

HANDLEDNINGENS POTENTIAL, EXAMINERINGENS LÅSNINGAR – OM UPPSATSMOMENTETS KONFLIKT MELLAN FORMATIV OCH SUMMATIV BEDÖMNING

Markus Lundström

ABSTRACT

The argument raised in this article stems from the analytical distinction between summative and formative assessment. While *summative assessment* demarks a measurable fixation of the student's knowledge level at a given point in time, *formative assessment* instead aims to propel the learning process. Formative assessment becomes particularly manifested in the educational moment of supervised essay writing. Continuous and flexible feedback is vital to the art of supervising. This practice of formative assessment is, in turn, key to the student's possibilities for deep learning. A fruitful formula for formative assessment and deep learning is to establish a horizontal relationship between supervisor and student, what Olga Dysthe has called *the partnership model*. This partnership relation is, as argued in this article, endangered by the examination practice's constant insertion of verticality into the student-teacher relationship. By limiting relational horizontality, the examination locks the pedagogical potential that is naturally embedded in the relational process of essay writing.

Keywords Formative assessment, deep learning, examination, partnership model, power relations

MARKUS LUNDSTRÖM

Doktorand

Verksam vid Ekonomisk-historiska institutionen,

Stockholms Universitet

106 91 Stockholm

E-post: markus.lundstrom@ekohist.su.se

INTRODUKTION

Uppsatshandledningen utgör ett unikt moment inom högre utbildning. Formen för denna lärandesituation inbegriper regelbunden feedback, skraddarsydd vägledning i syfte att möjliggöra utveckling av studentens förmåga till vetenskapligt arbete. Relationen mellan student och lärare, som skapas i och med uppsatshandledningen, utmärks av att handledaren inte är ålagd att sammanställa ett bokstavs-betecknat betyg. Bedömningen är därmed inte, till skillnad från de flesta andra utbildningsmoment, *summativ*. Istället är uppsatshandledningen successivt återkommande, framåtsyftande och av läraren anpassningsbar, eller *formativ*. Medan den summativa bedömningen – examineringen – syftar till att fixera studentens kunskapsnivå genom det punktuella betyget, anger den formativa bedömningen hela tiden en rörelse framåt, mot fördjupat lärande. Spänningsförhållandet mellan summativ och formativ bedömning, och dess implikationer för studentens möjligheter till djupinläring, anger huvudtemat för följande litteraturförankrade diskussion kring uppsatshandledningens potential och examineringens läsningar.

FORMATIV BEDÖMNING SOM MÖJLIGHET TILL DJUPINLÄRNING

Pedagogisk forskning har sedan något decennium utgått från en analytisk indelning mellan formativ och summativ bedömning. Feedback är centralt för den formativa bedömningen, vars direkta syfte är att utveckla studentens kunskapsförmåga, medan den summativa bedömningens huvudsakliga funktion är att synliggöra studenternas kunskapsnivå genom en standardiserad betygsmall (Harlen & James, 2005, s. 366-368). I en tongivande artikel av Wiliam & Black (1996, s. 544) anges den formativa bedömningen som en delkomponent till betygssättningen, där examinering med andra ord inbegriper både formativa och summativa funktioner.

På senare år har ett flertal studier utgått från Wiliam and Blacks analytiska distinktion mellan summativ och formativ bedömning (*summative and formative assessment*), där den kanske mest inflytelserika publikationen är *Assessment for Learning* (Black *et al*, 2003). Efterföljande studier har kommit att fördjupa forskningen kring den formativa bedömningens särskilda förmåga att främja *djupinläring*, eller lärande-för-förståelse (Ruschton, 2005, s. 510; Harlen & James, 2005, s. 365; Entwistle, 2009). Denna lärandeform skiljer sig från den ytliga inläring där studenten förvärvar kunskap ämnat för deskriptiv återgivning. Istället syftar djupinläring till att utveckla de färdigheter som behövs för att tillämpa och koppla samman olika kunskaper (Harlen & James, 2005, s. 368; Hounsell, 1997, s. 1109). Med utgångspunkt i djupinlärningsforskningen blir därmed kategorierna formativ och summativ bedömning inte längre komplementära, samverkande delar i den övergripande lärandeprocessen, som Maddalena Taras (2009, s. 65-67) föreslår, utan istället varandras motsats.

