningen var varierande och en gemensam metod är att förse eleverna med konkret och snabb feedback under lektionens gång. Samtliga lärare använder sig även av andra strategier eller tillvägagångssätt för att ge feedback till eleverna.

“Jag går runt och ger feedback. Om de jobbar med en text och svarar på frågor, så kan jag ge dem direkt återkoppling och hjälpa dem utveckla sina svar.” (L3) “För skrivutveckling i stort är det viktigt att lyfta vad de gör bra, men också vad de kan utveckla, så att de känner att de har en förmåga och kan lyckas.” (L4)

Lärarna använder sig även av olika strategier som är främjande för elevaktivitet, som exempelvis kamratbedömning. Vi tolkar det som att lärarna försöker i SO-undervisningen inte enbart stödja eleverna i deras lärandeprocess och utveckling, men att de samtidigt tänker på hur de ska göra det intressant för eleverna att vilja ta emot feedback. Där de använder sig av, exempelvis som L4 nämner, ‘Two Stars and A Wish’ där eleverna får ge feedback till varandra. Utifrån hur lärarna förklarar det, både L4 och L3, så förstår vi det som att de menar att kamratbedömning gör det enklare för eleverna att ta till sig återkoppling utan att de känner att de gör fel och känner sig nedtryckta av feedback. Även L1 förklarar i intervjun att hen brukar låta eleverna samarbeta i undervisningen och sedan går de igenom uppgiften i helklass, där de får ge feedback till varandra. Detta förstår vi kan göra det enklare för eleverna att inte missuppfatta stödet som nedtryckning och samtidigt göra undervisningen mer intressant.

“Ibland använder jag ‘Two stars and a Wish’, där kamraterna ger feedback till varandra. Det kan vara värdefullt eftersom elever ibland tar till sig kritik lättare från en klasskamrat än från en lärare.” (L4) “Vi arbetar mycket i grupper där eleverna får hjälpa varandra. Jag ser att en elev som hjälper andra ofta får en djupare förståelse själv.” (L3)

Alla lärarna som intervjuades förklarade att de arbetar med elevaktiva metoder, som gruppdiskussioner i SO-undervisningen och kamratbedömning. De framhäver även att det är väsentligt att ställa frågor och ge eleverna möjligheten att reflektera över sina svar. Detta tolkar vi som att lärarna arbetar för att uppmuntra eleverna till att självständigt tänka och reflektera över sitt arbete för att de senare ska utveckla sin förståelse på ett djupare plan. Elevernas lärandeprocess blir djupgående när lärarna avstår från att ge dem direkta svar och istället enbart vägleda dem till att upptäcka misstagen självmant.

“Vi rättar dem inte direkt, utan ställer frågor som får dem att reflektera. Till exempel kan vi lägga ett kryss vid en bokstav som blivit fel och be dem titta på det igen.” (L1)

6.3 Fördelar och utmaningar

Fördelar

Lärarna belyser många fördelar med den formativa bedömningen, där en av de främsta fördelarna är att eleverna får direkt återkoppling och det kan ge dem motivation till att utvecklas när de får en djupare förståelse över sitt eget lärande.

“Fördelarna är att eleverna får snabb feedback och inte behöver vänta länge på resultat, som vid summativa bedömningar.” (L2) “Genom att lyfta positiva arbetssätt hos eleven upplever jag att eleven vill och orkar genomföra sitt arbete mer.” (L3)

Vi tolkar det som L2 och L3 resonerar att den snabba feedbacken som eleverna får ger dem möjligheten till att direkt förbättra de kunskaper som de redan har och detta gör att lärandemiljön ändras till mer engagerande och blir mer dynamisk. L2 drar en jämförelse av formativ bedömning med den summativa bedömningen, vilket vi uppfattar som att hen menar att den formativa bedömningen förser eleverna med direkt utveckling och reflektion över lärandet, istället för att de ska få återkoppling mycket senare efter att de avslutat en uppgift. Detta tyder på att lärare ger eleverna en större möjlighet till utveckling, där deras förståelse över de framsteg som de gör i sin lärandeprocess växer och de kan enklare identifiera de områden i SO-undervisningen som de behöver utveckla vidare. Detta kopplas direkt till det som L3 lyfter fram, då vi tolkar det som att under tiden som lärare ger elever denna återkoppling, så är det också av stor vikt att de stärker och uppmärksammar de styrkor som eleverna har genom att formulera återkopplingen positivt. Vi uppfattar det som något som kan vara gynnsamt samt bidra till starkare självförtroende och motivation hos eleverna. Inte enbart det, men samtidigt så förser man dem med en känsla av trygghet där de vågar ta sig an nya utmaningar som kan uppkomma i undervisningen.

