



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

FORMATIVA STRATEGIER I SKOLAN

Mats Giselsson

2014

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 30 hp
Pedagogik
Lärarprogrammet

Handledare: Daniel Pettersson
Examinator: Peter Gill

Giselsson, Mats (2012).
Formativa strategier i skolan
Kandidatuppsats i pedagogik.
Läraryrket.
Akademin för utbildning och ekonomi.
Högskolan i Gävle.

Sammanfattning:

Syftet med uppsatsen är att identifiera och därefter systematisera de problem som eleverna kan tänkas ha för bättre måluppfyllelse och därefter komma med förslag på formativa strategier eleverna kan använda sig av för ökad måluppfyllelse. Källmaterialet består av 103 inlämningsuppgifter och den övergripande analysen har gjorts utifrån principerna för aktionsforskning. Inlämningsuppgifterna har analyserats utifrån en teknik som innebär att man jämför elevernas svar med hur och varför eleverna kommer till en annan slutsats alternativt vilken strategi de behöver använda för att komma till en bättre, eller annan, lösning. Det som har undersökts är hur elevernas stavning, meningsbyggnad, stil, bildhantering, struktur, källhantering och fusk påverkar resultatet av inlämningsuppgiften. Därefter ges exempel på olika formativa strategier för att hjälpa eleverna att nå bättre resultat. Slutsatsen är att eleverna har vaga kunskaper om inte bara vad som påverkar resultatet utan även om de verktyg som krävs för att åstadkomma ett bättre kvalitativt resultat.

Nyckelord: Aktionsforskning, bildhantering, formativ, formativa, fusk, källhantering, meningsbyggnad, stavning, stil, strategi, strategier, struktur.

1. INLEDNING OCH SYFTE	4
2. BAKGRUND	5
2.1. UPPSATSENS STRUKTUR	5
2.2. BEGREPP OCH DEFINITIONER	5
2.3. TIDIGARE FORSKNING	6
2.3.1. Svensk forskning	8
2.3.2. Internationell forskning	9
2.4. METOD	11
2.4.1. Aktionsforskning	11
2.4.2. Inlämningsuppgift och urval	11
2.4.3. Urval av litteratur och artiklar	12
2.5. ANALYSMETOD FÖR LITTERATUR OCH ARTIKLAR	13
2.5.1. Analysmetod för insamlad data	13
2.6. Etiska överväganden	10
2.6.1. Upphovsetiska och deltagaretiska problem	12
2.6.2. Internationell forskning	13
3. RESULTAT OCH ANALYS	16
3.1. KATEGORIER	16
3.1.1. Språk	16
3.1.2. Form	17
3.1.3. Innehåll	19
3.1.4. Från felaktig källhantering till plagiat och tvärt om	22
3.2. FÖRSLAG PÅ STRATEGIER	23
3.2.1. Språkliga strategier	23
3.2.2. Strategier mot strukturfel	23
3.2.3. Strategier ifråga om innehåll	24
4. DISKUSSION	25
4.1. ANALYSRESULTAT	25
4.2. METODOLOGI	26
4.3. ETIK	26
4.4. TIDIGARE FORSKNING	26
4.5. FÖRSLAG PÅ FRAMTIDA FORSKNING	27
KÄLLFÖRTECKNING	28
APPENDIX	

1. INLEDNING OCH SYFTE

I ett tidigt skede av mitt arbete som lärare hade jag i tre avgångsklasser i gymnasiet att bedöma en inlämningsuppgift. Det var det sista eleverna gjorde innan de lämnade skolan för högre studier. Resultatet var nedslående. Förutom sakfel förekom en rad andra problem som pekade i en annan riktning än mot det konkret innehållsmässiga. Efter analys konstaterade jag att en stor del av problemen hade sin grund i att eleverna uppfattade form och innehåll som två divergerande delar. Detta bekräftades vid samtal med eleverna då dessa inte förstod att innehåll förutsätter form. De sade sig aldrig ha förstått, alternativt lärt sig, att styckeindelning, rubriksättning, stavning, meningsbyggnad och stil, för att nu nämna något, är av vikt för ett tydligt och kommunicerbart resultat. På samma sätt som val av analysmetod, käll- och bildhantering också har betydelse.

Det var, med andra ord, sällan sakfel i examinationsuppgifterna som var problemet i sig utan snarare en brist av ovan nämnda faktorer som gjorde att eleverna helt, eller delvis, tappade kontrollen över kunskapsprocessen. Detta i sin tur gjorde för mig, som examinator, att det uppstod tolkningsproblem av elevernas svar och därmed ifråga om måluppfyllelse. Systematiserat var det mycket sällan problem att förstå själva målet med uppgiften men väl själva processen mellan start och mål.

Efter samtal med kollegor och en rad andra personer som har anknytning till skolvärlden kunde jag konstatera att det som är prioriterat är det sakliga innehållet, inte processen. Dock, att förstå processen inte bara underlättar att nå fram till målet, även måluppfyllelsen i sig blir bättre. Genom att förstå strategier för att nå målet är det min erfarenhet att måluppfyllelsen ökar då resultatet inte bara blir tydligare för eleven utan även för den som examinerar densamma.

Arbetet med själva processen sker redan idag varför uppsatsens syfte är att systematisera kunskapen om vilka problemen kan tänkas vara och därefter diskutera olika strategier för bedömning.

2. BAKGRUND

2.1 Uppsatsen struktur

I inledningen och syfte presenteras uppsatsens, dess avgränsningar och mål. Under ”Planering” följer ett metodavsnitt som berör definitioner, källmaterial, analysmetoder (ifråga om källor och insamlat material). Särskild uppmärksamhet kommer att ägnas åt det etiska perspektivet då det finns särskilda sådana att ta hänsyn till. Metodavsnittet inleds med definitioner styrs av att metoden till sin karaktär är hermeneutiskt inspirerad. I detta är definitioner av central betydelse för att precisera det språkliga innehållet och därmed fördjupa analysen kvalitativt.

För att förstå analysmetoden kommer analysunderlaget att presenteras först. I den här utvärderingen styr det insamlade materialet valet av analysmetod då underlaget inte medger några påtagliga variationer ifråga om insamling. Analysmetoden i sin tur är verktyget för att processa det insamlade materialet. Hög kvalitet i alla led av analysen borgar för ett tydligt, och tillförlitligt, analysresultat.

Analysresultatet kommer dels att presenteras i sin helhet samt åtföljas av en diskussion samt ett förslag på utveckling av resultatet. Avslutningsvis kommer analysresultatet att sammanfattas samt källförteckning bifogas

2.2 Begrepp och definitioner

Det engelska ordet för formativ bedömning är ”*Formative assessment*” vilket har översatts till svenska ”Formativ bedömning”. ”*Assessment*” har flera betydelser förutom ”bedömning”. Ett ord som är synonymt är, enligt bl a Prismas ordbok, *uppskattning*. *Uppskattning* har två olika betydelser. Den ena betydelsen innebär en *beräkning* av något och den andra innebär att något *värderas*. *Bedömning* har betydelsen att det sker ett *utlåtande* över något, grundat på ett eller flera sakliga överväganden.

Skillnaden mellan *uppskattning* och *bedömning* är att uppskattning är processen och bedömning resultatet. Processen i det här sammanhanget har betydelse av kontext eller progression. Ett sätt att förstå detta är att det rör det praktiska utförandet i sig.

Bedömning innebär en produkt utifrån en, eller flera, olika regler. Grunden för bedömningen, kriterierna, styr processen (uppskattningen) och ger bedömningen ett värde.

Ordet ”formativ” är ett ord som finns med i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL) men inte i dess ordbok, eller i någon annan ordbok, vilket visar att ordet är nytt inom det svenska språket.

Av den anledningen kommer ”formativ” av definieras utifrån dess översättning. ”Formative” är synonymt med svenska ord som ”formande”, ”bildande” och ”utveckling”.

Ordet ”formande” innebär yttre gestaltning av något. ”Bildande” innebär skapandet av konkreta föremål ur ett materiellt stoff. Ordet ”utveckling” är ett brett filosofiskt begrepp men generellt innebär det en förändring från en nivå till en annan.

