

## 5. Bedömning

SOM FRAMGÅR AV föregående avsnitt 4 (Kunskapssynen i styrdokumenten) har det skett en förändring i sättet att betrakta kunskap och lärande. Detta ger i sin tur konsekvenser för hur bedömning av elevernas kunskaper kan förväntas se ut, men också vilken typ av kunskaper som är av intresse. Som en följd av att kunskap anses utvecklas i social interaktion med omvärlden, betraktas till exempel intelligensen inte längre som en genetiskt bestämd egenskap som inte kan påverkas eller utvecklas. Det borde således gå att lära sig att bli mer ”intelligent” i den bemärkelsen att man kan ta till sig strategier för hur man bör tänka och resonera i vissa situationer, för att exempelvis lösa vissa typer av problem. Man kan också lära sig att lära sig bättre. Att på det här viset ”tänka om sitt eget tänkande”, så kallad metakognition, är av allt att döma ingen medfödd förmåga, utan något som man kan lära sig på samma sätt som man lär sig många andra saker. I linje med den förändrade synen på kunskap och lärande, är det därför rimligt att metakognitiv kunskap blir av stort intresse i skolan.

Ett konstruktivistiskt synsätt innebär även att lärande inte kan mätas eller undersökas på ett objektivt sätt, utan alla sådana mätningar är beroende av, och måste tolkas i förhållande till, deras kontext (Shepard 2002). Man har till exempel visat att barns förståelse för olika naturvetenskapliga begrepp inte är en enkelt mätbart egenskap, utan hur väl barnens förståelse kommer till uttryck kan bero på dels i vilket sammanhang frågorna ställs, dels på vilka hjälpmedel som finns till hands (Schoultz 2000). Den mättekniska traditionens sätt att arbeta (i vilket det tidigare normrelaterade systemet ingick), med dekontextualiserade mätningar samt nedbrytning av komplexa processer och kunskaper i mindre beståndsdelar, är därmed mer eller

mindre oförenlig med en konstruktivistisk kunskapssyn (Shepard *ibid.*).

Att kunskap är subjektiv och beroende av tidigare erfarenheter, samt att kunskapsmätningar påverkas av kontextuella faktorer, ger en betydligt mer komplex bild av kunskap och lärande än vad man tidigare arbetat med. Till detta kommer att motivation och identitetsskapande processer påverkar exempelvis i vilken mån individen väljer att ta del av de lärtillfällen och den kunskap som erbjuds (Brickhouse 2001, Cobern & Aikenhead 1998), och att den upplevda relevansen av en mätning påverkar hur stort engagemang eleverna lägger på en uppgift (Harlen 1999).

## 5.1 Förändringar i bedömningsteorin

Det tidigare normrelaterade betygssystemet, som konstruerades med syftet att särskilja och rangordna individer för urval (Andersson 2002), ger ingen information om vilka kunskaper eleverna har, men det är heller inte nödvändigt om syftet är att sortera individerna (Korp 2003).

Men trots att ett normrelaterat system fungerar bra för att särskilja individer i urvalssyfte, såsom högskoleprovet, finns det flera stora skillnader mellan sådana psykologiskt influerade mätningar och undervisning. Detta har lett till att många kritiserat användandet av normrelaterad bedömning i just undervisningssammanhang. Och även om det framförts kritik på flera olika punkter, kommer framför allt några särskilt grava problem att omnämnas nedan, eftersom de visar på centrala skillnader mellan den så kallade ”testtraditionen” och en nyare syn på bedömning.

Det mest uppenbara problemet med normrelaterad bedömning är att eleven bedöms efter hur andra presterar, inte nödvändigtvis hur mycket hon/han faktiskt kan. Samma prestation skulle således kunna ge ett annorlunda meritvärde beroende på hur andra individer i samma årskull presterar. Att det inte är kunskapen som sådan, utan relationen till andras prestationer, som ligger till grund för bedömningen, gör att ett sådant system gynnar konkurrens snarare än samarbete.