Utmaningar

Lärarna upplever att tidsbrist är den största utmaningen som de stöter på i arbetet. Att ha tid att ge alla eleverna individuell återkoppling förklarar de kan vara krävande, framför allt i stora klasser.

“Utmaningen är att hinna med. Om det är en lugn lektion kan jag ge mycket formativ bedömning, men om det är stressigt och många behöver hjälp kan det vara svårt att hinna ge alla elever den återkoppling de behöver.” (L2)

Ytterligare en utmaning som de uppmärksammar är att en del elever kan uppfatta återkopplingen som jobbig och ha svårt med att ta emot den, synnerligen om de är känsliga för kritik.

“Vissa elever är mer krävande och kan ha svårt att se väl meningen i den formativa bedömningen direkt. Då handlar det om att skapa en förståelse för varför jag ger återkoppling och att det inte handlar om kritik, utan om att hjälpa dem att utvecklas.” (L2)

Denna reflektion belyser betydelsen av att även skapa förståelse för återkopplingens syfte och inte enbart att ge eleverna återkoppling, då många det finns de elever som kan uppfatta det som negativ bedömning istället för att se det som ett stöd för att utvecklas. L2 och L1 förklarar båda att det är viktigt att som lärare vara lyhörd och hitta sätt att ge återkoppling till varje elev och att inte göra på exakt samma sätt för alla. Det L2 framhåller är att en central aspekt av formativ bedömning är att hjälpa eleverna att förstå att feedback inte används för att utvärdera deras prestation, men att det är en viktig del av deras lärandeprocess. Vi uppfattar det som något som kan vara väldigt väsentligt för de elever som har negativ inställning eller låg självkänsla vad gäller skolarbete, där formuleringen av feedbacken ska försöka betona utvecklingsmöjligheter istället för brister. Detta kan i sin tur minska risken för att eleverna ska känna sig nedslagna eller dra sig undan. Det som vi anser kan göra det enklare för lärare är om de skapar goda relationer till eleverna och att de kan anpassa sitt språk för att eleverna ska uppfatta återkopplingen som stöttande. Det kan även tyda på att den formativa bedömningen ska användas som en kommunikationsprocess och inte endast som en metod, där även lärare lär sig att vara lyhörda för reaktionerna hos eleverna och sedan anpassa deras bemötande utifrån reaktionerna.

“Jag upplever att barn idag har svårt att komma ihåg saker och behöver mycket repetition. Återkoppling kan vara en del av det genom att vi går igenom vad vi lärt oss och sedan upprepar det dagen efter.” (L4)

Här påpekar L4 att det är ett stort behov att ha repetition i undervisningen för att göra det enklare för eleverna att ta till sig feedback. Vi tolkar det som att det kan vara en utmaning för eleverna att komma ihåg samt integrera den föregående återkopplingen i sitt lärande i en skola där information ständigt utvecklas och nya kunskaper vidareutvecklas. Med det i åtanke, kan elevernas förståelse och möjlighet till utveckling i sitt lärande stärkas genom att lärarna konsekvent upprepar och går igenom återkopplingen med eleverna vid flera tidpunkter. Vi uppfattar det även som att L4 menar att återkopplingen inte borde ses som en engångshändelse, utan att lärare ska se på det som en process som är regelbunden för att hjälpa elever och för att ge dem möjligheten till utveckling av sin förståelse för att sedan kunna reflektera över den utveckling som de gjort, samt vidareutveckla sig.