Formativ bedömning definieras i den här analysen som en värdering av den process som utgör den yttre gestaltningen (stil, struktur, stavning, meningsbyggnad med mera) av det skapande den enskilde eleven utför i skolan för att uppnå ett, eller flera, av de mål som kurs- och läroplan fastställer.

Strategi kommer från det grekiska orden ”stratos” som betyder armé och ”agein” som betyder leda. Ursprunglig betydelse är ”lära om krigföring” vilket indikerar att strategi utgår från ett övergripande teoretiskt synsätt. SAOB följer denna definition och definierar begreppet som ”långsiktigt övergripande tillvägagångssätt” (www.saob.se).

Strategi definieras i den här analysen som ett, eller flera, teoretiska perspektiv som utgör det grundläggande långsiktiga tillvägagångssätt som eleven använder för att uppnå ett, eller flera, av de mål som kurs- och läroplanen fastställer”.

2.3 Tidigare forskning

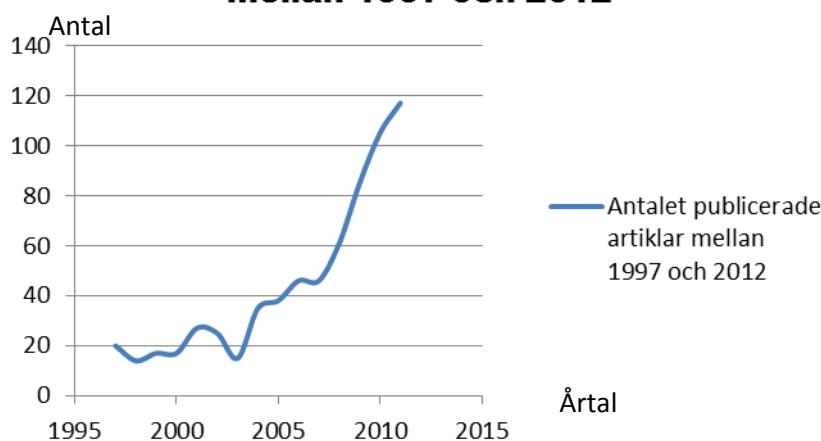
I slutet av 1960-talet utvecklades formativ bedömning ur forskningen om utvärdering. En av de första artiklarna inom området, ”*The Methodology of Evaluation*”, publicerades 1967 av Scriven (OECD 2005). Det nya var att utvärderingen skulle ge data som succesivt skulle förbättra kunskapen under både inläring och användning. Bloom överförde Scrivens idé till undervisning av studenter och skapade därefter en modell för inläring. Det var också Bloom som först använde termen ”formativ bedömning”. Under åren har *utvärdering* succesivt kommit att ersättas av *bedömning* (OECD 2005).

Ur ett bredare perspektiv har en definierad empirisk kunskapssyn allt mer ersatts av en konstruktivistisk. En mer profan förklaring till denna förändring är att eleverna stannar allt

längre i skolan, det ställs större krav på livslångt lärande och att kraven på resultat har ökat (Selghed, 2011).

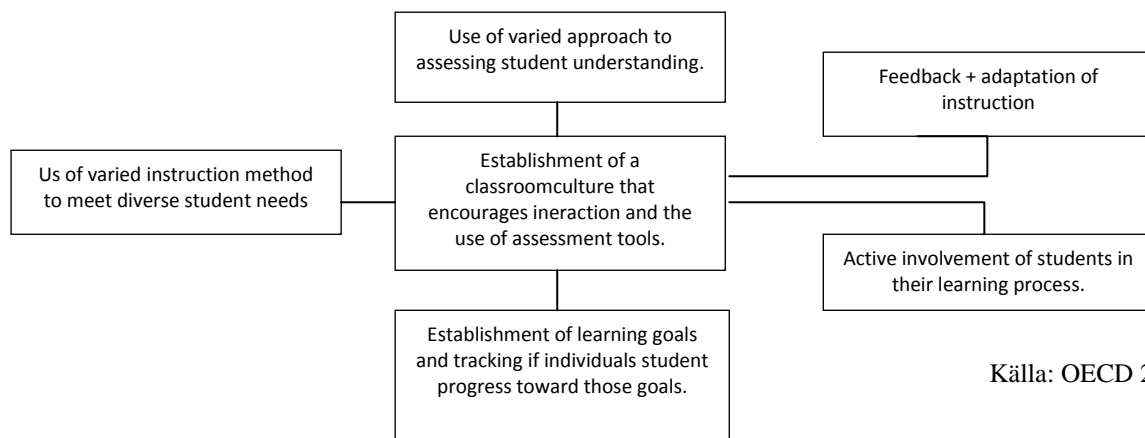
Genom en sammanställning av 698 artiklar på sökordet ”formative assessment” från 3 databaser (Jstore, ERIC, Academic Search Elite) ses tydligt en trend ifråga om publicering av artiklar som berör formativ bedömning (se appendix 1).

Antalet publicerade artiklar mellan 1997 och 2012



Antalet publicerade artiklar innan 1997 (1972 – 1996) varierar mellan 0 – 9 st per år vilket gör att utfallet är vagt och därmed inte kan anses vara tillförlitligt. Mellan 1997 - 2011 varierar antalet publicerade mellan 14 och 117 st/år. En försiktig tolkning av diagrammet är att intresset för forskningsområdet har ökat efter 1997, och därmed diversifieringen inom detsamma. För att strukturera artiklarna har nedanstående sorteringsmodell av OECD använts:

Forskningsfältet formativ bedömning



Källa: OECD 2005

Utifrån ovanstående modell och sorterade artiklar dominerar forskningsområdena ”Establishment of classroom culture that encourage interaction and the use of assessment tools” och ”Use of varied approach to assessing student understanding” (24% resp 22%). Att klassrummet står i fokus för forskningen förklarar Black och William med att klassrummet är det viktigaste området för att nå högre resultat (Black och Wiliam 2011). Antalet artiklar som berör strategi är färre (3 %).

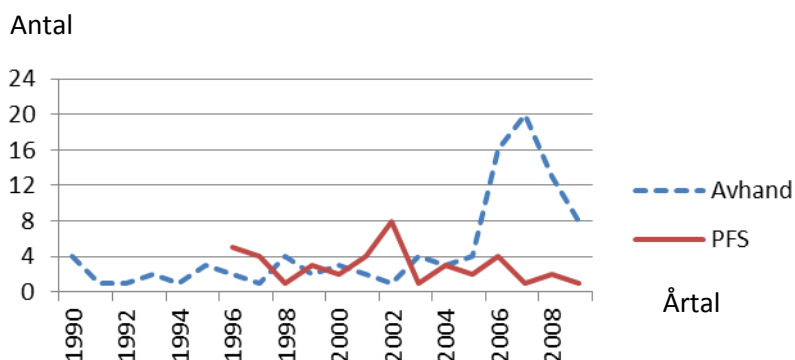
2.3.1 Svensk forskning

Svensk forskning om formativ bedömning är ny. Frasen ”Formativ bedömning” återfinns inte som ämnesord i Nationalencyklopedin eller i den senaste utgåvan av ”Lexikon A – Ö – lärarutbildning, skola och pedagogik” (Håkansson (red), 2009).

Vetenskapsrådets kartläggning av svensk forskning inom fältet bedömning visar implicit att svensk forskning fram till 2009 har varit inriktad mot summativ bedömning (Vetenskapsrådet 2010).

Nedan visar av mig sammanställd statistik från Vetenskapsrådet över antalet publicerade artiklar och avhandlingar om bedömning mellan åren 1990 – 2008.

ANTAL SVENSKA AVHANDLINGAR OCH PUBLICERADE ARTIKLAR I TIDSSKRIFTEN PEDAGOGISK FORSKNING MELLAN 1990 – 2009



Källa: Vetenskapsrådet 2010

Antalet avhandlingar i ämnet ökade kraftigt mellan år 2006 – 2009 (47 st) i jämförelse med 12 avhandlingar under motsvarande fyraårsperiod innan. Antalet artiklar publicerade i tidskriften ”Pedagogisk forskning” (PFS) visar ett maximum 2002 med 8 artiklar. Under perioden 2006 – 2009 var antalet publicerade artiklar, i jämförelse med antalet avhandlingar, 8 st. Ingen av artiklarna, eller avhandlingar, utgick ifrån formativ bedömning.