Ett annat problem är att systemet i viss mån är självuppfyllande. Om alla prov är konstruerade för att skapa åtskillnad mellan eleverna, kommer detta att ge konsekvenser för hur man ser på elever och lärande, där man *förväntar sig* att eleverna skiljer sig åt med avseende på vad de kan. Om man utgår från normalfördelningskurvan förväntar

man sig att vissa elever kommer att lära sig bra, vissa att lära sig medelmåttigt och vissa att lära sig dåligt. Det finns med andra ord en specificerad procentsats ”förlorare” inbyggda i systemet redan från början. Men vad är det som säger att kunskaper ska vara normalfördelade, även om nu intelligensen av någon anledning skulle vara det? Normalfördelningskurvan uppstår av slumpmässiga processer, såsom mix av gener vid bildning av könsceller och befruktning, men ändamålsenliga processer – som undervisning – bör rimligen inte ge ett slumpmässigt utfall.

Det tredje stora problemet med normrelaterad bedömning är att den måste omges med sekretess. För om man är tydlig med vad som bedöms, uppnås ingen ordentlig spridning mellan eleverna och den förväntade fördelningen uteblir. Men samtidigt är ju själva poängen med undervisning att eleverna ska lära sig, och att alla elever kan svara på samtliga frågor på ett prov torde därför vara mer önskvärt för en lärare än en spridning i resultaten. Genom att inte veta vad som ska bedömas, innebär sekretessen även att eleverna inte får reda på vad som anses viktigt. I en undervisningssituation borde det dock vara mer eller mindre självklart att läraren är tydlig med vad eleverna förväntas kunna, för att ge så goda förutsättningar för lärande som möjligt (Wiggins 1993).

Flera länder har idag bytt från normrelaterad bedömning till ett så kallat mål- eller kriterierelaterat betygssystem, så även Sverige. Även om det finns många olika tolkningar av vad kriterierelaterad bedömning innebär (Korp *ibid.*), bedöms elevens prestationer i de flesta fall i förhållande till i förväg formulerade mål, där det framgår vad eleven ska kunna inom respektive kunskapsområde (Lindström 2005). Detta innebär att det, till skillnad från i normrelaterad bedömning, finns förutsättningar för exempelvis samarbete och öppenhet; det innebär också att ingen spridning i resultaten krävs, utan att i princip alla elever kan få högsta betyg på en bedömning – utan att detta är att betrakta som en anomali eller en felkonstruerad bedömning.

Även om kriterierelaterad bedömning har bättre förutsättningar att vara i linje med en konstruktivistisk kunskapssyn, innebär det inte att all kriterierelaterad bedömning per automatik platsar som ”pedagogisk bedömning”<sup>1</sup>. Shepard (2002) för fram två grundläggande ut-

1. Med ”pedagogisk bedömning” avses bedömning som faller inom ramen för det så kallade ”nya bedömnings-paradigmet” (se t ex Korp, 2003).

gångspunkter: (1) bedömningen måste överensstämja med målen för undervisningen och (2) syftet med bedömning på klassrumsnivå ska vara formativt, det vill säga att stödja elevernas lärande och förbättra undervisningen.

## 5.2 Konsekvenser för bedömningspraktiken

Utifrån det som karakteriserar en nyare syn på bedömning, kan man härleda vilka förändringar i bedömningspraktiken som därmed skulle vara önskvärda. Detta gäller både på vilket sätt bedömningen används och tar sig uttryck i klassrummet, det vill säga bedömningens innehåll och form, såsom vad man bedömer och med *vilka metoder* (Shepard 2002).

### 5.2.1 Bedömningsroll i klassrummet

Gipps (2001) har gjort en sammanställning av ett antal förändringar som följer av en sociokulturell syn på bedömning. Med utgångspunkt från Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978), borde bedömningar inte genomföras individuellt och utan hjälpmedel, utan vara interaktiva och dynamiska. En bedömning som tillåter användandet av hjälpmedel, däribland läraren, och på så sätt strävar efter att skapa mer optimala betingelser för eleven, kallas *dynamisk bedömning*. Genom att ge stöd under bedömningen kan bedömningstillfället dels utnyttjas som en möjlighet att lära, men det ges även förutsättningar att bedöma elevens potential ("best performance"), alltså vad eleven kan klara under mer gynnsamma betingelser, än när hon/han måste klara sig helt på egen hand ("typical performance").

Eftersom lärande är en social aktivitet, borde bedömningar snarare ske i grupp än individuellt. Eleven socialiseras därvid in i ämnets sätt att tänka och prata genom att höra hur andra resonerar, förklara hur hon/han själv tänker och få feedback på sina egna insatser (Gipps *ibid.*; Shepard 2002) Vidare är det inte bara elevens prestationer som kan bedömas i en gruppbedömningssituation, utan också vad hon/han klarar med hjälp och stöd från de andra i gruppen (Gipps *ibid.*).