7. Analys och diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet och analysen av formativ bedömning och den påverkan som det har på lärandeprocesser med utgångspunkt i olika forskningsperspektiv, samt lärarnas uppfattning av betydelsen av formativ bedömning och tillämpningen av det i praktiken kopplat till kooperativt lärande. Det framkom i vårt resultat att lärarna betraktar den formativa bedömningen som en central aspekt av undervisningen, där dialog och återkoppling med eleverna utgör en betydande roll. Lärarna förklarar att de tillämpar olika metoder i undervisningen, exempel på de metoder som de nämner är skriftlig och muntlig feedback, reflektion och kamratbedömning, för att ge eleverna stöd i deras utveckling och lärande. Samtidigt lyfter de även vilka fördelar och utmaningar som kan uppkomma i användningen av formativ bedömning. En av de primära fördelarna var att eleverna får snabb feedback, vilket gynnar dem i utvecklingen av deras förståelse för de framsteg som de gör samt så hjälper det dem att förstå hur de kan förbättra sig i sitt lärande. Trots det förklarar lärarna att tidsbrist och de olika förutsättningarna hos eleverna kan utgöra ett hinder för att ge dem individuell återkoppling.

Resultatet synliggör även hur lärarnas erfarenhet kan vara en påverkande faktor i deras syn på bedömning, där de lärare med mer erfarenhet är tryggare i att anpassa feedbacken efter behoven hos eleverna, medan de lärare som är nyare fortfarande letar efter mer effektiva metoder. Fortsättningsvis framgår det i resultaten att den formativa bedömningen ofta tillämpas väldigt naturligt i undervisningen, även om alla lärare inte tänker på det som en specifik metod.

De centrala delarna i vårt resultat är följaktligen lärarnas arbetsmetoder, deras förståelse av formativ bedömning, fördelar och utmaningar som uppkommer i praktiken med tillämpningen av metoden och vilka för- och nackdelar som finns med metoden. Dessa faktorer kommer att vidare diskuteras med koppling till tidigare forskning och olika teorier om lärande och bedömning.

7.1 Formativ bedömning som verktyg för undervisning och lärande utveckling

Den formativa bedömningen har en väsentlig roll i lärande processerna och ett centralt perspektiv av formativ bedömning är feedbackens inverkan. Hattie och Timperley (2007, s.82-84) lyfter fram att feedback är som mest effektiv när dess fokus ligger på processer, uppgifter och självreglering istället för på individen. Detta synsätt på feedback bekräftas av en av de intervjuade lärarna som uttryckte att: "Jag försöker alltid ge specifik feedback på vad eleven kan förbättra, snarare än att bara säga att något är bra eller dåligt.". Denna form av feedback fungerar som ett verktyg och möjliggör att elever utvecklar olika strategier för lärande och deras prestationer förbättras. Samtidigt uppmärksammade studien att något som är mindre effektivt är tillämpningen av straff, beröm och belöningar, på grund av att sådana tekniker vanligtvis inte förser elever med konkreta insikter om hur de kan gå tillväga med att förbättra sitt arbete. Argumentet som stärks i detta perspektiv är att feedback borde fokusera på att vara framåtsyftande och konstruktiv istället för att det ska grunda sig på att vara statisk och bedömande.

Vidare betonar Black och Wiliam (2009, s.1-3) att för att formativ bedömning ska ha en effektiv inverkan ska den bygga på fem nyckelstrategier, där det centrala ska vara återkoppling, tydliga lärandemål samt elevaktivitet. Detta är något som syns i resultatet, där flera av de intervjuade lärarna uttryckte att det är väsentligt att de formulerar tydliga mål samt att eleverna får konstruktiv feedback som ska hjälpa dem att stärka sitt lärande. Genom att använda sig av exempelvis självbedömning och kamratbedömning, som ett sätt att få eleverna att bli inkluderade i bedömningsprocessen, ger man dem även möjligheten att engagera sig mer i sitt eget lärande. Denna aspekt av formativ bedömning kan även kopplas till studien av Gashi Shatri och Zabeli (2022, s.6), där de påpekar att den skriftliga och den muntliga feedbacken är av stor betydelse för elevernas förståelse av sitt eget lärande. De förklarar att den skriftliga feedbacken tillåter eleverna att göra egna reflektioner som kan ge dem framtida förbättringar, samtidigt som den muntliga feedbacken säkrar eleverna med direkt dialog och respons. Denna kombination av feedback utgör därför ett effektivt tillvägagångssätt för att stödja utvecklingen hos eleverna.