Utifrån granskade avhandlingar och artiklar i LIBRIS mellan 2010 – 2012 är det tydligt att även om få artiklar och avhandlingar direkt fokuserar på formativ bedömning berör flera artiklar ämnet partiellt vilket visar att forskningen inom området ökar (Pettersson 2010, Lundahl 2011, Lindbergh 2012). Utifrån referenslistorna i de två svenska avhandlingar där formativ bedömning ligger till grund för genomförd analys förstärks intrycket av att den tidigare svenska forskningen inom området är svag (Grönlund 2011, Bergström 2012, m fl). Till följd av underlaget går det inte att göra en mer generell bedömning än att forskningen på området är i sin linda och därför kan man inte skönja några trender eller inriktningar.

Den begynnande förändringen av fältet är ett resultat av dels förändrade betygssystem (som allt tydligare fokuserar på kvalité istället för som tidigare kvantitet) och dels den uppmärksamhet som olika internationella mätningar har fått i vårt land och vilket medfört ökade krav på bättre resultat i skolan (Lundahl 2011, Selghed, 2011).

2.3.2 Internationell forskning

Inom den internationella forskningen om bedömning pågår ett paradigmskifte från ett fenomenologiskt perspektiv till ett socialkonstruktivistiskt dito (Shepard 2000). Detta gör att forskningen kring formativ bedömning är relativt ny och har ännu inte konsoliderats. Valerie J. Shute konstaterar i artikeln ”Focus on Formative Feedback”:

”Within this large body of feedback research, there are many conflicting findings and no consistent pattern of result”

Shute 2008

Artikelgenomgången styrker ovanstående ytterligare genom att flera av dem beskriver antingen forskningsfältet struktur i sig, arbetsmodeller för formativ bedömning i sin helhet eller effektstudier (Shute 2008. Nicol och Macfarlane-Dick, 2006. Sargeant m fl, 2009. Anderson m fl 2007. Fluckiger m fl 2010, Tunstall och Gipps, 1996, Nyquist 2003) Det som saknas är studier som berör frågorna ”vad”, ”hur” och ”varför” (Williams 2011, s 9).

Sett till forskningsområdet i sig är forskningen om strategier inte lika omfattande som t. ex den som berör vad som sker i klassrummet. Utifrån genomgången litteratur och artiklar kan det utläsas att det finns ett kärnområde som, till en början, utgår från systemnivå men vars fokus nu är aktörsnivå. Utanför denna kärna återfinns en rad andra delområden där formativa strategier använt som metod men fokus har varit tillämpning inom ett specifikt område.

Utgår man från Burns avhandling *"Implementation of formative assessment strategies as perceived by high school students and teachers: Professional development implications"* och följer referenserna bakåt kan man tydligt se en progression från systemnivå till aktörsnivå. Burns ger i sin avhandling en tydlig strategi för hur lärare ska implementera formativ undervisning i skolan (Burns 2010).

Att forskningen idag är inriktad mot aktörsnivå förstärks av Hatties studie *"Synligt lärande för lärare"* (Hattie 2012). Studien ger inte direkta beskrivningar av strategier i sig men väl ger den, till skillnad från Burns, mycket tydliga och detaljerade riktlinjer för hur formativa strategier bör utformas.

I Heritages (2007) berörs implementeringen av formativa strategier men till skillnad från Burns är Heritages mer inriktad på systemnivå än på individnivå. Detta innebär att Heritage är mer generell än vad Burns är i sina rekommendationer.

Heritage bygger sin artikel till en del på Black och Williams artikel *"Inside the black box"* (Black och Wiliam 2000). Black och Williams är de första som formulerar en konkret övergripande formativ strategi på systemnivå. Till skillnad från Heritages och Burns riktar denna sig till fältets alla aktörer.

Black och Williams refererar bl a till Sadlers artikel *"Formative assessment and the design of instructional systems"* (Sadler 1989). Sadler utgår från samma socialkonstruktivistiska perspektiv som Shepard (op cit) och formulerar, vilket är nytt, grundläggande *kvalitativa* principer för formativ bedömning. Sadler kan ses som en syntes av den tidigare forskningen om formativ bedömning och Ramaprasads forskning om återkoppling (Ramaprasad 1983). Ramaprasads terminologi återfinns i samtliga av den här analysens genomgångna artiklar och litteratur som berör formativ bedömning.

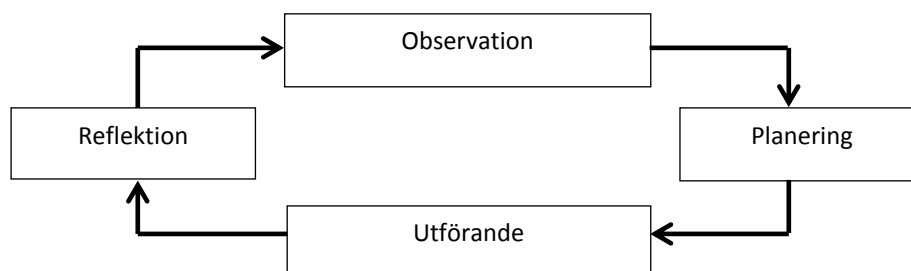
2.4 METOD

Förhållandet som analyseras är inte på förhand konstruerat vilket medför att valet av metoder styrs av situationen och inte tvärt om. Detta medför att det på förhand har granskats ett större antal metoder för analys och urval och de som slutligen har använts presenteras nedan.

2.4.1 Aktionsforskning

Den metod som ligger till grund för analysen är de principer som utgör grunden för aktionsforskning. Aktionsforskning kan variera i design men det alla har gemensamt är att det är en kvalitativ cyklisk process som kan upprepas en eller flera gånger beroende på syfte och förutsättning (se bl a Levin, Altericher och Gstettner, Zuber-Skerritt, Stringer i ”Educational, Kemmis 2006, Rönnerman 2012). I denna analys har följande flödesschema använts:

Flödesschema över aktionsforskningens olika faser



Modellen bygger på Levins modell et. Al (2000) men till skillnad från Levin et. al utgår denna modell från “observation” istället för Levins “planering”. Detta för att anpassa analysflödet efter situationen. Analysen utgår från gjord genomlysning av antalet inlämningsuppgifter, vilket i sin tur har föranlett planering och utförandet som resulterat i en slutsats. Utifrån denna slutsatsen kan ny förståelse för situationen skapas vilket kan leder till nya observationer, varefter flödet upprepas.

2.4.2 Inlämningsuppgift och urval

Det ursprungliga källmaterialet består av 638 inlämningsuppgifter i geografi och samhällskunskap från kurserna Geografi A, Samhällskunskap A och B samt Samhällskunskap 1b. Samtliga inlämningsuppgifter är från studieförberedande klasser på samhällsprogrammet och sträcker sig över en period om 4 år. Samtliga uppgifter är hämtade från en och samma skola. Skälet till detta är att det inte har varit möjligt att samla in uppgifter från flera skolor.

I materialet förekommer att samma elever har lämnat in flera uppgifter men endast ett i varje enskilt moment t.ex. samhällsekonomi, ideologi, kriminologi, sociologi, för att nu nämna några. Detta med anledning av att undersökningen inte syftar till att mäta faktorer som utveckling (progression) utifrån variabler som kön, klass, ålder med mera. Det har inte heller tagits hänsyn till om eleverna omfattas av den tidigare kursplanen, LPF94, eller den nya GY11. Detta då det inte är de formella målen som ska undersökas.

Av dessa 638 inlämningsuppgifter har därefter vart sjätte inlämningsuppgift valts ut vilket innebär att 103 uppgifter har analyserats. Innan materialet har analyserats har det avidentifierats för att på så sätt öka reliabiliteten genom att reducera återkoppling till tidigare bedömningar.