Enligt ovanstående bör bedömning i ett sociokulturellt perspektiv vara interaktiv och dynamisk samt ske i social samverkan. Gipps medger emellertid att mycket arbete återstår innan dessa idéer kan reali-

seras i skolan. Dels är sådana bedömningar mer tidskrävande och kräver dessutom andra kunskaper av lärarna, dels är metoderna ostandardiserade och uppfyller därmed inte de krav på tillförlitlighet som måste finnas för att kunna jämföra bedömningar mellan exempelvis olika skolor. Ett annat viktigt område att utforska är hur relationen mellan lärare och elev påverkas av en förändrad syn på bedömning.

Förhållandet mellan lärare och elev i ”traditionell” bedömning är nämligen väldigt ojämlig. Läraren definierar spelreglerna medan eleven svarar och utvärderas. I en sociokulturell bedömning borde detta förhållande förändras till att i större utsträckning ta hänsyn till och förstå elevens perspektiv. Detta behöver emellertid inte innebära att läraren ger upp sitt ansvar, utan främst att processen präglas mer av samverkan. Avsikten med att förändra relationen mellan lärare och elev är ytterst att eleverna behöver involveras i bedömningsprocessen, där de genom att utveckla förståelse för processen i förlängningen kan bli mer självständiga i sitt lärande (Gipps *ibid.*; Sadler 1998; Shepard *ibid.*). I bedömningsituationen är det därför inte bara ämneskunskapen som bör vara i fokus, utan läraren måste även dela med sig av den kunskap om själva bedömningsprocessen som hon/han behärskar (Sadler *ibid.*).

Att utveckla en sådan öppen relation mellan lärare och elev är förmodligen ingen lätt sak. Bland annat till följd av dagens fokus på summativa bedömningar, är många elever så kallat ”uppgiftsorienterade” i sitt lärande, vilket innebär att de framför allt inriktar sig mot kunskapens bytesvärde. Genom att lära sig det som bedöms, kan de få höga betyg, vilka sedan kan ”bytas mot” attraktiva utbildningsplatser eller tjänster. Dessa elever, vilka utvecklar strategier för att på olika sätt tillfredsställa läraren och på så sätt framstå som kunniga och få höga betyg, är inte motiverade att ta risker eller blotta sin okunnighet. Att förändra relationen mellan lärare och elev i bedömningen kräver därför ett långsiktigt arbete, där både lärare och elev måste vara beredda att omformulera sina respektive roller (Gipps *ibid.*; Shepard *ibid.*).

Gipps diskuterar även feedback i anslutning till ett sociokulturellt synsätt på bedömning. Enligt Sadler är feedback en central komponent i formativ bedömning och hans definition av detta begrepp tar sin utgångspunkt i hur feedback används – inte i informationen som sådan. För att feedback ska vara effektiv för eleven krävs att hon/han: (1) vet vilka målen och bedömningskriterierna är, (2) har förmågan

att jämföra sin egen prestation med målen eller bedömningskriterierna samt (3) har möjligheten att så att säga "minska avståndet" mellan målen/kriterierna och det som faktiskt presterades.

Tunstall och Gipps (1996) delar, med utgångspunkt i en studie av lärares återkoppling till eleverna, in feedback i två kategorier: värderande och beskrivande. Medan värderande feedback är dömande i någon mening, till exempel i fråga om beröm eller allmänna negativa utlåtanden, är beskrivande feedback uppgiftsrelaterad. Denna distinktion är viktig eftersom flera empiriska studier har visat att värderande och ego-involverad feedback, antingen inte har någon effekt alls på lärandet eller till och med ger negativa effekter. Uppgiftsrelaterad feedback tenderar däremot att ge positiva effekter på lärandet (Black & Wiliam 1998).