Det kanske tydligaste exemplet på när spänningsförhållandet mellan formativ och summativ bedömning manifesteras, är det lärande-för-förståelse som artikuleras genom uppsatsskrivandet – det självständiga arbete där studentens kunskaper förväntas tillämpas. Genom uppsatsskrivandet får studenten möjlighet att teoretiskt

reflektera över ett insamlat material, och via framställningen också träning i att strukturera dessa tankegångar (Hounsell, 1997, s. 122-123). Uppsatsskrivandet förstärker på detta sätt möjligheten till djupinläring (Todd et.al., 2006, s. 166; Svärd, 2013, s. 39-39), och utgör därigenom ett essentiellt moment i den högre utbildningens lärande-för-förståelse. Detta illustreras också av att lärare tenderar att engagera sig hårt i sin roll som handledare, vilket gör att de på nära håll följer studentens produktiva växlingar mellan förvirring och insikt genom arbetsprocessen (Todd et.al., 2006, s. 171). Det relationella samspelet utgör, med andra ord, en viktig förutsättning för studentens möjligheter till djupinläring.

DEN HORISONTELLA RELATIONEN SOM DJUPINLÄRNINGENS FÖRUTSÄTTNING

Det samspel som skapas mellan student och lärare i och med uppsatshandledningen har av Olga Dysthe (2002, s. 519-524) konceptualiserats i termer av "partnership". Arbetsprocessen förstås i denna lärandemodell som ett gemensamt projekt, där student och lärare har olika roller men delat ansvar för slutprodukten tillblivelse. Dysthe kontrasterar denna relationella symmetri mot vertikala modeller för undervisning, vilka syftar till att på olika sätt överföra lärarens expertis till studenten. Det utmärkande med den horisontella partnership-modellen, som förespråkas av Dysthe, är att det dialoga samspelet gör läraren till något av en medforskare, där viktig kunskap produceras i mötet mellan student och handledare (s. 532). Med denna epistemologiska utgångspunkt blir själva dialogen central, och därmed också symmetrin mellan lärare och student.

Uppsatsmomentet framträder på detta sätt som högst betydelsefullt för studentens djupinläring, genom en arbetsprocess som närs av dialogen med handledaren. Handledning av uppsatsstudenter bygger uteslutande på formativ bedömning, kontinuerlig och skräddarsydd feedback, vilket i sin tur skapar vitala förutsättningar för djupinläring. Mot denna bakgrund blir det relevant att ställa den motsatta följdfrågan: vilka praktiker inom universitetsvärlden kan tänkas motverka den horisontella dialog som ökar studentens möjligheter till djupinläring? Svaret är uppenbart. Den huvudsakliga struktur som ständigt återupprättar asymmetrin mellan lärare och student, som motverkar relationens horisontalitet, är examineringen.

Examineringens relationella asymmetri, som begränsande faktor för djupinläring, är fortfarande relativt underforskad. Problemet uppmärksammas i viss mån av Hagström (2005, s. 212), men utan att studeras på djupet. Vi kan emellertid utgå från att lärande inom högre utbildning generellt sker utifrån det bakomliggande faktum att studenten slutligen kommer att betygssättas, fixeras vid en orubblig stämpling av uppsatsens kvalitet. I och med att läraren har inflytande över betygssättningen, och i vissa fall bär hela detta ansvar, motverkas härmed den för lärandet så viktiga symmetrin i relationen mellan student och lärare.

Själva handledningssituationen inbegriper naturligtvis en viss asymmetri i termer av specifika kunskaper och färdigheter (Dysthe, 2002, s. 535), något som också markeras av de kommunikativa praktiker där studenten skriver och handledaren

kommenterar (Lea & Street, 1998, s. 168-170). Men detta meritokratiska förhållande skiljer sig från examinerings bedömande funktion. Den betygssättande praktiken syftar inte till att fördjupa eller vidareutveckla studentens kunskap, utan istället till att frysa kunskapen vid en specifik tidpunkt för att på så vis göra den mätbar. Examinerings summativa bedömning står därmed i bjärt kontrast till handledningens formativa undervisningsform. Betygssättningen motverkar den horisontella relationen mellan lärare och student.

EXAMINERINGENS LÅSNINGAR

En indikation på att problematiken kring handledningens relationella asymmetri redan har uppmärksammats, och i viss mån också adresserats, är den vanligt förekommande praktiken att handledaren inte betygssätter uppsatsen. Genom att separera handledning från examinering skapas större möjligheter för ett symmetriskt arbetsförhållande mellan student och lärare. Men trots denna arbetsdelning har handledaren fortfarande en examinerande funktion, genom att denna ofta förväntas göra en summativ bedömning av studentens arbetsprocess. Även om examinator framförallt bedömer slutprodukten, den färdiga uppsatsen, bör denna bedömning enligt Högskoleverket (1997, s. 47) ta hänsyn till studentens processuella insats. Det vanliga förfarandet är därför att handledaren gör en summativ bedömning av denna arbetsprocess, som sedan examinator väger in i den sammantagna betygssättningen (Gustavsson & Hallström, 2005, s. 5). Ett problem med denna praktik är att handledaren till viss del bedömer sin egen insats, vilket också underminerar kapaciteten i lärarens handledarfunktion (de Kleijn et al., 2012, s. 925-926). Examinerings arbetsdelning brister med andra ord när handledaren förväntas inrapportera arbetsprocessen till examinator. På detta sätt motverkar handledarens examinerande funktion den för lärandet nödvändiga symmetrin mellan student och lärare.