Urvalsmetoden med vart sjätte inlämningsuppgift (n=103) innebär av de ursprungliga uppgifterna (n=638) kommer 16 % att analyseras. Detta innebär att, i genomsnitt, i en klass med 30 elever kommer ca fem inlämningsuppgifter att granskas.

Alla klasser har lämnat in olika många inlämningsuppgifter inom vitt skilda moment med varierande svårighetsgrad och med skiftande krav på kvalitet. Detta innebär att ett statistiskt sannolikhetsurval inte är tillämpligt i detta fall då antalet inlämningsuppgifter är, totalt sett, förvisso stort men att variationerna inom dessa inte är enhetligt.

2.4.3 Urval av litteratur och artiklar

Litteraturen som har använts rör dels metod och definitioner men även forskningsfältet i sig. Dessa är av sekundär karaktär och har använts för att dels klargöra analysens metodologiska grund och dels för att konstruera en analytisk ram som styr analysen av inlämningsuppgifterna.

Artiklarna är av sekundär karaktär. Artiklarna har använts dels för en översiktlig kartläggning av forskningsområdet formativ bedömning och dels med inriktning mot formativ strategi.

Sökmetoderna som har använts är dels snöbollsmetoden- och associationsmetoden. *Snöbollsmetoden* innebär att ett dokument läses in och därefter söker man vidare på det dokumentets källor. Därefter undersöks källorna till dessa, varefter söker på samma sätt med de nya källorna. Syftet med denna metod är att det ger en snabb överblick av aktuellt forskningsfält.

Nackdelen är att risken inte är obetydlig för att hamna i gränslandet mellan vad som är relevant för den egna undersökningen och vad som inte är det.

Associationsmetoden innebär att man utgår från ett centralt begrepp och därefter kopplar samman det med ett eller flera andra associativa ord. Utifrån dessa ord och begrepp görs därefter sökningar. Fördelen är att det sker en systematisering av sökningen vilket gör det möjligt att snabbt få fram specifik information om ämnesområdet.

2.5 Analyismetod för litteratur och artiklar

Analyismetoden för litteratur och artiklar har gjorts efter John Scotts (1990) fyra kriterier: 1) autenticitet, 2) trovärdighet, 3) representativitet, och 4) mening.

Autenticitet syftar till om dokumentet är äkta. Autenticiteten avgörs om dokumentet innehåller felaktigheter eller motsättningar, finns i flera versioner och om det är inkonsekvent ifråga om exempelvis stil, innehåll och struktur.

Trovärdighet syftar till att de som har producerat dokumentet har kunskap för detta, vilken eller vilka metoder har använts för att få fram informationen och hur vederhäftiga dessa är för resultatet. Ett annat perspektiv på trovärdighet är i vilket förhållande de som har genomfört undersökningen står i förhållande till det som undersöks.

Representativitet syftar till om dokumentet kan anses tillhöra aktuellt forskningsområde eller inte. Ett annat perspektiv på representativitet är att artikeln kan vara framtagen utifrån ett syfte men därefter användas för andra syften, därmed kan tillämpning och slutsatser ifrågasättas.

Mening/innebörd syftar till dokumentets tydlighet och begriplighet. Om innehållet inte är klart och tydligt redovisat kan man förvänta sig att den som har producerat dokumentet inte har godtagbar kontroll över det som presenteras. Två andra perspektiv på detta är att ställa sig frågan vad dokumentet berättar, eller *inte*, samt i vilken kontext dokumentet skapades (Scott i May 2001).

2.5.1 Analyismetod för insamlad data

Det finns flera olika metoder för återkoppling. En är ”*Use of model solutions*” som Irons beskriver i sin bok ”*Enhancing learning through formative assessment and feedback*” (Irons, 2008). Denna teknik innebär en jämförelse om hur elevernas svar återkopplas till använda modeller och teorier. *Hur* och *varför* eleverna kommer till en annan slutsats alternativt *hur* de kunde ha kommit till en bättre, eller annan, lösning.

En annan teknik som refereras till är att fokus för återkoppling riktas mot de svårigheter som eleverna har. Detta gör återkopplingen mer selektiv än att referera till modeller (Irons, 2008, s 76).

I denna analys har återkopplingen riktats mot båda dessa perspektiv för att täcka in dels elevernas svårigheter och dels hur eleverna återkopplar till genomgången teori och terminologi (teoretisk måluppfyllelse). Detta gör att analysen utgår från elevernas perspektiv och problem.

2.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Kemmis (2006) åskådliggör en rad etiska frågor kring aktionsforskning. Artikeln utgår från marxistisk teori och ansatsen är att forskningsprocessen ska vara öppen för insyn och delaktighet för att på så sätt stödja utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. Perspektivet på denna demokratiseringsprocess är att förändringar ska komma underifrån genom de mångas delaktighet och engagemang.

Det etiska syftet med denna uppsats är ytterst att finna strategier för eleverna att utveckla inte endast sin kunskap utan även förmågan att använda densamma. Detta innebär att eleverna kan hantera ett antal förmågor som t.ex. att söka information, analysera och argumentera. Detta innebär, i sin tur, att eleverna ska uppnå självständighet i förhållande till kunskapen. Det, i förlängningen, syftar det till att eleverna dels ska bli självständiga kritiskt tänkande individer som formar sin framtid istället för motsatsen och dels för att kunna bli en del av det kollektiv samhället. Detta följer andan i skollagen (2010:800) som konkretiseras i gällande läroplan (skolverket 2011).

2.6.1 Upphovs- och deltagaretiska problem

Upphovsrättslagen (1960:729) medger inga undantag för skolan och dess verksamhet. Detta innebär att eleverna äger vad de producerar i skolan.

Elevernas material är sparad av mig. Rutin på aktuell skola är att elevernas arbete sparas, vilket eleverna är medvetna om. Orsaken är att i slutet av läsåret kan elevernas resultat behöva gås igenom ytterligare en gång inför betygssättning. Skillnaden mellan en ordinarie bedömning och denna är syftet. Syftet här är inte betygssättning men väl bedömning. Det finns ingen etisk konflikt här ifråga om tillstånd och reproduktion då inlämnade elevarbeten som ligger till grund för bedömning är offentlig handling (Olsson, 2009).

Ifråga om tillstånd för deltagande kan denna utvärdering jämföras med en recension. Materialet ska bedömas, inte reproduceras, och för det behövs inte tillstånd av den som har producerat materialet. För att förstärka detta har alla inlämningsuppgifter avidentifierats. Det

kan av den anledningen inte antas att de som har producerat materialet lider fysisk eller psykisk skada eller blir påverkade på annat sätt.

3. Resultat och analys

Efter förutsättningslös genomgång av de 103 inlämningsuppgifterna har följande klassificering gjorts:

ANALYSSCHEMA

ÅTERKOPPLING						
INDIVIDUELLA LÖSNINGAR				Faktahantering		
SPRÅK			FORM		INNEHÅLL	
Stavning	Meningsbyggnad	Stil	Bildhantering	Struktur	Källhantering	Fusk

Ovan visar analyschemats struktur efter genomförd rättning.

3.1 Kategorier

De olika kategorierna hör intimt ihop med varandra på olika sätt. Som exempel resulterar fusk i att eleverna blandar samman skönlitterär och vetenskaplig stil vilket är ett resultat av en felaktig källhantering. Detta påverkar struktur, meningsbyggnad och stavning vilket resulterar i en analys av låg kvalitet. För att fördjupa analysen ytterligare har varje del analyserats för sig.

3.1.1 Språk

Språk berör själva uttrycket av kunskapen. Detta delas in i **stavning**, **meningsbyggnad** och **stil**. Inom meningsbyggnad ryms även ordval. Stil anger vilket syfte texten har. Här är norm vetenskaplig stil.

Fel i antal inlämningsuppgifter:

Kategori:	Antal förekommande fel (%)
Stavning:	55 %
Meningsbyggnadsfel/felaktigt ordval:	77 %
Stil:	46 %

Vanligast förekommande problem är stavfel, meningsbyggnadsfel och stilfel. De olika delarna hänger intimt ihop med varandra genom att de förutsätter varandra. Nedanstående citerad text från en elev och visar hur stavfel, felaktigt ordval sammanfaller med meningsbyggnadsfel och stilfel:

”Det är viktigt att man inte bara kollar inköpspriset utan även på energimärkningen så man ser hur mycket energi maskinen drar, och man ska helst köpa en som det är ett A på för dom är bäst.