Men Tunstall och Gipps fann i sin studie även olika typer av beskrivande feedback. I den så kallade "specificerande" typen av feedback talar läraren om för eleven vad som behöver göras för att förbättra prestationen i förhållande till målet. Detta gör emellertid, enligt Sadler, eleven beroende av läraren. Den "konstruerande" typen av feedback skiljer sig från den "specificerande", genom att läraren istället för att agera domare, delar med sig av ansvaret till eleven och de tillsammans kommer fram till vad som behöver förbättras. Här blir eleverna delaktiga i bedömningsprocessen och uppmuntras till att bedöma sina egna prestationer, vilket ger dem strategier för att utveckla sitt arbete (Gipps *ibid.*; Tunstall & Gipps *ibid.*).

### *5.2.2 Bedömningens innehåll och form*

Som beskrevs tidigare, för Shepard (2002) fram två grundläggande premisser för att en bedömning ska kunna betraktas som "pedagogisk", där ett av dem är att bedömningen måste överensstämma med målen för undervisningen. På liknande sätt, är sambandet mellan bedömningen och målen av central betydelse för effektiv feedback enligt Sadler (1989). Till skillnad från den mättekniska traditionens dekontextualiserade prov, måste dagens bedömningar försöka behålla kopplingen till kunskapens sammanhang och, som ett led i detta, spegla sätt att tänka och handla som värderas högt i samhället (Shepard *ibid.*).

För att "fånga" ett bredare spektrum av kunskaper och färdigheter, krävs att även arsenalen av bedömningsinstrument breddas, där framför allt metoder för att bedöma mer "öppna" uppgifter måste

utvecklas. Med ”öppna” avses att det finns en stor frihet i hur eleven kan lösa uppgiften. Messick (1996) beskriver i detta sammanhang en gradient från starkt strukturerade bedömningar, som flervalfrågor, till mer ”öppna” bedömningsformer, såsom tillverkning av en produkt, muntliga presentationer eller portföljvärderingar. Dessa ”öppna” bedömningsformer går ofta under beteckningen ”performance assessments” i engelskspråkig litteratur. ”Performance assessment” innebär, enligt Messick, att eleven måste utföra eller skapa något under så pass lång tid att antingen processen, produkten eller båda kan bedömas. Det handlar alltså om att bedöma eleven under tiden hon/han utför/producerar något och/eller det färdiga resultatet – inte att eleven tillägnar sig till exempel teoretiska kunskaper som sedan tillämpas praktiskt i ett annat sammanhang.

Att ”performance assessments”, eller ”prestationsbedömningar” på svenska, förknippas med ”pedagogisk bedömning” härrör från antagandet att det krävs mer öppna bedömningsuppgifter för att eleverna ska ha möjlighet att lösa komplexa problem, resonera kritiskt och kunna använda sina kunskaper i autentiska situationer (Shepard *ibid.*). Detta till skillnad från mer konventionella skriftliga prov, vilka företrädesvis mäter minneskunskaper (Black & William 1998). Om bedömningar dessutom ska ha möjlighet att stödja elevernas lärande, vilket var Shepards andra förutsättning för att en bedömning skulle vara ”pedagogisk”, behöver bedömningen kunna omfatta även själva processen, och inte bara slutprodukten.

Shepard ger exempel på några metoder som kan användas för att samla in underlag för prestationsbedömningar. En sådan är bedömningsmatriser, vilket är en uppsättning kriterier för vad som ska bedömas, tillsammans med en kvalitetsskala för respektive kriterium (Arter & McTighe 2001). För yngre barn förespråkar Shepard olika observationsbaserade metoder som kan användas parallellt med undervisningen. Hon nämner till exempel ”running records”, vilket är en metod som används vid högläsning för att notera vad eleven utelämnar, byter ut och rättar till på egen hand. Vidare kan intervjuer användas för att förstå hur eleven resonerar och vilka strategier hon/han använder sig av. Intervjun kan också lätt göras ”dynamisk”, det vill säga att eleven får hjälp av läraren för att visa vad hon/han kan under mer gynnsamma betingelser. Portföljvärdering kan utnyttjas, för att på ett naturligt sätt dokumentera vad eleven presterat, men erbjuder också ett underlag för gemensam granskning av elevens

prestationer och självreflektion. Denna bedömningsform kan således vara ett viktigt instrument för att utveckla just metakognitiva förmågor. Shepard (ibid.) poängterar att lärare som regel bör använda flera olika metoder, där man vid varje tillfälle väljer den metod som bäst fångar de kunskaper och/eller färdigheter man avser att bedöma. Ur rättvisesynpunkt borde eleverna också ges möjlighet att demonstrera sina kunskaper på det sätt som de anser visa bäst vad de kan, i alla fall som en del av bedömningen.