I motsats till Yan och King (2023, s.130) som anser att den formativa bedömningen är socialt smittsam hos lärare, det vill säga att det vidareförs mellan lärare i skolan, visade resultaten av intervjuerna att ett stort antal lärare arbetar avskilt och har brist på kollegialt stöd i sitt bedömningsarbete. En förklaring av detta kan vara att flera lärare inte är medvetna om begreppet formativ bedömning, vilket gör att delningen av denna erfarenhet och kunskap inte går vidare till andra lärare. Utifrån resultatet var det en lärare som uttryckte att: "Jag tycker det är bra att ha formativ bedömning. Nu när jag har lärt mig vad det är, förstår jag att det är så jag har jobbat hela tiden, jag visste bara inte att det hette så.". Aspekter av formativ bedömning som presenteras i denna studie är dess sociala dimension, vilket de förklarar handlar om att användningen av dessa metoder inom skolan kan leda till att fler lärare blir mer engagerade i att använda dem. Den gemensamma self-efficacy har en positiv inverkan på undervisningen och framhäver betydelsen av att forma en kultur där lärare tar sina erfarenheter och vidareför de till andra lärare, då att de lär sig av varandra. Akoyts (2024, s.78) studie visar samtidigt att fastän lärare har en positiv uppfattning av formativ bedömning, är det ändå ett fåtal som tillämpar den i praktiken, då det finns begränsningar som hindrar en mer grundlig användning av formativ bedömning, exempelvis att det inte finns tillräckligt med stöd i skolan, stora klasser och även brist på pedagogisk utbildning.

Något som också är av stor relevans att diskutera är hur den formativa bedömningen samspelar med lärarnas undervisningspraktiker samt deras ämneskunskaper. Forbes, Sabel och Biggers (2015, s.213-214) redogör i sin studie att lärare många gånger tryggar sig i undervisningsmaterial istället för att anpassa deras bedömning baserat på elevers behov. Konsekvenserna av detta är att det kan leda till att SO-undervisningen standardiseras alltmer och att den individuella utvecklingen hos eleverna inte fullt ut uppmärksammas. Det som studien tydliggör är att en avgörande faktor för säkerställningen av att formativ bedömning används på ett gynnsamt sätt för att främja elevers lärande är lärarfortbildning.

Ytterligare en central aspekt att väga in är elevperspektivet. Pitt och Norton (2017, s.499) framför att alla elever har olika reaktioner på feedback beroende på hur deras känslomässiga inställning är samt deras motivation. Negativ feedback kan antingen leda till att eleven tar avstånd från ämnet eller att deras ansträngning ökar, medan positiv feedback kan stärka elevens motivation. Detta lyfter fram betydelsen i att balansera den konstruktiva kritiken med återkoppling som är stödjande för att konstruera en lärandemiljö för eleverna att känna sig trygga i att utvecklas. Liknande belyser Sumarno, Setyosari och Haryono (2017, s.441) att

direkt feedback har en starkare positiv inverkan på elevers prestationer än vad den indirekta feedbacken har, i synnerhet för de elever som har hög prestationsmotivation. Med det sagt, menar de att utformningen av feedback bör vara anpassad efter de individuella behoven och förutsättningarna hos eleverna. I resultatet påpekade många lärare detta, att de lägger stor vikt i hur de formulerar sig i deras bedömning beroende på vilken elev det är, då det finns elever som missuppfattar den feedback de får på grund av att de är mer känslomässiga.

Det blir tydligt att den formativa bedömningen fungerar som ett effektivt verktyg för att SO-undervisning samt lärande ska förbättras, men att effektiviteten av den beror mycket på hur den tillämpas i praktiken. De nämnda studierna visar att en lärandemiljö som är stödjande, en grundlig feedback strategi och en smidig samverkan mellan elever och lärare är av väsentliga aspekter för att den formativa bedömningens potential ska vara maximerad. Fastän det finns utmaningar, som exempelvis bristande pedagogisk kompetens, visar forskningen att när den formativa bedömningen tillämpas på ett grundligt sätt kan det tillföra förbättring av elevprestation och undervisning som är mer engagerande.