Det finn fler grejer man kan göra i hemmet som att vrida ner temperaturen nån enstaka grad, använda energisnåla lampor och man behöver inte ha lamporna tända särskilt ofta heller för den delen det är bara onödigt. En sån grej som att dra ur sladden, för när grejerna såt i standby-läge så drar det mycket el till ingen som helst nytta alls.”

Tydligt exempel på stavfel återfinns i sista stycket. Där har eleven skrivit ”nån” istället för ”någon”, ”sån” istället för ”sådan”, vilket gör att stilen på texten blir talspråk istället för, vilket är norm, vetenskaplig. Detta förstärks av det felaktiga ordvalet ”grej”, vilket även det kan kopplas till talspråk.

Ett vanligt förekommande exempel på felaktigt ordval är ”kolla” i stycke två. ”Kolla” är slang och har två vitt skilda betydelser, dels ”kontrollera” och dels ”se”. Dessa olika betydelser ger meningen, beroende på hur ordet tolkas, delvis olika innehåll. Genom att använda ordet ”kolla” förstärks stilen talspråk ytterligare.

3.1.2 Form

Berör strukturen på arbetet och delas in i **struktur** och **bildhantering**. Med **struktur** menas själva organiseringen av texten (och i förlängningen av kunskapen). Med **bildhantering** avses hur bild/diagram används i analysen.

Fel i antal inlämningsuppgifter:

Kategori:	Antal förekommande fel (%)
Strukturfel:	34 %
Bildhanteringsfel:	100 %

Strukturfel domineras av att eleverna inte tillräckligt delar upp sin analys i stycken med tillhörande underrubriker. Detta gör att eleverna tappar kontrollen över sin analys. Exempel på detta är följande text som från början handlar om vilka faktorer som styr en jordbävningens dödlighet men som till slut övergår till personliga erfarenheter.

”De konsekvenser som uppstår av ett jordskalv kan vara väldigt förödande eller så kan vi inte märka av det alls. Faktum är att det sker mindre skalv konstant i jorden som vi dock inte märker av. Det är enbart de stora skalven som vi märker och ofta får dessa förödande konsekvenser. Först och främst materiella skador på hus, gator, bilar och ren allmän bebyggelse som ofta rasar samman och förstörs. Men det är inte bara att det kostat extremt mycket pengar och resurser att återuppbygga de materiella skadorna utan det kostar något som är så mycket dyrbarare, det är chockerande många som har fått sätta livet till av jordbävningar under åren och ännu fler som skadas. Det är ju som sagt inte alls de materiella skadorna i sig som är det mest tragiska, utan det är de mänskliga konsekvenserna. Naturligtvis är det direkta resultatet av en kraftig jordbävning att hus och dylikt faller ihop men ofta kläms människor ihjäl eller slås ihjäl av kraftiga föremål som de träffas av. Familjer, släktingar och vänner har skadats och många har förlorat sina närmaste men det är inte heller bara de fysiska skadorna som drabbar oss. Några i min familj var i NN år NN i ett av de värst drabbade områdena av landet men de klarade sig helt oskadda fysiskt från NN men absolut inte psykiskt.”

Texten ovan visar hur eleven tappar kontrollen över skrivprocessen. Eleven inleder med att de flesta jordskalv känner vi inte av. Därefter fortsätter eleven att skriva om materiella och personliga konsekvenser. När eleven därefter skriva citat *”Det är ju som sagt inte alls [...]”* är det tydligt att eleven tappar kontrollen, upprepar sig och avslutar med en personlig reflektion.

I bildhantering ingår hantering av bilder och diagram och i samtliga fall där bilder och diagram förekommer saknas endera rubrik och/eller bild- eller diagramtext. I samtliga fall förekommer bristande sammankoppling av bild/diagram och text. Bilden/diagrammet och texten förstärker då inte varandra och resultatet blir att bild/diagram inte förstås i relation till analysen i övrigt.

Nedan är ett typexempel på hur elever har fört in i en bild i texten utan att vare sig relatera den till texten eller förklara vad den föreställer med hjälp av rubrik och bildtext.

"I Sverige riktades hård kritik mot Socialdemokraterna på grund av deras dåliga räddningsarbete, de första dygnet så var dom dåligt organiserade och de hade ingen krisplan för en sådan katastrof som hade skett som drabbade så många svenskar.

Kostnaderna som den svenska staten betalade för räddningsinsatser var totalt 310 miljoner.



Analysen handlar om tsunamikatastrofen i Asien 2004. Texten ovanför texten berör den bristande svenska krishantering. Efter bilden är det ny rubrik och ny text som berör de framtida perspektiven av katastrofen. Bilden saknar helt rubrik, bildtext och sammankoppling med texten ovanför bilden. Detta innebär att eleven lämnar till läsaren att tolka bilden. Genom att inte ange sammanhanget uppfattas bilden dels som ovidkommande och dels ökar det oklarheten om vad bilden föreställer, vilket innebär att kvalitén i analysen blir sämre.

3.1.3 Innehåll

Innehåll: Berör innehållet i analysen. **Källhantering** berör hur informationen i analysen har samlats in. På gymnasienivå, till skillnad från universitet och högskola, gör man ingen skillnad mellan skönlitterära- och vetenskapliga källor. Däremot följer, som brukligt, krav på källor ifråga om avsändare, trovärdighet och äkthet. I det här fallet har källor granskats utifrån antal och sammansättning. Motiveringen är att flera, och olika, källor breddar analysunderlaget och på så sätt ökar precisionen i analysen.

Plagiat är när eleverna direktkopierar text och skriver om densamma i syfte att dölja att upphovsrättsägaren är någon annan. Förutom att det handlar om upphovsrättsintrång tappar eleverna kontrollen över arbetsprocessen vilket leder till otydligt innehåll, form och språk.

Fel i antal inlämningsuppgifter:

Kategori:	Antal förekommande fel (%)
Källhantering:	72 %
Plagiat:	21 %

Felaktig källhantering består i att eleverna har använt ett för litet antal källor för att samla in fakta. De analyser som är väl genomarbetade har alla det gemensamt att de har flera och olika källor. Detta innebär att underlaget för analysen är brett och att det därmed går att få fram fler nyanser i det som undersöks. I en del fall har flera varianter på samma källa använts vilket gör att kvantiteten är stor men bredden saknas vilket gör att kvalitén i analysen blir låg:

<i>Flera källor med stor spridning</i>	<i>Flera källor med liten spridning</i>
Källor	Källor
(1) http://www.spi.se/fprw/files/omolja.Pdf 22/4-09	http://www.naturskyddsforeningen.se/Regional%20Office%20Files/Kretsar%20och%20I%C3%A4nsf%C3%B6rbund/Stockholm/Symbios/Dokument/ekoguiden.pdf
(2) http://www.energiochmiljo.se/print.asp?typ=e&chapter=4&chapter=4&subchapter=1&page=1 22/4-09	http://www.naturskyddsforeningen.se/gron-guide/vara-rad-och-tips/i-hemmet/el-och-varme/
(3) Internationell ekonomi, Ann-charlotte Lyvall & Ann-Sofi Aru & Ingemar Wictor, s. 81	http://www.ekobyn.se/fakta.htm
(4) http://www.dn.se/nyheter/varlden/striden-om-iraks-olja-trappas-upp-1.826404 22/4-09	http://www.ekoby.nu/ekobyn/teknik.htm
(5) http://www.miljomagasinet.se/artiklar/070815_naturgas.html 22/4-09	http://www.energimyndigheten.se/sv/Energifakta/FAQ/Vad-ska-jag-tank-pa-nar-jag-bygger-nytt-hus/
(6) http://www.energikunskap.se/web/otherapp/ekunskap.nsf/(printview)/88D13D69875...?Skriven:2009-04-22 hämtad: 22/4-09	http://www.energimyndigheten.se/sv/Hushall/Bygga-nytt-hus/
(7) http://green-eye.se/sv/peakoil/index.html 22/4-09	http://www.energimyndigheten.se/sv/Hushall/Din-livsstil/Mat-och-dryck/
(8) http://www.tsl.uu.se/UHDSG/Popular/Oljekriser.pdf 22/4-09	
(9) http://www.greenpeace.org/sweden/kampanjer/klimat/vaxhuseffekten 22/4-09	
(10) http://europa.eu/scadplus/leg/sv/lvb/l28060.htm 22/4-09	
(11) http://www.wwf.se/vart-arbete/klimat/wwfs-klimatmal/1165957-klimatmal-wwf 22/4-09	
(12) http://www.naturskyddsforeningen.se/natur-och-miljo/klimat/var-asikt/ 22/4-09	
(13) http://www.greenpeace.org/sweden/kampanjer/klimat 22/4-09	