### 5.3 Tankesmedjans resonemang kring kunskapssyn och bedömning

Tankesmedjan IUP – bedömning och betyg startade med att vi diskuterade vilka frågeställningar som anses viktiga för utvecklingsledare, skolledare och pedagoger verksamma i skolan. Följande av dessa frågeställningar berör bedömning:

*Hur får vi med eleverna i processen?*

*Hur gör vi en likvärdig bedömning?*

*Kunskapssyn och bedömning – hur hänger de ihop?*

*Problem med att bedöma lärandets progression för de tidigare åldrarna, där det inte finns färdiga mål/delmål?*

*Bedömning som ett pedagogiskt verktyg för utveckling.*

Efter en diskussion med utgångspunkt från dessa frågeställningar, enades vi om att *kunskapssyn* och *bedömning* troligen är de mest grundläggande begreppen, och Tankesmedjans arbete inledes därför med att i första hand försöka reda ut dessa begrepp. På rekommendation, av de deltagande forskarna, läste vi texterna ”Vad är kunskap?” av Bernt Gustavsson (2003) samt ”Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner” av Håkan Andersson (2002). Texterna ledde till en diskussion kring huruvida en gemensam kunskapssyn är nödvändig eller inte, där vi bland annat kom fram till att alla lärare ständigt gör bedömningar, men om de inte har samma kunskapssyn (eller ”rätt kunskapssyn”) som gällande läroplan, kan de förmodligen inte heller göra en rättvis bedömning. Men hur utvecklar man då en gemensam kunskapssyn?

Håkan Andersson menar att samstämmigheten mellan olika lärares bedömningar ska garanteras genom att lärarna utbildas regelbundet.



Flera av deltagarna i Tankesmedjan upplever dock att sådan kontinuerlig kompetensutveckling saknas.

### 5.3.1 *Elevers delaktighet i bedömningen*

Enligt läroplanen är elevinflytande centralt i skolans verksamhet. Dessutom måste elevernas medvetenhet om mål och bedömning öka, om de ska kunna bli delaktiga i måluppfyllelsen och ta ansvar för sitt eget lärande. Tankesmedjan bjöd därför in Seher Yilmaz, före detta ordförande för *Eleveorganisationen*, för att berätta om sin syn på bedömning i skolan. Vi läste även uppsatsen ”Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan” skriven av Maj Törnvall (2001). Hon har genomfört en intervjustudie för att undersöka lärares och elevers upplevelser av bedömning i skolan, framför allt med betoning på provängslan.

I diskussionen med Yilmaz lyfte hon fram en viktig aspekt i bedömningsarbetet, ur ett elevperspektiv, nämligen att använda sig av tydliga kriterier. Eleverna måste, genom ständig återkoppling till kriterierna och aktiviteterna i klassrummet, få en förståelse av hur lärarens bedömning har gått till. Först då finns förutsättningarna för att som elev förstå vad man bedömts utifrån. Men hur får man som lärare med eleverna i bedömningsprocessen?

Tankar som förekommit i Tankesmedjan kring att ha elever med i bedömningen visar tydligt att vi som pedagoger tycker att det är svårt att ha/få eleverna delaktiga och man kan skönja allt ifrån rädsla till utmaning och faror i dessa diskussioner. Positiva tankar kring utmaningarna visar på öppningar i form av portfolio, nationella prov som en provbank och behov av verktyg eller instrument för detta.

### 5.3.2 *Bedömning som pedagogiskt verktyg*

Förutom att eleverna ska bli medvetna om vilka bedömningskriterier som används av läraren, fyller elevernas delaktighet i bedömning även ett annat syfte, nämligen att det hjälper dem att lära och utvecklas. Bedömning kan således utnyttjas som ett pedagogiskt verktyg, och på detta tema höll Anders Jönsson en föreläsning för övriga deltagare i Tankesmedjan.

Anders började med att skilja på de olika syften som en bedömning kan ha: för *summativ* kontroll eller för att stötta elevernas lärande, så kallad *formativ* bedömning. Summativa bedömningar som görs för att kontrollera vad, eller hur mycket, eleverna har lärt sig, är den

vanligaste anledningen till att bedöma i skolan. Formativ bedömning, som syftar till att underlätta för eleverna och att vägleda dem mot målen, är mer sällsynt.