Ett omvänt problem med examinerings arbetsdelning är att handledarens bedömning tenderar att negligeras i den samlade betygssättningen. Den examinerande bedömningen gäller emellertid framförallt uppsatsens slutgiltiga framställning (Penny & Groover, 1996; citerat i Svärd, 2013, s. 49), medan handledaren tenderar att fokusera på arbetsprocessen (Kangis & Carman, 2001, s. 8). Separationen mellan process och produkt riskerar därmed betygssättningens interna koherens; en motiverad och flitig student med påvisad utvecklingspotential kan fortfarande leverera en vetenskapligt svag uppsats. Eftersom slutprodukten värderas högre än processen – det mödosamma arbete där forskningshantverket utvecklas – låser examineringen, återigen, möjligheterna till lärande-för-förståelse.

HANDEDNINGENS POTENTIAL

Medan summativ bedömning begränsar studentens möjligheter till djupinläring, innebär formativ bedömning ett förstärkande av samma möjligheter. Handledningen har på detta sätt en unik potential. Uppsatsmomentet besitter en pedagogisk sprängkraft i och med den dialogiserade och för studenten anpassade återkopp-

lingen. Utifrån den här artikelns litteraturförankrade argument – att examinering låser handledningens inneboende pedagogiska potential – behövs alltså en kritisk diskussion kring hur denna motstridighet i lärarrollen bör hanteras. Generellt skulle detta dilemma kunna adresseras genom frigörande av resurser till olika former av formativ bedömning som är fränkopplade examineringsprocessen. En konkret åtgärd för att undvika läsningar av handledningens potential kunde exempelvis vara att studentens processuella utveckling bedöms av en delexaminator, som deltar vid handledningsträffarna för att avgöra studentens start- och slutpunkt i arbetsprocessen. På så vis skulle handledaren friläggas från det examineriska ansvaret, vilket skulle främja en mer horisontell lärare-student relation och på så sätt förbättra studentens möjlighet till djupinläring.

Ett samtal fokuserat på åtgärder som förstärker handledningens potential skulle emellertid också behöva löpa parallellt med en kritisk diskussion om examinerings roll inom akademin. Det kunde exempelvis vara fruktbart att reflektera över alternativa sorteringsmekanismer för antagning till utbildningar på avancerad- och forskarnivå, att undersöka möjligheterna till bedömning av kandidater utifrån andra kriterier än det bokstavs-betecknade betyget.

Det behövs, med andra ord, ett informerat samtal kring betygssättningens inverkan på studentens djupinläring, parallellt med en kritisk diskussion om examinerings själva existensberättigande inom den akademiska världen.

REFERENSER

- Black, P., Harrisson P., Lee, C., Marshall B. & Wiliam, D. (2003) *Assesment for learning – putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- de Kleijn, R., et.al. (2012) Master's thesis supervision – Relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939.
- Dysthe, O. (2002) Professors as Mediators of Academic Text Cultures – An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Entwistle, N. (2009) *Teaching for understanding at University – Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, C. & Hallström, M. (2005) Examensarbetet inom lärutbildningen – En analys i relation till Högskolelagens mål. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, nr. 2.
- Hagström, E. (2005) *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Akademisk avhandling. Örebro Studies in Education 12. Örebro: Örebro Universitet.
- Harlen, W. & James, M. (1997) Assessment and Learning – Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-379.
- Hounsell, D. (1997) Contrasting conceptions of essay-writing. I F. Marton & N. Entwistle (Red.), *The experience of learning – Implications for teaching and studying in higher education* (p. 106-125). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Högskoleverket (1997) *Examensarbetet – examination och genomförande*. Högskoleverkets skriftserie 1997:9 S. Stockholm: Högskoleverket.
- Kangis, P. & Carman, R. (2001) Research, knowledge and method – The purpose and role of MBA dissertation. *The International Journal of Management Education*, 1(2), 8–16.
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student Writing in Higher Education – An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Penny, A.J. & Grover, C. (1996) An analysis of student grade expectations and marker consistency. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2), 173-183.
- Rushton, A. (2005) Formative Assessment – A key to deep learning? *Medical Teacher*, 27(6), 509-513.
- Svärd, O. (2013) *Examensarbetet i högre utbildning – En litteraturoversikt*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Taras. M. (2009) Summative Assessment – The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Todd J.M., Smith K. & Bannister P. (2006) Supervising a social science undergraduate dissertation – Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161-173.
- Wiliam, D. & Black, P. (1996) Meanings and consequences – A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.