Källförteckningen till vänster visar en analys som i praktiken använder 12 källor. Underlaget är brett och varierat vilket gjorde analysen kvalitativt bra. Till höger ser vi en källförteckning som i praktiken har använt tre källor. Detta underlag är begränsat vilket gjorde analysen kvalitativt sämre.

Att eleverna använder få källor kan tolkas som problem att söka information. En källa som relativt ofta citeras är Wikipedia. Denna källa har flera sökmotorer inlagd som första träff vilket förklarar att eleverna söker *svar* på frågor istället för att söka information *om* frågor. Oförmåga att söka information om frågor resulterar i att underlaget blir smalt, vilket bidrar till att analysen blir kvalitativt sämre.

Vart femte analys bedöms ha inslag som är plagiat. Nedan är ett exempel på medvetet plagiat.

Korsnäs historia (originaltext)

Källa: <http://www.billerud.se/Om-oss/Historia/>

På 1850-talet sjöd Gävle av företagsamhet och framtidstro. Stadens ledande företagare ville skeppa mer varor över Gävle hamn. Och eftersom goda idéer mår bäst av att genomföras, grundade man Korsnäs Sågverks Aktiebolag i Falun, byggde en 100 km lång järnväg och började tillverka sågade trävaror som togs på räls till Gävle hamn.

Det gick 44 år. Sen togs beslutet som innebar Sveriges i särklass största industriflytt. Sågverket skulle flyttas till Gävle. 1899 gav sig 2000 människor iväg med byggnader och maskiner och stannade först i Bomhus vid kusten strax söder om Gävle. Här växte nu ett helt industrisamhälle upp, präglad av sammanhållning, självförsörjning och hårt arbete.

Sågverket sågade plank och bräder. Men man hade börjat intressera sig för spillet också. 1910 byggde man därför en sulfitfabrik och 1915 en sulfatfabrik för att förädla avfallet till pappersmassa. 1925 köptes den första pappersmaskinen som fortfarande är i drift i Lahore i Pakistan.

På 1960-talet inleddes nästa stora förändringsfas i Korsnäs historia. Från låg till hög förädlingsgrad. Från konjunktur känsliga varor till högkvalitativa nischprodukter. 1965 var 15 % av produktionen högförädlade varor. 1985 hade siffran stigit till 85 %. Ännu en industriell anpassning var avklarad, ännu ett antal goda idéer var genomförda.

Korsnäs historia (plagierad text av elev)

Källa: Utdrag ur elevarbete:

Till en början (1855) låg sågverket i Falun, man sågade träbitar på räls till Gävle hamn för att därefter lastas på båtar och bege sig ut i världen till kunderna. 1899 flyttades hela sågverket i Gävle, eftersom man ändå måste transportera varorna från sågverket till hamnen. Så 44 år efter invigningen av Korsnäs i Falun, skedde alltså Sveriges största industriflytt. Från 1855 till 1910 sågade man bara plank och bräder, men därefter började man också intressera sig för spillet (spånnet). Så man byggde en sulfitfabrik och en sulfatfabrik så man kunde börja förädla avfallet och tillverka något bra av det med. Pappersmassan blev resultatet och det används för att tillverka papper. Det blev snabbt populärt och den första pappersmaskinen som såldes, såldes till en stad som heter Lahore och ligger i Pakistan. Frågan är varför man sålde pappersmaskinen till just Pakistan. Enligt mig var inte det de smartaste draget eftersom det inte är ett land som ligger nära kusten, och den smidigaste transporten där man får på mest last är fartyg.

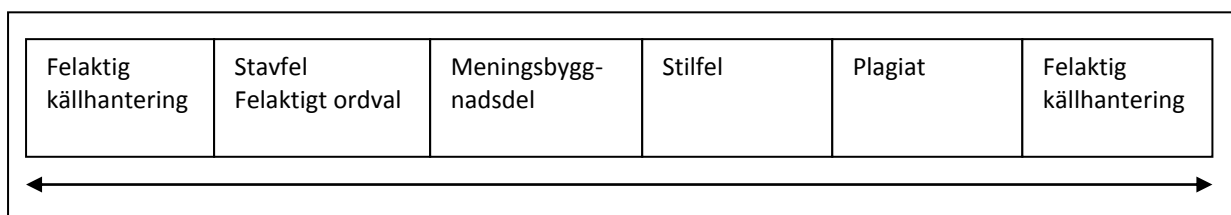
Sett till språket i den vänstra spalten kan man se hur eleven redan in inledningen tappar kontrollen över skrivprocessen genom dels syftningsfel och dels genom felaktigt ordval. Inledningen blir därmed otydlig vilket gör att kvalitén i analysen blir sämre.

Till följd av ett fel i originaltextens näst sista stycke tappar eleven kontrollen över processen och blandar samman talspråk och skönlitterär stil, vilket gör texten otydlig. När originaltexten till höger berättar att pappersmaskinen köptes in från Pakistan uppfattar eleven detta som motsatsen. Eleven tappar kontrollen över sin process och saknar strategi för att lösa problemet ifråga om text, form och innehåll. Detta leder till att vad eleven vill uttrycka blir otydligt, och därmed sjunker analysens kvalitet.

3.1.4 Från felaktig källhantering till plagiat och tvärt om

För man samman alla delar till en helhet är det tydligt att bristande källhantering resulterar i ett begränsat underlag för analys. Detta har sin grund i att eleverna har svårt att dels söka, förstå och använda information vilket leder till, vilket förstärks av svag läs- och skrivförmåga, stavfel och/eller felaktigt ordval. Detta resulterar i meningsbyggnadsfel som i sin tur resulterar i en sammanblandning av olika stilar. Detta, i sin tur, resulterar i att texten uppfattas, i en del fall antingen som plagiat

PROBLEMKEDJA



Modellen ovan beskriver hur olika problem samverkar.

I motsatt riktning ger felaktig källhantering upphov till plagiat. Då eleverna inte kan skilja på olika stilar blandas, som exempel, vetenskaplig och talspråk ihop. Detta leder till meningsbyggnadsfel. Då från början olika stilar blandas samman resulterar det i meningsbyggnadsfel. Meningsbyggnadsfel resulterar därefter i felaktiga ordval och/eller i meningsbyggnadsfel.

3.2 Förslag på strategier

Oavsett om eleverna, som exempel, plagierar med avsikt eller inte är det tydligt att flera av dem saknar strategi för att hantera ovanstående problematik. När, var, hur och varför en strategi ska användas avgörs utifrån elevens förutsättningar och kontexten. En strategi som är användbar i ett sammanhang kan vara oanvändbar i ett annat. Nedanstående ska i det här sammanhanget ses som subjektiva förslag på tänkbara strategier som eleverna kan använda sig av för att nå bättre resultat.

3.2.1 Språkliga strategier

Det finns inga generella råd för hur meningar i detalj ska konstrueras (Strömquist, 2008) men ett förhållande som kan utnyttjas är att vi läser med en annan hastighet än vi hör. Genom att läsa en text högt för sig själv, eller motläsa den för någon annan, utnyttjas fler sinnen för att förstå hur texten uppfattas av andra än en själv. Detta ger den som producerar texten möjlighet att höra densamma vilket innebär möjlighet att korrigera felaktiga ordval samt stav- och meningsbyggnadsfel.