Inför föreläsningen hade vi läst två texter kring formativ bedömning, vilka användes för att få en bild av hur formativ bedömning kunde se ut och fungera i praktiken. Den första var ett examensarbete av Aschan och Elagöz ”Hur bedömning kan främja elevers lärande” (Malmö Högskola 2005), där de utgick från en bok av det engelska forskarparet Black och Wiliam (1998). Black och Wiliam har gått igenom en stor mängd olika forskningsstudier om formativ bedömning för att försöka ta reda på vilka förändringar som tycks ge mest effektiva resultat, och nedan presenteras deras fyra viktigaste kategorier:

*Förändra frågetekniken.* Läraren måste ge eleverna mer tid för att svara på de frågor som de ställer. I genomsnitt låter läraren eleven fundera över sitt svar i 0,9 sekunder innan han eller hon själv ger svaret. Det är alldeles för kort tid. Den lärare som har tålamod att vänta får bättre svar.

*Ge beskrivande feedback.* Feedback som ges i skriftlig form ska vara formulerad i beskrivande termer och inte som ett betygsomdöme. Att ge betyg på enskilda uppgifter tycks ha negativ inverkan på det fortsatta lärandet, oavsett om det är ett högt eller lågt betyg.

*Utnyttja kamrat- och självbedömning.* Att ge eleverna träning i att bedöma sitt eget arbete i skolan kan ge goda effekter på lärandet. Man kan också använda sig av klasskamrater för samma ändamål.

*Använd summativa bedömningar formativt.* Summativa bedömningar har sin naturliga plats i skolan, men det finns ingen anledning att använda dem enbart summativt (med undantag av rena examensprov), eftersom de flesta summativa bedömningar genererar feedback som kan ges till eleven i formativt syfte.

Den andra texten utgjordes av boken ”Teaching for understanding” (Wiske 1998), som är skriven av lärare och forskare tillsammans efter ett omfattande forskningsprojekt i USA. Redaktör för boken är Martha Stone Wiske från Harvarduniversitetet. Istället för att, som

Black och Wiliam, utgå från olika forskningsrapporter, har man i denna studie utgått från ett antal teoretiska antaganden om vad som borde fungera. Därefter har man i samarbete med lärare prövat och utarbetat ett fungerade koncept som består av följande delar:

- 1) *Generative topics*. Arbeta med ämnesområden som är centrala för ämnet i fråga, men som även upplevs angelägna och meningsfulla av både lärare och elever. Helst ska området ha koppling till tidigare erfarenheter både i och utanför skolan. "Generative" syftar till att ämnet ska leda vidare till nya frågor och ämnesområden.
- 2) *Understanding goals*. Formulera mål för undervisningen utifrån vad eleverna ska förstå. Målen ska vara tydliga och centrala för ämnet.
- 3) *Performances of understanding*. En oerhört central del av projektet är den annorlunda syn på förståelse man utgår ifrån. Förståelse ses inte enbart som en mental egenskap (och som man därför endast kan bedöma indirekt), utan hur man kan använda sina kunskaper. Att *förstå* innebär att man kan agera flexibelt med sina kunskaper, och *förståelsehandlingar* är sådana handlingar som man måste ha förstått för att kunna utföra. Som lärare måste man därför planera i termer av vad eleverna ska kunna *göra* med sina kunskaper – inte vad de ska *veta*. Exempel på förståelsehandlingar är att kunna förklara, kunna argumentera, kunna presentera och så vidare.
- 4) *Ongoing assessment*. Bedömningen ska utgå från explicita kriterier, förekomma med jämna mellanrum under undervisningsavsnittet (och inte bara i slutet), vara allsidig (det vill säga att man utnyttjar flera olika bedömningsformer) samt användas formativt.

Ovanstående stämmer väl med hur Anders Jönsson avslutade sin föreläsning med en rekommendation till pedagoger:

*Tänk så här när ett arbetsområde ska skapas:*

- Formulera mål
- Formulera bedömningskriterier, det vill säga hur ska eleverna på bästa sätt visa om de nått kriterierna eller ej.
- Organisera undervisningen.