Studien har gett oss en mer djupgående förståelse för hur den formativa bedömningen uppfattas av lärare samt hur de implementerar den i praktiken, vilket har stärkt den tidigare forskningen som talar om återkoppling som en central faktor i lärandeprocessen hos elever. Utifrån informanternas egna erfarenheter har vi förstått att formativ bedömning inte enbart rör sig om att lärare ska ge återkoppling, utan att det även innebär att skapa en lärandemiljö som är till stöd för elever för att de ska få möjligheten till att utveckla en mer omfattande förståelse för sitt lärande. Detta är något som bekräftas i forskningen där det belyses att feedback är någonting som är framåtsyftande och konstruktivt. Vidare förstås det i resultatet att lärare fokuserar på att anpassa återkopplingen som de ger eleverna på ett sätt som är beroende på de individuella behoven och förutsättningarna som eleverna har, vilket kopplas till forskning om de fem nyckelstrategierna för mer effektiv formativ bedömning. Även samarbetet mellan eleverna som kan bidra till att deras förståelse samt motivation stärks kopplas till forskning som resonerar kring effekten av samarbete.

7.2 Metodologiska begränsningar och överväganden

I vår studie användes semistrukturerade intervjuer som metod för datainsamling, vilket gjorde det möjligt att skapa en mer djupgående förståelse över lärarnas uppfattning av den formativa bedömningen och hur den tillämpas i praktiken. En styrka som denna metod medför är att den gav möjligheten till detaljerade och öppna svar från informanterna, vilket gav oss en nyanserad bild av deras uppfattning och erfarenheter. Användningen av intervjuer gör det möjligt för oss att göra anpassningar i frågorna baserat på informanternas svar och analysera ämnen som eventuellt var problematiskt att i förväg förutse. Detta gjorde det utförbart för oss att fånga både de hinder samt de fördelar som SO-lärarna möter i deras tillämpning av den formativa bedömningen. Samtidigt finns det även metodologiska begränsningar som är väsentliga att reflektera över. Det relativt minimala urvalet av informanter som deltog är en begränsning, då det kan påverka resultatet på så sätt att det inte är helt representativt för andra lärare. Med tanke på att semistrukturerade intervjuer som metod är väldigt tidskrävande, begränsades urvalet för datainsamlingen till ett färre antal deltagare för att samtalen skulle kunna bli mer djupgående, vilket kan ha haft en påverkan på undersökningens generaliserbarhet. En större och mer nyanserad grupp av informanter hade kunnat bidra med en ökning av studiens representativitet och generaliserbarhet.

7.3 Vidare forskning

Resultaten av vår studie synliggör att elever och lärare har en positiv upplevelse gentemot formativ bedömning inom SO-undervisning, vilket framkallar ett intresse för att genomföra vidare forskning inom området. En intressant bana att utforska vidare på är hur ett systematiskt utvecklingsarbete i samband med den formativa bedömningen påverkar SO-lärares bedömningspraxis samt undervisningen under en längre tidsperiod. Då de lärare som intervjuades i vår undersökning belyser att ett sådant arbete är redan påbörjat, skulle en longitudinell forskning kunna synliggöra de förändringar som uppkommer i elevers lärande inom samhällskunskap, religion, historia och geografi samt i undervisningsmetoderna. Detta kan anknytas till Bennetts (2011) invändningar till svårigheterna som lärare har i att tillämpa den formativa bedömningen med otillräcklig kompetens.

Fortsättningsvis kan det även vara väsentligt att vidare undersöka påverkan som skolledare och kommunala riktlinjer har på möjligheten att implementera formativ bedömning i de

samhällsorienterade ämnen. Då vårt arbete pekar på att en majoritet av lärares bedömningsunderlag påverkas av kommunala krav, skulle det vara av relevans att fördjupa sig i frågan om formativ bedömning kan ingå i en omfattande utvecklingsarbete på kommunnivå, med ett fokus i SO-undervisning. Den formen av undersökning kan bidra med en granskning av hur målinriktade initiativ för fortbildning och kompetensutveckling inom bedömning för lärande kan skapa förutsättningar att implementera dessa metoder för SO-lärare.