Ifråga om stil måste varje elev ha en grundläggande förståelse för vilket syfte texten har, d v s om den ska vara skönlitterär, vetenskaplig eller något annat. I det här sammanhanget är det till fördel för eleven om denna har en uppsättning referensexempel på respektive stil (och då med fördel att alla stilar behandlar samma ämne för att på så sätt ytterligare lyfta fram skillnaderna).

3.2.2 Strategier mot strukturfel

Elever som har låg skrivvana har svårt att planera och strukturera sin text, framför allt ifråga om utredande och argumenterande texter. Ett skäl till detta tros vara att det dessa elever har svårt att organisera sina texter när det inte finns en tydlig händelsekedja (Lökengard Hoel, 2001). Här finns ett antal olika strategier att använda sig av. Ett sätt att motverka detta är att redan i genomgången av examinationsuppgiften föreslå en struktur som eleven kan följa. Tanken är att därefter, i takt med progressionen, att eleven ska bli allt mindre beroende av mallen. Detta även ifråga om bildhantering.

Ett annat sätt är att eleven använder sig av linjära anteckningar, mind maps eller konceptkartor för att på så sätt strukturera informationen och göra den tydlig. Utifrån strukturen kan eleven därefter formulera en struktur med rubriker, underrubriker, stycken m fl (Andersson och Cronholm, 2011).

3.2.3 Strategier ifråga om innehåll

Ifråga om källor är ett brett underlag av vikt för att nå ett kvalitativt bra resultat. En strategi är att medvetandegöra eleverna om vikten av ett brett analysunderlag. Förutom att det finns en rad tekniska hjälpmedel inom detta område är det en idé att eleverna i avslutande reflektion av sin analys får möjlighet att kommentera inte bara valet av sina källor utan även hur de har sökt dessa. Detta gör också en möjlighet att förstå varför plagiat och fusk förekommer.

4 Diskussion

4.1 Analysresultat

En direkt tolkning av analysresultatet är att eleverna inte bara har bristfälliga kunskaper om de verktyg som styr resultatet utan även har bristande kunskaper att hantera dessa. Det finns i denna analys inget som förklarar *varför* men väl att så verkligen är, är tydligt. Det går inte att hävda att det ena eller andra problemet är tyngre än det andra då alla delar bildar ett komplext samband. Detta innebär att strategierna måste värderas lika av både lärare och elev alternativt anpassas till respektive elevs behov och förutsättningar.

Utformningen av den lineära kedjan av orsaker kan ifrågasättas. Elever kan vara duktiga på att ex. stava och meningsbyggnad men inte på att skilja på skönlitterär- och vetenskaplig stil. Detta orsakar då ett brott i kedjan. Ett alternativ skulle vara en modell med moduler med fria inbördes relationer. Då skulle ovanstående brott kunna hanteras men, i gengäld, skulle helheten gå förlorad. En förklaring till denna otydlighet kan vara att någon del i analysen har förbisetts. En sådan aspekt kan vara förståelse och/eller användande av genomgången teori. Eleven kan förstå teorin bra men används den fel resulterar det i en kvalitativt sämre analys. Vänder vi på argumentet blir resultatet detsamma. Med sämre ordförståelse är det rimligt att eleven också har svårare att ta till sig metodologiska teorier vilket skapar kvalitativa problem i genomförandet av analysen, vilket påverkar slutresultatet negativt.

En fråga att diskutera är huruvida analysresultatet är generaliserbart eller inte. Om man jämför resultatet med den modell som Lökegard Hoel utgår ifrån för att beskriva kognitiva processer går det att konstatera att det grundläggande analysresultatet stämmer relativt väl överens men att skillnaden består i vilket syfte analysen sker (Lökegard Hoel, 2008). Detta gör att analysresultatet i sig kan sägas vara generaliserbart då andra har observerat samma grundläggande mönster. Skillnaden är syftet, Lökegard Hoel analyserar helheten medan jag försöker att finna strategier för att lösa problemen inom varje delmoment.

En annan fråga man kan ställa sig är om man hade fått ett annat analysresultat om man hade upprepat analysen på andra skolor i olika delar av landet. *Ceteris paribus* är det svårt att se att den grupp elever och program som kursen omfattar skulle variera i sådan mening att det påverkar resultatet i sådan utsträckning att det ger helt divergerande resultat. I gengäld, inbegrips kontext kan upprepningen vara svår att genomföra då dels varje undervisningstillfälle är unikt vilket styrs av att de strategier som används för att nå målen varierar. Ur detta perspektiv är analysen inte generaliserbar.

4.2 Metodologi

Det grundläggande urvalet är inte av, praktiska skäl, statistiskt sannolikt. Av den anledningen kan man föra diskussion om reliabilitet, validitet och generalisering. Ifråga om reliabilitet mäter undersökningen vad den gör gällande. För att säkerställa sannolikt urval hade källmaterialet behövt vara dels större ifråga om antal och dels bredare, vilket i det här fallet inte var möjligt. Då källmaterialet är begränsat kan man tänka sig en komplettering av undersökningen, exempelvis i form av intervjuer, för att på så sätt säkerställa resultatet och öka förklaringsvärdet. Problematiskt med tanke på att det insamlade materialet sträcker sig över en längre tidsperiod (4 år) vilket skulle motivera en tydligare avgränsning ifråga om tid. Mot detta talar att en sådan grupp skulle vara relativt enkel att identifiera vilket skulle innebära deltagarens problem.

Ett annat metodologiskt problem är att jag till min profession är lärare i samhällskunskap och geografi. Hade jag varit lärare i svenska är det tydligt att resultatet skulle vara tydligare vilket gör att analysen i det här fallet inte ska ses som ett absolut resultat utan snarare som en mycket tydlig indikation.

4.3 Etik

Det etiska utgångsperspektivet för analysen är att forskningen ska vara öppen för insyn och delaktighet samt att är inriktad mot att dels stödja utvecklingen av det demokratiska samhället och dels ska stödja elevernas utveckling till att bli självständigt kritiskt tänkande medborgare. Det etiska konfliktperspektivet består här av aktör kontra struktur. Teorin som har använts utgår från marxistisk teori samtidigt som skolans mål och värdegrund, som lärare och elever är en del av, är till sin karaktär både marxistisk och liberal. Frågan man kan ställa sig är om analysen hade blivit tydligare om den mer ensidigt hade utgått från antingen ett liberalt eller marxistiskt perspektiv? Svaret på den frågan är otvetydigt ja då kontinuiteten och djupet i analysen hade fått en klarare och djupare stringens.

4.4 Tidigare forskning

Diversifieringen inom forskningsfältet är problematisk vilket indikerar att området är relativt nytt. Det finns ingen given definition av terminologi vilket kan tolkas som att det inte finns givna teorier och modeller att utgå ifrån. En strategi att avhjälpa detta är att avgränsa analysen ytterligare men sannolikt skulle det försvåra genomförandet av analysen ytterligare då hänsyn skulle behöva tas till ex ämne, undervisningsnivå, undervisningssituation och skolsystem. Det

kan ifrågasättas om detta hade resulterat i ett klarare och tydligare analysresultat då exempelvis den svenska forskningen inom området är i sin linda och ämnet samhällskunskap inte har någon direkt motsvarighet internationellt.

Att den svenska forskningen är i sin linda har även det skapat problem ifråga om tillgång till litteratur. Söker man, som exempel, efter adekvat litteratur via hemsidan Amazon finns en hel del titlar och exempel på litteratur som är till försäljning men som inte är tillgänglig genom svenska bibliotek (om man utgår från kungliga bibliotekets hemsida). Hade litteraturen funnits tillgänglig i större utsträckning hade analysen kunnat fördjupas betydligt, inte minst ifråga om praktiska strategier.

4.5 Förslag på framtida forskning

Ett förslag på framtida utveckling av området är att genomföra ytterligare studier av vilka strategier eleverna använder sig av inom skolan. Ett intressant perspektiv att undersöka är samhällets digitalisering och dess påverkan på elevernas strategier i skolan.