Formativ bedömning löser vårt problem att få med eleven i bedömningsprocessen. Formativ bedömning innebär att eleven ska vara väl medveten om bedömningskriterierna, få mycket respons om hur läroprocessen fortlöper och vara involverad i kamrat – och självbedömningar. Detta är omöjligt om eleven inte är med i processen.

### 5.3.3 *Finns olika typer av lärare ur bedömningshänseende?*

Vi har, med anledning av att vi både läst Törnvall och lyssnat på både Seher Yilmaz och Anders Jönsson, diskuterat kring Hur gör läraren egentligen när han/hon bedömer eleverna och då diskuterat Finns det olika typer av lärare ur bedömningshänseende? Vi tror att det finns allt ifrån de som glider runt och kollar läget till dem som samlar bevis upp över örnen. Vi läste Likvärdig bedömning – Illusion eller verklighet (Andersson & Jansson 2006) där vi hittar fog för vår känsla av att lärare kan delas in i olika bedömningskategorier. Andersson och Jansson har i sitt arbete refererat till ett stort insamlat material kring hur lärare i Storbritannien arbetade med bedömning. Studien gjordes i samband med att man i Storbritannien införde en målrelaterad läroplan. Gipps m.fl. (1995) märkte att ur materialet tonade tre kategorier fram, som översatta till svenska av Andersson och Jansson blir:

- Kännaren
- Samlaren
- Kirurgen

*Andersson och Jansson kännetecknar dem i korthet enl. följande:*

*Kännare:* Gruppen kännetecknas av en professionell, impressionistisk, minnesberoende process för bedömning. Bedömningen sker intuitivt utan några anteckningar och hänvisar till magkänslan. Förkastar ett systematiskt insamlande av underlag till bedömningsprocessen på grund av att man anser att det är för formellt.

*Samlaren:* Gruppen kännetecknas av att man samlar skriftligt material för bedömning och framsteg. Man samlar utan urskiljning och sparar allt. Förkärlek finns till skriftligt material på grund av bevisbördan man känner. Bedömningen blir ofta summativ till sin karaktär. De griper bedömningstillfällen som dyker upp och samlandet blir därför inte inriktat mot något speciellt mål.

*Kirurgen:* Gruppen kännetecknas av ett systematiskt insamlande av material tydligt kopplade till kursmålen. De avsätter tid i sin planering till att bedöma eleverna. De använder ofta formativ bedömning som ett diagnostiskt verktyg för att veta när det är dags att gå vidare i undervisningen. Denna grupp av lärare arbetar ofta fram hjälpmedel som underlättar bedömningen, t ex bedömningsmatriser.

Ska vi bli tydliga och om vår bedömning ska stämma överens med läroplanens kunskapssyn måste vi nog lära känna oss själva och bli medvetna om hur vi gör och försöka sträva mot kirurgens angreppssätt.

Vi har haft mycket diskussioner kring Vad menar vi med att vi ska bedöma processen? Vad är det som ska vara föremål för vår bedömning. Det är utvecklingen vi vill bedöma. Hur går det till? Vad tittar vi på då? Menar vi samma sak när vi säger detta? Det är mycket att ta ställning till i dessa diskussioner. Vi får viss hjälp genom att se de nationella proven som en förebildsbank.

## 5.4 Möjligheter och risker med bedömning

Bedömningen bör utvecklas och förändras med åldern på barnen som ska bedömas. Metoderna bör starta som informella observationer och diskussioner och med ökad ålder bör barnet vänjas vid att bedömas i mer och mer formella situationer (Korp 2003 i Aschan & Senli Elagöz, 2005).

Den bedömning som idag ofta lyfts fram som den som bör användas är den formativa bedömningen, också kallad bedömningen för lärande. Den formativa bedömningen bygger på samma kunskapssyn som Lpo 94.

### 5.4.1 Risker med bedömning

Har man inte klart för sig hur kunskapssyn och bedömning hänger ihop är risken överhängande att man faktiskt inte bedömer det man undervisar om.

Eleverna lär sig det som de kommer att bli bedömda på, och inte det som läraren undervisar om, om detta inte sammanfaller.

När eleverna inte ser någon praktisk nytta med skolarbetet riktas deras ansträngningar istället in på att skaffa så bra betyg som möjligt. Eleverna försöker då istället att lära sig det de tror att läraren bedö-

mer och försöker vara läraren till lags. Det innebär att de sannolikt inte har kunskapen i fokus.