Framtida forskning skulle även kunna koncentrera uppmärksamheten på hur den formativa bedömningen har en påverkan på det långsiktiga självreglerande lärandet och kunskapsutvecklingen hos SO-elever. Det skulle göra det möjligt att utföra en granskning av hur elevers förståelse för deras individuella lärandeprocesser utvecklas med hjälp av formativ bedömning i de samhällsorienterade ämnen, detta genom att följa en grupp elever över en tidsperiod. Det skulle även vara intresseväckande att analysera hur användningen av digitala verktyg kan underlätta den formativa bedömningen i SO-ämnen, samt den påverkan som verktygen har på elevers engagemang och lärares arbetssätt.

Slutligen skulle ett genomförande av vidare forskning av dessa områden bidra till en mer djupgående förståelse av den formativa bedömningens utveckling och anpassning i undervisning av SO-ämnen, för att framställa en mer effektiv och hållbar lärandemiljö för lärare samt elever.

Referenslistan:

Abramczyk, A. & Jurkowski, S. (2020) "Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it". *Education Inquiry*. 11(4), 296-308. Available at: <https://www-tandfonline-com.proxy.mau.se/doi/epdf/10.1080/02607476.2020.1733402?needAccess=true>

Akoyt, M.C. (2024) 'Formative assessment practices in primary schools of Timor-Leste: Teachers' perceptions and challenges', *International Journal of Educational Innovation and Research*, 3(1). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED639581.pdf>

Antoniou, P. & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), pp. 153–176. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4>.

Black, P. & Wiliam, D. (2009) 'Developing the theory of formative assessment', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5–31. https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment

Forbes, C.T., Sabel, J.L. & Biggers, M. (2015) 'Elementary teachers' use of formative assessment to support students' learning about interactions between the hydrosphere and geosphere', *Journal of Geoscience Education*, 63(3), pp. 210–221

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81–112. <https://www2.it.uu.se/edu/course/homepage/cosulearning/st10/The%20Power%20of%20Feed%20back,%20Hattie%20and%20Timperley.pdf>

Johnson, D. W., and R. T. Johnson. (2009). "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning." *Educational Researcher* 38:

365–379. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0013189X09339057>

Larsen, Ann Kristin. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Andra upplagan Malmö: Gleerups.

Pitt, E. & Norton, L. (2016): 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: [10.1080/02602938.2016.1142500](https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500)

Skolverket (2023) *Bedömning i yngre skolåldrar*.

https://www.skolverket.se/download/18.245aa119240acfab09/1727675867592/Bedomning_i_yngre_skolaldrar.pdf

Skolverket (2022) *Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10020>

Skolverket (2023) *Formativ återkoppling - utveckla undervisningen och stötta elevernas kunskapsutveckling*.

https://www.skolverket.se/download/18.245aa119240acfab0a/1727675867648/Formativ_aterkoppling_utveckla_undervisningen_stotta_elevernas_kunskapsutveckling.pdf

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022)*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Sumarno, S., Kurniawan, E.S., & Nuraini, L. (2017) 'Formative assessment in science education: An analysis of its implementation and impact on students' learning outcomes', *European Journal of Educational Research*, 6(4), pp. 441–455.

https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_6_4_441_Sumarno_etal.pdf

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: HSNR, Vetenskapsrådet.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Yan, Z. & King, R.B. (2023) 'Assessment is contagious: The social contagion of formative assessment practices and self-efficacy among teachers', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), pp. 130–150. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2198676>

Bilaga 1

Inledande frågor:

1. Hur länge har du arbetat som grundskollärare?
2. Hur många elever undervisar du i din klass?

Centrala frågor:

1. På vilket sätt arbetar du med formativ bedömning under SO-lektionerna för att stödja elevers skrivutveckling?
2. Vilka fördelar och utmaningar ser du med formativ bedömning?
3. Finns det några specifika utmaningar med att använda formativ bedömning i SO-ämnet? Om ja, vilka? Och hur hanterar du dem?
4. Hur använder du återkoppling i ditt klassrum? Hur upplever du att eleverna tar emot det?
5. Hur involverar du eleverna i deras egen bedömningsprocess?
6. Hur anpassar du din feedback utifrån elevernas olika förutsättningar och behov?
7. Hur ser du på kooperativt lärande i relation till formativ bedömning?
8. Hur skulle du beskriva din egen förståelse av formativ bedömning och dess syfte i undervisningen?
9. Vilka förutsättningar anser du är viktiga för att kunna arbeta effektivt med formativ bedömning i praktiken?