Tidigare var medieutbudet inte bara begränsat utan även antalet grindvakter var relativt fler. Grindvakternas roll var att guida och tydliggöra informationen. I dagens samhälle är det digitala flödet av information mycket stort då antalet möjligheter som ger tillgång till information som har ökat i antal. Antalet grindvakter har minskat vilket har gjort att guidningen och tolkningen av informationen i allt högre utsträckning kommit att bli elevens ansvar. Eleverna, vilket är min subjektiva erfarenhet, kan inte hantera denna mångfald vilket innebär att det är mycket yta men inget djup. Ett djup som innebär att man har goda kunskaper om de strategier som krävs för att kunna fungera väl i dagens föränderliga kunskapssamhälle.

REFERENSLISTA

Litteratur:

Allard, Birgitta. Måhl, Per. Sundbladh, Bo. 1994. *"Betyg och elevens rätt till kunskap – En bok om kunskapsrelaterad betygssättning"*. Förlag: Liber Utbildning.

Andersson Chronholm Jannika, Andersson, Staffan. 2011. *"Lär för din framtid – Så Lyckas du med högskolestudier"*. Förlag: Studentlitteratur.

Black och William 1998, i Lundahl, Christian, 2011. *"Bedömning för lärande"*. Förlag: Nordstedts (första upplagan, andra tryckningen).

Black och William 1998. *"Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment"*. Phi Delta Kappan 80.

Cohen, Louise. Manion, Lawrence. Morrison Keith, 2000. *"Research Methods in Education"*. Förlag: routledgeFalmer (5:e upplagan).

Creswell, John W. 2002. *"educational Research – Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research"*. Förlag: Pearson Education, Inc.

Hattie, John, 2012. Första upplagan, fjärde tryckningen. *"Synligt lärande för lärare"*. Förlag: Natur & Kultur, Stockholm.

Heritage, Margaret, 2007. *"Formative Assessment: What do teachers Need to Know and Do?"*. Phi Delta Kappan 89.

Irons, Alastair. 2008. *"Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback"*. Förlag: Routledge.

Lökengard Hoel, Torlaug, 2008 (översättning av Sten Andersson). *"Skriva och samtala"*. Förlag: Studentlitteratur, Lund.

Magne Holm, Idar. Krohn Solvang, Berndt 1997. Andra upplagan, första tryckningen (2001). *"Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder"*, Förlag: Studentlitteratur, Lund.

May, Tim, 2001. Första upplagan, första tryckningen. *"Samhällsvetenskaplig forskning"*, Förlag: Studentlitteratur, Lund.

McNiff, Jean. Whitehead, Jack. 2011. *"Action Research: Principles and Practice"*. Förlag: routledge Falmer (andra upplagan).

Olsson, Staffan, 2009. *"Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola"*. Förlag: Studentlitteratur (tredje upplagan, första tryckningen).

Rönnerman, Karin, 2012. *"Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund"*. Förlag: Studentlitteratur.

Sadler, D Royce, 1989. *"Formative assessment and the design of instructional systems"*. Instructional Science 18.

Scott, John, 1990. I May, Tim, 2001. Första upplagan, första tryckningen. *"Samhällsvetenskaplig forskning"*, Förlag: Studentlitteratur, Lund.

Selghed, Bengt, 2011. *"Betygen i skolan – Kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis"*. Förlag: Liber (andra upplagan).

Strömquist, Siv, 2008. Fjärde upplagan, andra tryckningen. *"Konsten att tala och skriva"*, Förlag: Gleerups, Malmö.

Åström, Håkansson, 2009. *"Lexikon A – Ö, lärarutbildningen, skola, pedagogik"*. Förlag: Studentlitteratur 2009.

Avhandlingar:

Dragemark – Oscarsson, Anne, 2009. *"Self-assessment of writing in learning English as a foreign language. A Study at the Upper Secondary School Level"*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Bergström, Peter. 2012. *"Designing for the unknown: Didactical design for process-based assessment in technology-rich learning environments"* Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.

Burns, Rosemary, 2010. *"Implementation of formative assessment strategies as perceived by high school students and teachers: Professional development implications"*. Johnson & Wales University Providence, Rhode Island.

Grönlund, Agneta. 2011. *"Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet"*. Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper. Karlstad universitet.

Sheppard, Lorrie A, 2000. *"The role of Classroom Assessment in Teaching and Learning"*. CSE Technical report 517. University of Colorado.

Artiklar:

Anderson, Kate T. Zuiker, Steven J. Taasoobshirazi, Gita. Hickey, Daniel T (2007). *"Classroom Discourse as a Tool to Enhance Formative Assessment and Practise in Science"*. Publicerad i "International Journal of Science Education" 2007.

Daphne, Pan. Gary S. H, Tan. Kiruthika, Ragupathi. Krishna, Booluck . Rita, Roop. Yuen K, Ip. 2007. " *Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derivd from Qualitative Feedback: Formative and Summative Application*". Publicerad online 2008. Springer Science+Business Media, LLC 2008.

Fluckiger, Jarene. Tixier y vigil, Yvonne. Pasco, Rebecca. Danielson, Kathy, 2010. " *Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning*". Publicerad i "College teaching" (vol 58). Utgivningsdatum saknas.

Kemmis, Stephen, 2006. " *Participatory action research and the public sphere*". Publicerad i " *Educational Action Research*", Vol 14, No. 4, 2006.

Nicol, David J och Macfarlane-Dick, Debra, 2006. " *Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*". Publicerad i "Studies in Higher Education (vol 31).

Nyquist, J.B (2003). " *The benefits of reconstructruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*". Unpublished Master of Science thesis, Vanderbilt University. Refererad i "What is assessment for learning?". Publicerad i "Studies in Educational Evaluation 37" (2011).

Pettersson, Astrid. 2010. " *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*". Publicerad i "Forskning om undervisning och lärande 3". Utgivare: SAF och Lärarförbundet.

Ramaprasad, Arkalgud, 1983. " *On the definition of feedback*". Publicerad i "Behavioral Science" (vol 28).

Sargeant, Joan M. Mann, Karen V. van der Vleuten, Cees P. Metsemakers, Job F, 2008. " *Reflection: a link between receiving and using assessment feedback*". Publicerad i "Health Science Education" 2009.

Shute, Valerie J, 2008. " *Focus on Formative Feedback*". Publicerad i "Review of Educational Research" (vol 78).

Tunstall, Pat. Gipps, Caroline, 1996. " *Teachers Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology*". Publicerad i "British Educational Research Journal", Vol. 22, No. 4, 1996.

William, Dylan, 2011. " *What is assessment for learning?*". Publicerad i "Studies in Educational Evaluation 37" (2011).

Ordlistor:

Prismas engelska ordbok, 1995. Förlag: Rabén Prisma.

Prismas svenska ordbok, 2003. Förlag: Prisma.

Svenska akademins ordbok – Trettioförsta bandet, 1993. Distribution: AB Gleerupska universitetsbokhandeln (Lund).

Rapporter:

"Formative Assessment – Improving learning in secondary classroom", OECD 2005.

Forsberg, Eva. Lindberg, Viveca, 2010. *"Svensk forskning om bedömning – En kartläggning"*. Rapport 2:2010. Vetenskapsrådet.

Lagar:

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.
www.skolverket.se (2013-03-02).

Läroplan för de frivilliga skolformerna – LPf92.

www.skolverket.se (2013-03-22)

Skollagen 2010:800. www.skolverket.se (2013-03-02).

Upphovsrättslagen (1960:729). www.riksdagen.se (2012-06-28).

Hemsidor:

www.saob.se (Svenska Akademiens Ordbok). Hämtad 2012-06-28.

Artikeldatabaser:

Academic Academic Search Elite, Ebscohost. Hämtad 2012-07-25

ERIC (CSA), Ebscohost. Hämtad 2012-08-04

LIBRIS (www.kb.se) Hämtad 2012-09-15

JSTOR (www.jstor.org). Hämtad 2012-07-25

Appendix:

Appendix 1: Artikelanalys - årtal