Många lärare upplever det svårt att ha med eleven i bedömningen. Det beror oftast på man inte satt upp klara kriterier för vad som ska bedömas. Ska eleven vara med i bedömningen måste han/hon vara tydligt insatt i vad som ska bedömas. Om undervisningen och bedömningen dessutom inte hänger ihop blir det ju ännu svårare för läraren att vara tydlig och för eleven att förstå vad som ska bedömas.

Ett annat problem med bedömning av elever, som Jönsson pekar på, är att proven i skolan ofta mäter minneskunskaper. Även om läraren undervisar så att eleverna ska lära sig att förstå olika komplexa sammanhang blir det ändå minneskunskaper som testas i det avslutande provet. Det är svårare att formulera frågor som visar om eleverna har förstått eller inte.

Poängsättning på prov styr proven till att bli summativa med frågor som har ett svar, eftersom det gör proven mycket lättare att rätta. Det är viktigt att ge feedback under arbetets gång. Om feedbacken blir i form av rätt eller fel på en diagnos måste den också följas av muntlig eller skriftlig information om hur eleven ska gå vidare för att sträva mot målen. Responsen ska vara formulerad i beskrivande termer och det är viktigt att den är riktad mot uppgiften och inte mot eleven som person.

Behaviorismen är en del av en kunskapstradition som innebär att delarna är viktigare än helheten. Den traditionen är djupt rotad hos många av oss och låg till grund för kunskapssynen i våra tidigare läroplaner före LPO80. Flertalet lärare i svenska skolan har själva undervisats och utbildats i den kunskapstraditionen. Den kan till exempel få som följd att vi röstar ja till EU för att vi tycker att det är bekvämt att slippa växla pengar när vi ska utomlands istället för att fundera över vad det får för konsekvenser för samhället i sin helhet att säga ja till EU. Ett annat sätt att illustrera behaviorismens skulle vara att likna skolan vid ett fotbollsläger där man tränar straffsparkar i tolv år, istället för att spela matcher. Behaviorismen kan aldrig representera något annat än en fragmentariserad kunskapsuppfattning, som innebär att kunskapen aldrig kan överföras från en situation till en annan. I skolan måste vi arbeta med den komplexa verkligheten runt omkring oss, även om den är otäck och jobbig.

#### 5.4.2 *Möjligheter med bedömning*

Alla inblandade parter är vinnare om lärarna använder sig av formativ bedömning som ett verktyg vid planeringen av arbetsområden. Genom den större tydlighet som formativ bedömning ger så blir lärare och elever mer medvetna om vad som ska bedömas och då är det lättare att veta att man pratar om samma sak. Bedömningen är också lättare att göra då den är välkänd redan innan bedömningstillfället. Som lärare vet man vad man ska titta på och som elev vet man vad man ska bli bedömd på.

Eftersom det av lärare upplevs som svårt att få med eleven i bedömningen är formativ bedömning ett bra sätt att även lyckas med detta. I formativ bedömning måste eleven hela tiden involveras i hur långt de kommit i processen mot de mål de ska arbeta mot. Formativ bedömning ställer krav på läraren att ha kriterier för bedömningen klara när undervisningen planeras för att vara säker på att undervisningen hänger ihop med bedömningen. Lärarna riskerar inte att falla i fällan att undervisa om helheten men bedöma delarna.

Formulerar läraren detta klart för eleverna vet också de vad som ska bedömas och deras självbedömning blir mot samma mål och kriterier som det som läraren bedömer mot.

Vi blir ofta kritiserade av föräldrar att vi inte är tydliga med vad eleverna ska lära sig och vad vi bedömer. Tydliga kriterier gör föräldrarna och eleverna mer involverade och ger en öppnare dialog där läraren är handledare.

Nationella mål ska konkretiseras i lokala mål som i sin tur ska knytas till ett angeläget stoff. Då kan ny kunskap redovisas som förståelsehandlingar i sann konstruktivistisk anda. Vi får viss hjälp genom att se de nationella proven som en förebildsbank.

Många lärare i skolår fem är inte skolade i att arbeta med bedömning inför de nationella proven. De nationella proven kan ses som en början till en provbank med välformulerade uppgifter och bedömningsanvisningarna ska ses som en handledning till lärare hur formativ bedömning kan ske.